



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

Giane Bezerra Vieira



**ALFABETIZAR LETRANDO: INVESTIGAÇÃO-
AÇÃO FUNDADA NAS NECESSIDADES DE
FORMAÇÃO DOCENTE**



**Natal – RN
2010**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Giane Bezerra Vieira

**ALFABETIZAR LETRANDO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO FUNDADA
NAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Natal – RN

2010

Giane Bezerra Vieira

**ALFABETIZAR LETRANDO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO FUNDADA
NAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Estela Costa Holanda Campelo

Natal – RN

2010

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Vieira, Giane Bezerra.

Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente / Giane Bezerra Vieira. - Natal, RN, 2010.
331 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Estela Costa Holanda Campelo.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.

I. Educação - Tese. 2. Ensino fundamental - Tese. 3. Formação de professor - Tese. 4. Prática pedagógica - Tese. 5. Processo de alfabetização e letramento - Tese. I. Campelo, Maria Estela Costa Holanda. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU: 37.091.39: 373.3(043.2)

Giane Bezerra Vieira

**ALFABETIZAR LETRANDO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO FUNDADA
NAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE**

A Tese intitulada “Alfabetizar Letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente” foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do grau de Doutora em Educação, sendo aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, abaixo especificada.

Data da Aprovação: ____/____/2010

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo – Orientadora/UFRN

Prof.^a Dra. Telma Ferraz Leal – UFPE

Prof.^a Dra. Anadja Marilda Gomes Braz – UERN

Prof.^a Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues – UFRN

Prof.^a Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes – UFRN

Prof.^a Dra. Araceli Sobreira Benevides – UERN

Prof.^a Dra. Maria do Rosário de Fátima Carvalho – UFRN

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese à minha mãe Lélia, que acompanhou minha trajetória de estudos do Jardim de Infância até o Doutorado; sempre me motivou e ensinou que o bem mais precioso do ser humano é o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Esta Tese não teria sido produzida sem a colaboração de muitas pessoas e instituições às quais gostaríamos de expressar nossos agradecimentos:

- A Deus, por ter me dado energia e iluminação para que esta tese fosse construída.*
- À Professora Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo, orientadora deste trabalho, exemplo de competência e compromisso com a escola pública. Pelo respeito, efetiva orientação, amizade, cumplicidade e disponibilidade com os quais me encaminhou durante todo o processo de elaboração desta Tese.*
- Aos Professores Adele, Consuelo, Ana Zélia, Regina, Paulo, Vanda, Ivone e Fátima que foram muito mais do que sujeitos desta investigação. Ajudaram-me a construí-la, a perseverar na pesquisa, a redimensionar o sentido da alfabetização, e reafirmar a minha crença de que ensinar na escola pública é mais que uma atividade profissional, é uma opção política.*
- À banca examinadora, especificamente, às professoras Telma Ferraz Leal, Anadja Marilda Gomes Braz, Araceli Sobreira Benevides, Denise Maria de Carvalho Lopes, Maria das Graças Soares Rodrigues, Antônia Fernanda Jalles e Maria do Rosário de Fátima Carvalho, pelas contribuições significativas para a conclusão desta tese.*
- A João, meu companheiro e amigo, que foi compreensivo quando era compreensível não mais o ser. Agradeço pelo sacrifício e apoio. Não teria conseguido chegar até aqui sem a sua compreensão e o seu amor.*
- Aos meus avós maternos João e Augusta (in memoriam), por terem contribuído, de forma significativa, no meu trajeto acadêmico.*
- À minha mãe, Lélia. Sempre forte na sua luta incansável para que eu tivesse acesso ao conhecimento, e nas mesclas de vários papéis, ajudou-me sendo mais do que avó, sendo mãe do meu filho, amiga, cúmplice e presença constante nos momentos de desânimo em que necessitei de colo e afeto.*
- Ao meu pai Gerson, que me ensinou com a driblar os percalços da vida com calma e sabedoria.*
- Ao meu irmão Giancarlo, por me mostrar o lado mais poético e suave da vida; a sua música me fez entender que “o sonho não acabou” e que sonhar também faz parte do cotidiano, por mais árido que ele seja.*

- *A Cláudio Augusto, para que no futuro possa ler esse texto e entender as razões das minhas ausências. A você, motivo da minha existência, todo o meu AMOR.*
- *A Cláudio Júnior, pai do meu filho e amigo, pela motivação e apoio para que eu trilhasse novos caminhos na minha formação; pela sua solidariedade e generosidade na socialização de muitos materiais acadêmicos.*
- *Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, pela contribuição dada ao meu crescimento pessoal e profissional.*
- *Ao Professor João Amado, da Universidade de Coimbra, por ocasião do Seminário de Investigação Qualitativa em Educação.*
- *À Professora Denise Carvalho, em especial, e demais professores da Linha de Pesquisa 'Educação e Inclusão Social em contextos escolares e não escolares', que nos momentos de avaliação, contribuíram para o avanço deste trabalho.*
- *Às colegas do grupo de estudos da Pós-Graduação em Educação, Jacylene Araújo, Naire Capistrano, Edneide Bezerra, Adélia Ubarana, Priscilla Menezes, Aparecida Gusmão, Josinalva Carvalho, Luciliana Barros, Milena Paula, Rute Régis, Reilta Sirino, Elaine Luciana, Adriana Medeiros, Rebeca Ramos, Camilla Tatianne, Marianne Moura, pelas aprendizagens significativas realizadas em nossos encontros.*
- *Ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que me permitiu o afastamento das atividades acadêmicas.*
- *Aos funcionários da Escola Municipal Adele de Oliveira, por terem acolhido a pesquisa de forma generosa e dedicada.*
- *À Andréa Costa Holanda Campelo, pelo cuidadoso e competente trabalho de formatação e diagramação desta tese.*

EPÍGRAFE

Aprendi nas sessões de estudos que a gente só alfabetiza letrando se trabalhar com produção de textos. As crianças só aprendem se elas mexerem com o texto, reescreverem o texto, vendo o que está certo, o que está errado. A questão é que o professor tem que trabalhar com os sentidos do texto e também com a sua organização. A criança tem que entender como a língua se organiza, mas também tem que entender essa língua. Sabe aquela discussão que nós fizemos sobre a base alfabética da escrita? É isso. A gente tem que trabalhar com os textos reais e também com as normas da língua. O problema que encontro aqui na escola é que a direção e alguns pais não entendem o meu trabalho. Dizem que as crianças não precisam fazer isso. A sua pesquisa está me ajudando a ser reconhecida aqui. As minhas colegas estão entendendo que o que faço é certo. Eu dou aula com muita alegria. As outras professoras perguntam se eu não tenho o que fazer no fim de semana. Elas perguntam: - como é que você trabalha com as falas de Cebolinha e Chico Bento se eles falam errado? Eu respondo que isso é ótimo para dialogar com as crianças sobre maneiras de se chegar à escrita correta, Tem dias que durmo depois da meia noite imaginando como posso fazer uma aula mais interessante no dia seguinte.

Professora Fátima, 3º ano do Ensino Fundamental

RESUMO

As pesquisas realizadas na área de educação têm atentado para a importância da realização de ações voltadas para a análise de necessidades formativas como forma de ajuste às mudanças sócio-culturais que exigem cada vez mais uma atividade criadora na preparação dos professores na perspectiva da sua formação. A preocupação com o fracasso escolar ligado à alfabetização de crianças que frequentam a escola pública nos levou à construção desta tese que tem como objetivos: investigar necessidades de formação de professores do Ensino Fundamental da escola pública acerca de conhecimentos subjacentes ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de 'alfabetização na perspectiva do letramento' e (re)construir, com os professores participantes da pesquisa, conhecimentos relativos ao processo de 'alfabetizar letrando', a partir de suas necessidades de formação. O estudo foi realizado em uma escola municipal da cidade de Ceará-Mirim-RN, que oferece Ensino Fundamental I e II, contando com a participação de 7 professores e uma supervisora dessa instituição, sujeitos de nossa pesquisa. Partimos do princípio de que as necessidades de formação são fenômenos subjetivos, socialmente construídos que permitem a tomada de consciência dos objetivos para a formação. A abordagem investigativa é de natureza qualitativa, cuja premissa fundamental é a compreensão dos significados, valores, intenções que os seres humanos colocam em suas ações, em relação com os outros e com os contextos em que interagem. Nesse contexto, optamos pela investigação-ação por considerarmos esse tipo de pesquisa como um espaço, tanto de investigação, quanto de formação profissional, em que professores e pesquisadora assumem, conjuntamente, a responsabilidade de problematizar, construir necessidades de formação e refletir as suas práticas. Como procedimentos de construção e análise dos dados, desenvolvemos observações participantes nas atividades de sala de aula; entrevistas semi-estruturadas (individuais e coletivas) com professores e supervisora; análise de documentos escolares e sessões de estudos reflexivos que possibilitaram a triangulação dos dados e a análise de conteúdo. O percurso de pesquisa revelou que a análise de necessidades formativas dos professores é um recurso capaz de contribuir para o planejamento de projetos de formação contínua mais apropriados à construção da sua identidade crítica e reflexiva. Neste sentido, permitiu que fossem construídas/reveladas necessidades de formação e a construção de conhecimentos dos professores em relação à alfabetização na perspectiva do letramento. As necessidades conceitualizadas a partir das dificuldades dos professores, das carências percebidas e dos desejos de mudança manifestados por eles, quando são construídas na análise e reflexão de práticas concretas, tendem a traduzir-se em teorização de problemas, sem uma dimensão de aplicação de saberes. Desse modo, as vivências do processo formativo estão possibilitando a reflexão das práticas de ensino da leitura e da escrita e a assunção de posturas mais voltadas para propiciar aos alunos condições de entendimento, compreensão e uso social dos escritos e da função do sistema de escrita. Os conteúdos temáticos da formação permitiram o acesso ao conhecimento de novas formas de conceber e trabalhar com a leitura e a escrita e suas funções sociais e saltos qualitativos dos professores com relação à prática de alfabetizar letrando. Essa construção teórica nos possibilitou: conhecer e refletir necessidades de formação no âmbito da formação continuada de professores; ressignificar nossa própria formação e revisitar a nossa prática como formadora de professores que atuam na escola pública. Concluímos com a confirmação de que a reflexão dos professores sobre as suas próprias necessidades de formação contribuiu para transformações de suas concepções e práticas de alfabetização e letramento, mesmo diante de dificuldades encontradas, tanto na formação, quanto na organização do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação de Professores alfabetizadores; Necessidades de formação; Alfabetização e letramento.

ABSTRACT

The accomplished researches in the education field focus on the importance of the accomplishment of actions involved in the analysis of the needs to graduate teachers as a way to adequate to social-cultural changing that require more and more a creative activity to prepare teachers in their graduation perspective. The worry with a fail at school linked to public school students lead us to make this thesis which goals are: investigate the needs of the graduation of teachers at public Elementary Schools concerning to the subjacent knowledge to the development of a pedagogic practice of 'alphabetizing with literacy' and (re)create, with some teachers as active participants in the researches, knowledge regarding the process of 'alphabetization with literacy', based on the graduation of teachers. The study was accomplished in a municipal Elementary School in the Ceará-Mirim city, located in the state of Rio Grande do Norte, which offers both I and II levels of the Elementary School, 7 teachers and the principal of the school were subjects of our researches. The starting point was the needs of the graduation as subject phenomena, socially created and that allow people to be aware of the goals of a graduation. The investigative broach is qualitative, whose fundamental purpose is the understanding of the meanings, symbols, values and intentions of the mankind actions, as regards to other human-being and the contexts in which they interact. Within this context, we chose the investigation-action for we consider this kind of research a place for investigation and professional graduation, in which teachers and the researcher herself assume responsibility of problematizing, build the needs of graduation and think about their practices. As proceedings to create and analyze data, we developed participant observations during the activities in classroom; semi-structured interviews (individual and in groups) with teachers and the principal; analysis of documents and meetings at school for reflexive studies that enabled us to gather data in a pyramidal panoramic view and analyze the contents. The research revealed that the analysis of necessities to graduate teachers is a resource able to contribute to the planning of projects of keeping on graduating more properly, and thus create a critical and reflexive identity for teachers. This way, it was possible the graduation necessities could be revealed and also the knowledge of teachers as regards to alphabetization inserted in a perspective of literacy. Nowadays, conceptualized needs upon difficulties of teachers, there is a tendency to translate them into theorization of problems, without application to these knowledge of teachers, as well as their wishes for changing, especially when those needs are built to analyze and consider concrete practices. Therefore, the graduation experiences have enabled the abandon of a mechanical broach for teaching reading and writing. It has also lead teachers to assume a posture of providing their students the understanding about the reading and writing processes and their functions as social instruments. The graduation theme contents allowed the knowledge to conceive reading and writing in new perspectives, according to their social functions, so that they can improve the education with literacy quality. This theoretical construction has enabled us to understand and consider the necessities of the graduation as progressive process, and has given us the possibility of re-think our own learning processes at the university and review the pedagogical practices of public school teachers. Our conclusion is that once teachers consider their own graduation needs, it contributes to change their concepts and practices in education and literacy, even though there used to be many difficulties in their graduation and organization of the pedagogical work.

Keywords: Graduation of alphabetizer teachers; Needs in graduation; Alphabetization and literacy.

RESUMEN

Las investigaciones realizadas en el campo de la educación tiene enfocado la importancia de la realización de acciones direccionadas al análisis de necesidades formativas como forma de ajuste a los cambios socioculturales que exigen aún más una actividad creadora en la preparación de los profesores en la perspectiva de su formación. La preocupación con el fracaso escolar que remite a la alfabetización de niños que estudian en la escuela pública nos ha llevado a la construcción de esta tesis que tiene como objetivos: investigar necesidades de formación de profesores de la enseñanza Fundamental de escuela pública a cerca de conocimientos subyacentes al desarrollo de una práctica pedagógica de 'alfabetización en la perspectiva del letramento' y (re)construir, con los profesores participantes de la pesquisa, conocimientos relativos al proceso de 'alfabetizar letrando', a partir de sus necesidades de formación. El estudio ha sido realizado en una escuela municipal de la ciudad de Ceará-Mirim-RN, que ofrece Enseñanza Fundamental I y II, con la participación de siete profesores y una supervisora de esa institución, sujetos de nuestra investigación. Partimos del principio de que las necesidades de formación son fenómenos subjetivos, socialmente construidos que permiten la tomada de consciencia de los objetivos para la formación. El abordaje investigativo es de naturaleza cualitativa, cuya premisa fundamental es la comprensión de los significados, valores, intenciones que los seres humanos ponen en sus acciones, en relación con los otros y con los contextos en el que interaccionan. En ese contexto, optamos por la investigación-acción porque consideramos ese tipo de pesquisa como un espacio, tanto de investigación, como de formación profesional, en el que profesores e investigadora asumen, a la vez, la responsabilidad de problematizar, construir necesidades de formación y reflexionar sus prácticas. Como procedimientos de construcción y análisis de los datos, desarrollamos observaciones participantes en las actividades de clase; entrevistas semiestructuradas (individuales y colectivas) con profesores y supervisora; análisis de documentos escolares y sesiones de estudios reflexivos que han posibilitado la triangulación de los datos y el análisis del contenido. En el sendero de la pesquisa se ha revelado que el análisis de necesidades formativas de los profesores es un recurso capaz de contribuir para la planificación de proyectos de formación continua más propios a la construcción de su identidad crítica y reflexiva. En este sentido, se pudo permitir que fuesen construidas/reveladas necesidades de formación y la construcción de conocimientos de los profesores en relación a la alfabetización en la perspectiva del letramento. Las necesidades conceptualizadas a partir de las dificultades de los profesores, de las necesidades percibidas y de los deseos de cambio manifestados por ellos, cuando son construidas en el análisis y reflexión de prácticas concretas, tienden a traducirse en teorización de problemas, sin una dimensión de aplicación de saberes. De ese modo, las vivencias del proceso formativo están posibilitando reflexionar sus prácticas de la enseñanza de la lectura y de la escrita y asunción de posturas más direccionadas a les propiciar a los alumnos condiciones de entendimiento, comprensión y uso social de los escritos y de la función del sistema de escrita. Los contenidos temáticos de formación permitieron el acceso al conocimiento de nuevas formas de concebir y trabajar con la lectura, escrita, sus funciones sociales y saltos cualitativos de los profesores con relación a la práctica de alfabetizar letrando. Esa construcción teórica nos ha posibilitado: conocer y reflexionar necesidades de formación en el campo de la formación continuada de profesores; resignificar nuestra propia formación y visitar nuestra práctica como formadora de profesores que actúan en la escuela pública. Concluimos con la confirmación de que la reflexión de los profesores sobre sus propias necesidades de formación ha contribuido para transformaciones de sus concepciones y prácticas de alfabetización y letramento, mismo frente a las dificultades encontradas, tanto en la formación, cuanto a la organización del trabajo pedagógico.

Palavras clave: Formación de profesores alfabetizadores; Necesidades de formación; Alfabetización y letramento.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Modelo multimetodológico/heurístico de determinação de necessidades de formação	68
Figura 2 Fachada da Escola Municipal Adele de Oliveira	138
Figura 3 Corredor de entrada da Escola Municipal Adele de Oliveira	139
Figura 4 Percurso metodológico da pesquisa	161
Figura 5 Exemplo de atividade do livro didático adotado pela escola pesquisada	208
Figura 6 Exercício de leitura e interpretação de texto - professora Vanda - 5º ano do Ensino Fundamental	209
Figura 7 Atividade de português - professora Regina - 2º ano do Ensino Fundamental	215
Figura 8 Avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental	231
Figura 9 Sessão reflexiva de estudos realizada no dia 13/11/2007	242
Figura 10 4ª Sessão reflexiva de estudos	251
Figura 11 5ª Sessão de estudos reflexivos	256
Figura 12 Produção de texto de crianças - 3º ano do Ensino Fundamental	281

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 IDEBs observados em 2005-2007 e metas projetadas para a Escola Municipal Adele de Oliveira	137
Quadro 2 Temas, Categorias e Subcategorias relativas às Necessidades de Formação para Alfabetizar Letrando	169
Quadro 3 Fragmento da aula da professora <i>Ana Zélia</i> - 1º ano do Ensino Fundamental	194
Quadro 4 Fragmento da aula da professora <i>Regina</i> - 1º ano do Ensino Fundamental	214
Quadro 5 Fragmento da aula da professora <i>Consuelo</i> - 2º ano do Ensino Fundamental	221
Quadro 6 Fragmento da aula da professora <i>Consuelo</i> - 2º ano do Ensino Fundamental	222
Quadro 7 Fragmento da aula da professora <i>Regina</i> - 1º ano do Ensino Fundamental	225
Quadro 8 Fragmento da aula da professora <i>Fátima</i> - 3º ano do Ensino Fundamental	228
Quadro 9 Temas, Categorias e Subcategorias relativas à Formação Docente para Alfabetizar Letrando	239
Quadro 10 Fragmento da aula da professora <i>Regina</i> - 1º ano do Ensino Fundamental	278
Quadro 11 Fragmento da aula da professora <i>Fátima</i> - 3º ano do Ensino Fundamental	279

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa da Escola Municipal Adele de Oliveira – 2007	146
---	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 A GÊNESE DOS OBJETOS DE ESTUDO	17
1.2 AS QUESTÕES DE PESQUISA	26
1.3 OS OBJETOS DE ESTUDO	27
1.4 OS OBJETIVOS	27
1.5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	28
2 AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	31
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS	31
2.2 AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	56
2.3 O CONCEITO DE NECESSIDADE	57
2.4 A ANÁLISE DE NECESSIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	62
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ASPECTOS CONCEITUAIS E PEDAGÓGICOS	72
3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SUBJACENTE AOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	79
3.2 PARADIGMAS DE ALFABETIZAÇÃO	88
3.2.1 Paradigma Mecanicista	88
3.2.2 Paradigma Interacionista	91
3.2.2.1 Abordagem Psicogenética	92
3.2.2.2 Abordagem Histórico-Cultural	100
3.3 LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÕES COM A ESCOLARIZAÇÃO	115
3.4 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: O QUE SIGNIFICA ALFABETIZAR LETRANDO	123
4 A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	129
4.1 A ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	129
4.2 A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	133
4.3 O LÓCUS DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CARACTERÍSTICAS	136
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CARACTERÍSTICAS	143
4.5 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	149

4.5.1 A Construção dos dados da fase exploratória (investigação)	151
4.5.2 A Construção dos dados da fase da formação pela investigação (reflexão-ação)	159
4.5.3 A Construção dos dados da fase de avaliação das ações empreendidas (investigação)	162
4.6 A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	162
5 AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAR LETRANDO	168
5.1 DOCÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO – SITUAÇÃO REAL	168
5.2 ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PARA UMA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	192
6 ARTICULAÇÃO ENTRE A ANÁLISE DE NECESSIDADES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	236
7 (IN)CONCLUSÕES	287
REFERÊNCIAS	301
APÊNDICES	316

1 INTRODUÇÃO

1.1 A GÊNESE DOS OBJETOS DE ESTUDO

As preocupações que deram origem aos objetos de estudo desta tese partem de nossa experiência como professora, desde 1990, das disciplinas Processo de Alfabetização e Psicologia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, época em que ingressamos nesta instituição. Igualmente, contribuíram para esta construção, a vivência como pesquisadora e como coordenadora do Curso de Pedagogia do Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica – PROBÁSICA¹ no município de Ceará-Mirim/RN no período de 2000 a 2004.

Dessa forma, buscamos, na nossa memória, as vivências acadêmicas e profissionais que nos levaram à gênese desta pesquisa, resgatando, nas experiências vividas, os elementos que foram nos conduzindo à curiosidade teórica. A relação dialética entre as constatações construídas e as revelações teóricas nos levaram à uma busca epistemológica rigorosa em relação à alfabetização. Essa dinâmica nos é possibilitada, primeiro, pela concepção de conhecimento que temos construído ao longo de nossa trajetória profissional e de vida que nos leva a entender a produção acadêmica como relação teoria-prática e, depois, pelo próprio referencial teórico de que nos apropriamos: o paradigma² interacionista de alfabetização representado pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985); Soares (1985; 2000); Ferreiro (1990; 1995); Smolka (1991); Albuquerque (2005); Leal (2005), entre outros. Esses estudos têm constituído um corpo de conhecimentos consistente e diversificado sobre a língua escrita, concebendo-a como um objeto a ser aprendido, e os processos de conhecimento dos sujeitos envolvidos: o aprendiz e, quem ensina, bem como as interações que se estabelecem entre eles.

¹ O Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA) foi criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 02 de fevereiro de 1999 (Resolução do CONSEPE – nº 014/99) com o objetivo de oferecer cursos presenciais de licenciatura para os professores em serviço, da rede pública, em Pedagogia e em áreas específicas como: Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Tais cursos são o resultado de parcerias entre a UFRN, o Governo do Estado e as Prefeituras Municipais.

² Adotamos neste texto, o conceito de paradigma de Thomas Kuhn que se refere “a modelo, padrões, crenças e valores compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade, partilhados pelos membros de uma comunidade científica” (1988, p. 225). Assim, determinada comunidade ou sociedade conhecem, pensam e agem segundo a força de um paradigma vivido culturalmente durante um determinado período histórico.

O exercício de 20 anos de docência no Curso de Pedagogia nos instigou ao envolvimento com estudos, coordenação de projetos de pesquisa e extensão vinculados à alfabetização de crianças na escola pública, bem como à formação de professores que atuam nos anos de culminância do processo de alfabetização, tecendo a nossa história nessa área de conhecimento. Concomitante a esse processo de engajamento profissional, as reflexões sobre conceitos e práticas foram assumindo um caráter mais rigoroso e crítico a partir dos estudos efetivados no curso de Mestrado em Educação na Universidade já citada, iniciado em 1987 e concluído em 1992.

A nossa dissertação já apontava a apropriação da linguagem como força impulsionadora para o desenvolvimento do comportamento social da criança. Tomamos como pontos de partida os pressupostos da psicologia dialética de Vygotsky e colaboradores para explicar que a criança, desde seus primeiros momentos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais e, pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, vai se apropriando e elaborando as formas de atividade mental consolidadas e emergentes de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente.

Nesse período, uma outra perspectiva de estudos sobre a construção do conhecimento na área da alfabetização estava sendo disseminada no Brasil. As descobertas de Emília Ferreiro e a divulgação do seu livro *Psicogênese da Língua Escrita* em co-autoria com Ana Teberosky tiveram uma importância muito grande no sentido de alimentar e fundamentar as nossas pesquisas nessa área.

Nesse movimento de formação no Curso de Mestrado e de efetiva docência na UFRN, nos apropriamos dessas teorias anunciadas e buscamos as contribuições que elas podem oferecer no sentido de compreendermos de forma científica o processo de alfabetização e a formação de professores.

A partir de então, coordenamos pesquisas³ no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica, na Base de Pesquisa Grupo de Estudos sobre os Processos de Ensinar e Aprender na Educação Infantil, cujos focos de interesse

³ Dentre essas pesquisas podemos citar: *A Função Pedagógica da Pré-escola: um estudo da pré-escola pública estadual de Natal (1994-1997)* na qual foram realizadas observações da prática alfabetizadora de 22 professores que atuavam com crianças de 0 a 6 anos; *Educação Infantil e Alfabetização: um estudo do cotidiano de uma escola do município de Ceará-Mirim* – realizada em 2001; *Atendimento à criança de 0 a 6 anos: construindo um perfil da cidade de Ceará-Mirim*, realizada em 2003.

estão ligados à natureza da relação aprendizagem e ensino da língua escrita, características dos professores, aos conhecimentos que precisam ter para alfabetizar e a própria organização das práticas pedagógicas de alfabetização.

Nessa base de pesquisa, optamos pela linha de pesquisa intitulada Concepções de professores, Prática pedagógica e Aprendizagem, cujo objeto de investigação são as articulações que podem se estabelecer entre as concepções dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, os processos envolvidos na elaboração dessas concepções e a prática pedagógica enquanto instância mediadora da aprendizagem.

Ao assumir como princípio epistemológico de elaboração do conhecimento a dinâmica ação-reflexão-ação, a produção do grupo – formado por professoras do Departamento de Educação, do Núcleo de Educação Infantil (NEI) e por alunas bolsistas do Curso de Pedagogia – toma práticas concretas como ponto de partida para a pesquisa teórico-empírica visando à construção de referências e instrumentos que contribuem não só para a compreensão das relações constitutivas dessas práticas, como para sua reestruturação.

Nesses trabalhos de pesquisa que vimos desenvolvendo, (VIEIRA, 2001; 2003) o que temos constatado é a presença forte de concepções e práticas de alfabetização consideradas tradicionais que precisam ser superadas, repensadas à medida que têm se mostrado ineficazes quanto ao seu objetivo que é ensinar a criança a ler e a escrever.

Essas experiências com formação de professores de escolas da rede pública da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – têm demonstrado que suas concepções de linguagem, de escrita e de seus usos sociais, bem como suas práticas não são fundadas no paradigma interacionista de alfabetização, que, embora bastante divulgado no meio acadêmico, não tem se convertido num instrumento orientador do trabalho pedagógico.

A construção de conhecimentos com os professores sobre os processos de ensinar/aprender a língua escrita é um desafio à implementação de uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento. As concepções dos professores sobre esses processos revelam lacunas na sua formação inicial e/ou continuada e, de igual modo, estão relacionadas com a sua história como aprendiz e usuário da língua escrita. É comum eles explicitarem, nas entrevistas que realizamos, as suas

experiências com leitura e escrita e os processos de aprendizagem nas suas trajetórias de vida que os constituíram como professores.

Nesse sentido, antes de culpabilizar os professores pelos problemas hoje enfrentados na alfabetização de crianças nas escolas brasileiras, é preciso reconhecer os problemas ligados à sua formação que, na maioria das vezes, apontam para a necessidade de ressignificação de suas concepções e práticas de alfabetização e de letramento. Estas necessidades são decorrentes de problemas que estes professores tiveram na sua escolaridade básica, na sua formação inicial e continuada, bem como as suas condições materiais de vida que interferiram na sua formação.

Outra experiência de formação importante que vivenciamos foi o trabalho de assessoria à União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RN), no Projeto Agenda Potiguar pela Alfabetização de Crianças. O referido trabalho teve início em fevereiro de 2006 e foi finalizado em dezembro de 2008 – em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SECD/RN) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP).

Tal experiência também gerou inquietações no sentido de compreendermos a complexidade dos graves problemas enfrentados pelos municípios do Rio Grande do Norte em relação à alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto pretendia, além de diagnosticar a situação do processo de alfabetização das crianças, contribuir para a melhoria da instrumentalização pedagógica do professor e refletir sobre a necessidade de tornar essa questão uma prioridade no âmbito das políticas públicas municipal e estadual.

O fato de estarmos em contato com os Secretários de Educação dos municípios do Rio Grande do Norte durante um período de 8 meses de trabalho, orientando a construção de Planos Municipais de alfabetização, fez com que tivéssemos um quadro referencial da situação da alfabetização desses municípios no tocante a concepções atuais de alfabetização, sua natureza, seus processos de ensino-aprendizagem e as implicações decorrentes dessas concepções para a organização escolar.

Além desses motivos e preocupações de natureza profissional e acadêmica realçamos também as razões sociais e políticas que nos levam a optar por esse estudo.

A aprendizagem da língua escrita, na perspectiva das práticas sociais letradas, vem sendo refletida no Brasil como uma aprendizagem conceitual de grande complexidade. No entanto, o trabalho pedagógico realizado nas classes de alfabetização, em geral, tem se mostrado insuficiente para formar leitores e escritores competentes.

Os problemas enfrentados atualmente pelas sociedades contemporâneas, repletas de contradições, têm alterado todos os campos de vida social e, de forma significativa, a educação. No contexto de globalização econômica, que transformou o capitalismo num bloco monolítico internacional, aumentaram as exigências em relação às competências que os indivíduos devem ter para produzir e compreender o mundo.

Diante dessas transformações, a educação e, mais especificamente, a alfabetização, são instrumentos indispensáveis, tanto para o desenvolvimento dos sujeitos individuais, como para o das sociedades. Nos meios urbanos, os usos sociais da leitura e escrita têm sido considerados como uma via importante para que as pessoas possam transitar com familiaridade entre diversas práticas culturais e em diferentes instituições, conscientes de seus papéis, possibilidades e modalidades de ação.

O acesso ao conhecimento sistematizado é ainda um grave problema social no Brasil. Podemos perceber isto pelo crescente número de crianças que fracassam logo nos anos iniciais de escolaridade e no baixo rendimento dos que conseguem manter-se na escola.

Apesar dos esforços e mudanças em algumas políticas educacionais, persistem altos índices de analfabetismo. No Rio Grande do Norte, o levantamento realizado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2009 aponta uma pequena melhora na educação do Estado. O índice é de 3,9, para as séries iniciais do ensino fundamental e 3,3 para as séries finais, notas superiores as da avaliação de 2007, que foram 3,4 e 3,1 respectivamente. No entanto, este aumento não foi o suficiente para que o RN atingisse a média nacional que foi de 4,6 para os anos iniciais e 4,0 para os anos finais.

O IDEB sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas

avaliações do Instituto Nacional de pesquisa Educacionais - INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e a Prova Brasil.

Esses resultados revelam que um número reduzido de crianças consegue ler e realizar a interpretação de textos simples e informações explícitas em gêneros diversos, quando essa já deveria ser uma conquista alcançada pela maioria das crianças que está concluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental. Observamos que um grande número de crianças está saindo deste nível de ensino sem ter se apropriado de competências mínimas para ler e escrever textos, ou seja, sem estarem alfabetizadas.

Esses resultados têm gerado grandes preocupações nos meios educacionais no sentido da construção de formas de superação dessa situação problemática, a partir do princípio de que a alfabetização é um processo de aprendizagem básico, não apenas para o crescimento da vida escolar e pessoal de cada criança, mas, para o crescimento político e sócio-cultural de toda a sociedade.

Os três primeiros anos do Ensino Fundamental são cruciais para o ensino/aprendizado de conhecimentos e habilidades iniciais da linguagem escrita, desde que sejam reconhecidas as capacidades das crianças e lhes sejam dadas as condições necessárias para que possam avançar nesse sentido.

Abstraímos de Mortatti (2004) que os altos índices de fracasso escolar na alfabetização são provenientes de um quadro histórico de erros e de descasos que se sucedem no Brasil desde o período colonial. Cada vez mais, as pessoas necessitam enfrentar situações em que lhes são exigidas habilidades de leitura e escrita. Porém, segundo a autora, grande parte da população brasileira têm sido excluída desse saber considerado essencial: aprender a ler e escrever de modo a tornar-se usuária autônoma e crítica da linguagem escrita.

Fatores sociais, históricos, econômicos e pedagógicos têm contribuído para este quadro. Em estudos recentes sobre a problemática da alfabetização na escola pública, Cruz e Petralanda (2004) destacam que, apesar do fracasso da alfabetização ter raízes sociais complexas, os fatores pedagógicos também têm interferência sobre esse fracasso à medida que a língua é trabalhada pelos professores investigados pelas autoras, apenas numa perspectiva de memorização e transcrição, sem levar em consideração a natureza social da escrita como linguagem.

Mamede (2004) afirma que, para aprender a leitura e a escrita de forma significativa, é necessário vivenciá-las como práticas culturais, sendo a criança que aprende, sujeito de seu processo de conhecimento. No entanto, os professores têm encontrado muitas dificuldades de fazer com que seus alunos aprendam a ler e a escrever. Essas dificuldades, quando encaminhadas para o âmbito de sua formação, remetem ao entendimento de que alfabetizar, conforme Campelo (2001), é um ofício que requer inúmeras competências e inúmeros saberes.

O fracasso escolar, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um velho problema não somente da educação brasileira, mas de outros países com perfil econômico e político semelhantes, transformando-se, nas últimas duas décadas, em uma prioridade nas preocupações de segmentos envolvidos com a educação, principalmente do meio científico. Esse fracasso está diretamente relacionado às questões da alfabetização visto que a aprendizagem da leitura e da escrita se constitui numa ferramenta indispensável para que o aluno avance no seu processo de escolaridade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 trouxe importantes mudanças no sentido de ampliar as responsabilidades e espaços de decisão na escola, motivando-a à necessidade de refletir sobre suas vivências de maneira mais descentralizada e coletiva.

O poder público engendra, através de políticas sociais, uma série de iniciativas de combate ao fracasso escolar, dentre as quais podemos citar: a organização da escolaridade em ciclos (conforme art. 23 da LDB nº 9.394/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); o Programa de Formação do Professor Alfabetizador – PROFA (2000); o Pró-Letramento (2005); a obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade através da Lei Federal nº 11.114 de 16/05/2005, entre outras.

Nesse contexto dessas iniciativas voltadas para a educação e para a alfabetização, os professores, considerados como agentes sociais dessas transformações, são convidados a repensar suas práticas à luz de reflexões que apresentem um novo olhar sobre a infância em suas singularidades. Nessa perspectiva, devem privilegiar um trabalho sistemático de alfabetização numa perspectiva de letramento, centrado tanto na criação de situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e à compreensão

dos seus usos sociais, quanto no entendimento acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Entretanto, as expectativas de resolver os problemas relacionados à alfabetização ainda não se concretizaram, e muitas crianças que são matriculadas nas escolas continuam sem aprender a ler e a escrever, porque a solução para o problema do fracasso escolar, durante a alfabetização, exige não apenas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, mas demanda, sobretudo, empenho e vontade dos poderes públicos no sentido de garantirem as condições reais para que o sistema educacional possibilite a efetiva aprendizagem.

Ao discutir os limites e possibilidades históricas do professor, Snyders (1989) considera que mesmo numa sociedade burguesa, com inúmeros problemas sociais e muitas desigualdades, é possível construir uma prática pedagógica progressista fundada no compromisso com a aprendizagem das crianças. De acordo com o referido autor:

Primeiramente, o lugar de trabalho dos professores é, apesar de tudo, essencialmente a escola. É no interior da escola que eles podem agir mais intensamente, e até mesmo militar e fazer progredir as coisas. Eles não podem se desesperar com a escola porque ela é imperfeita (SNYDERS, 1989, p. 88).

Snyders (1989) realça ainda que não há milagres na escola, mas possibilidades de progressos, e é pela formação dos professores nessa perspectiva de reflexão coletiva de suas necessidades pedagógicas, que devemos começar a materializar esses progressos.

Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta para o professor, que tem um compromisso assumido com a formação do aluno como sujeito crítico/consciente é como desenvolver uma prática que considere a forma como a língua funciona, suas normas e princípios organizadores e, ao mesmo tempo, seus usos em práticas sociais.

Por outro lado, o exercício da docência não se resume à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele envolve a complexidade que se manifesta no contexto da prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Desse modo, a formação, tanto a inicial como a continuada, requer a mobilização de concepções

teóricas e práticas capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo. Podemos, então, definir a formação continuada como sendo o conjunto de atividades sistemáticas desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando, tanto ao desenvolvimento pessoal, como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem (GARCIA, 1995).

Contextualizar a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores decorre do entendimento de que a formação contínua se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas instâncias oficiais, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo.

Defendemos nesse estudo que a formação docente deve ser diretamente ligada aos interesses e necessidades dos professores. Segundo Rodrigues e Esteves (1993), as necessidades que os professores expressam não existem de forma objetiva, mas, são criadas num dado contexto e num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu. De acordo com as autoras “as necessidades não têm existência em si mesmas, resultando sempre do juízo humano, dos valores e das interações que se estabelecem num dado contexto, sendo, portanto, realidades dinâmicas e expressão de projeto” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 17).

Abstraímos que as necessidades são produtos dos contextos sócio-históricos em etapas específicas do desenvolvimento, por isso, é importante situá-las no concreto, nas condições e contextos em que emergem.

O nosso estudo se inscreve na lógica de formação pela investigação, a partir da reflexão da prática dos professores e o seu eixo central é o estudo das necessidades de formação de professores alfabetizadores, construídas e conscientizadas no decorrer desse processo formativo. Desse modo, a análise das necessidades torna-se parte integrante da formação, sendo o formando

compreendido, não como mero objeto da formação, mas como um sujeito que tem um lugar privilegiado nesta.

Portanto, um projeto de formação de professores que vise a uma mudança nas suas práticas de ensino deve partir das necessidades de formação destes professores, ajudá-los a construí-las, percebê-las, ou ainda, a reconstruí-las. Tomamos como referência o conceito de necessidades de Rodrigues e Esteves (1993), que afirmam que estas são representações construídas socialmente pelos sujeitos num dado contexto e se inserem em uma determinada perspectiva do próprio trabalho, apresentando, portanto, um vínculo efetivo entre a prática profissional, o meio organizacional e pedagógico e os interesses próprios e de outros.

No caso específico do nosso trabalho, enfocamos as necessidades de formação de professores que atuam na alfabetização de uma escola pública no tocante aos conhecimentos que embasam uma prática fundada nas especificidades e relações entre alfabetização e letramento.

A análise de necessidades de formação, como parte inerente da formação continuada que envolve e co-responsabiliza os formandos ao longo de todo o processo em que decorre, parece-nos ser uma contribuição importante para os problemas relativos às práticas de alfabetização.

Com base em Rodrigues e Esteves (1993), partimos do princípio de que a análise das necessidades de formação se organiza a partir das preocupações, das dificuldades e interesses que os participantes da pesquisa, em conjunto com a pesquisadora, identificam, problematizam e refletem. Assim, as necessidades formativas emergem nos discursos dos professores e nas situações de trabalho, sendo determinadas pelas concepções que os professores têm em relação às mesmas.

De acordo com os pressupostos que elaboramos anteriormente, definimos as questões de pesquisa, o objeto de estudo e os objetivos que direcionaram este trabalho e que serão apresentados a seguir.

1.2 AS QUESTÕES DE PESQUISA

Que necessidades na formação apresentam professores do Ensino Fundamental da escola pública, no âmbito de conhecimentos subjacentes ao

desenvolvimento de uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento?

Que conteúdo temático deve compor um programa de formação continuada para professores da escola pública, a partir de suas necessidades de formação, no tocante a uma proposta pedagógica de 'alfabetizar letrando'?

1.3 OS OBJETOS DE ESTUDO

- Necessidades na formação de professores alfabetizadores da escola pública no desenvolvimento da prática de 'alfabetizar letrando'.
- Formação de professores, a partir de suas necessidades, no tocante à apropriação de conhecimentos subjacentes à prática pedagógica de 'alfabetizar na perspectiva do letramento'.

1.4 OS OBJETIVOS

- Investigar necessidades de formação de professores do Ensino Fundamental da escola pública acerca de conhecimentos subjacentes ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de 'alfabetização na perspectiva do letramento'.
- (Re)construir, com os professores participantes da pesquisa, conhecimentos relativos ao processo de 'alfabetizar letrando', a partir de suas necessidades de formação.

É a partir dessas preocupações de natureza social e política e da nossa história de vida acadêmica e profissional que realizamos uma *investigação-ação* que se constitui num tipo de pesquisa cuja produção de conhecimentos permite, de modo dialogado, uma relação entre pesquisador e participantes a partir de uma efetiva ação formativa. Essa investigação é desenvolvida numa instituição da rede pública municipal de Ceará-Mirim, com a participação de 8 professores que serão apresentados no terceiro capítulo deste estudo.

Rodrigues (2006) considera a investigação-ação o tipo de pesquisa mais pertinente para a construção de necessidades de formação e para a formação de professores à medida que ela possibilita a recolha multidimensional de informação, a

partir de fontes contextualizadas, não se limitando a um momento único e anterior à formação. Assim, enfatiza que:

[...] a investigação-ação não separa o momento da identificação das necessidades do da sua satisfação, tornando o primeiro no motor permanente do processo formativo, possibilitando a tomada de consciência das diferentes dimensões das situações problemáticas às quais o professor tem de fazer face, e mobiliza para sua ultrapassagem surgindo a formação como uma das estratégias possíveis para o efeito (RODRIGUES, 2006, p. 145).

Apesar de considerarmos que a alfabetização é um fenômeno complexo, multideterminado por fatores sociais e pedagógicos interrelacionados e que essas múltiplas determinações perpassam a prática pedagógica, defendemos a *Tese de que a reflexão do professor sobre suas próprias necessidades de formação no movimento dialético da relação teoria/prática é constitutiva de transformação de suas concepções e práticas de alfabetização e letramento.*

Optamos por referenciais teóricos que pudessem dar conta da complexidade dos nossos objetos de investigação, tendo em vista a perspectiva das necessidades de formação de professores que atuam na alfabetização e pela sua formação. Nesse sentido, buscamos fundamentos em dois paradigmas: no *paradigma Interacionista de Alfabetização* – materializado nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985); Ferreiro (1990); (1995); Vygotsky (1987; 1988); Luria (1988); Soares (1985; 2000); Campelo (2001); Albuquerque (2005); Leal (2005), Smolka (1991), entre outros; e no *paradigma reflexivo de formação e de necessidades de formação* - Zeichner (1993); Rodrigues e Esteves (1993); Nóvoa (1995); Freire (1996); Sacristan (1999); Alarcão (2001; 2006); Rodrigues (2006); Estrela (2007).

1.5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Além desta introdução, na qual discutimos os caminhos que nos levaram ao desenvolvimento do tema investigado e esclarecemos a gênese dos objetos de estudo, as questões de pesquisa e a definição dos objetivos do trabalho, refletimos no segundo capítulo – *A análise de necessidades de formação na formação*

continuada de professores – sobre as perspectivas teóricas das necessidades de formação de professores, no contexto da formação continuada, apontando que a análise das necessidades de formação tem como essência a construção coletiva de conhecimentos e a discussão crítico-reflexiva das práticas pedagógicas.

No terceiro capítulo – *Alfabetização e Letramento: aspectos conceituais e pedagógicos* – discutimos as especificidades e relações dos conceitos de alfabetização e de letramento, realçando as dimensões sociais e individuais desses conceitos e suas articulações com a prática pedagógica.

No quarto capítulo – *A investigação-ação: elementos teórico-metodológicos* – discorremos sobre os elementos teórico-metodológicos e realçamos os critérios de escolha e características do *locus* e dos sujeitos participantes do estudo, assim como apresentamos as fases de construção, avaliação e análise dos dados.

No quinto capítulo – *As necessidades de formação docente para alfabetizar letrando: investigação e formação continuada* – são analisados os temas, categorias e subcategorias que emergiram da construção e análise dos dados referentes às necessidades de formação dos professores.

No sexto capítulo – *Articulação entre a análise de necessidades e o processo de formação dos professores em alfabetização e letramento* – refletimos sobre o processo de formação em alfabetização na perspectiva do letramento, enfatizando seus conteúdos, estratégia formativa e avaliação das ações empreendidas.

Na *In(conclusão)*, retomamos aspectos cruciais do nosso percurso formativo, enunciando sinteticamente, que no desenvolvimento da formação continuada dos professores, é indispensável uma análise de necessidades de formação, centrada nos interesses e expectativas destes.

Após as *Referências*, colocamos em forma de *apêndices* os materiais construídos durante a pesquisa, que ilustram e comprovam os processos de construção, análise e organização dos dados.

2 AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

Considerando que o processo de investigação-ação vivenciado neste trabalho inscreve-se na formação continuada de professores, pretendemos, neste capítulo, fazer uma discussão sobre a sua importância, destacando-a como uma necessidade dos professores, especificamente, dos que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Faremos uma breve incursão nos estudos de Rodrigues e Esteves (1993); Nóvoa (1991; 1999; 2004); Schön (1992); Freire (1996); Zeichner (1998; 2008); Alarcão e Tavares (2001); Alarcão (2001; 2006); Rodrigues (2006); sobre o paradigma clássico de formação, fundado na racionalidade técnica que ainda é amplamente usado nas nossas escolas e sobre o paradigma-reflexivo ou construtivista, fundado nos processos de construção compartilhada de conhecimentos e na reflexão da prática pedagógica.

A evolução e rápida divulgação do conhecimento científico, o grau de desenvolvimento tecnológico a que a humanidade chegou e as transformações sociais e culturais operadas no início do século XXI têm trazido reflexões acerca do papel da escola e do professor, neste cenário de transformação e mudança do conhecimento, da sociedade e do homem.

A intensificação da globalização da economia e a construção de novos padrões de organização do trabalho criam novas demandas no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências profissionais. Essas mudanças trazem novas definições para a educação e a formação e provocam transformações que se manifestam ao nível dos diversos setores e campos de ação em que se organizam, especificamente nas instâncias política, cultural e social, com repercussões no domínio da ciência e da produção de conhecimento científico.

Diante dessas mudanças da vida moderna, é necessário que as instituições que compõem a sociedade compreendam esta nova realidade e aceitem os novos desafios que ela coloca. A instituição educativa em geral e, particularmente, a formação de professores, não deve ficar à margem destas metamorfoses.

Na instância política, as sociedades contemporâneas assistem à transformação dos papéis tradicionais do Estado configurada na relativização de sua importância e funções. Na dimensão educativa, a constituição de uma tendência descentralizadora consubstanciada na afirmação de novos poderes e responsabilidades por parte das escolas e dos poderes locais.

Na instância cultural, começa a haver uma compreensão de que a escola deve integrar nos seus objetivos de trabalho e práticas de formação o respeito à diversidade cultural dos alunos e a aceitação das diferenças como um fator importante para a construção de práticas bem sucedidas.

Na instância social, que não se separa das demais, atentamos para o fato de que estas novas realidades sociais têm repercussões na vida dos alunos, no seu sucesso escolar e nas relações que os professores com eles estabelecem. De uma lógica pautada, quer pelo autoritarismo, quer pela permissividade, ganha cada vez mais espaço a idéia de uma autoridade democrática fundada numa relação que se constrói e se desenvolve ao longo de processos interativos de ensinar/aprender, o que põe em jogo a componente ética do trabalho docente.

A análise da formação continuada de professores exige a consideração da complexidade e da abrangência das transformações que vêm ocorrendo em nível mundial relacionadas com os fenômenos da globalização, com os avanços científicos e tecnológicos e com a adesão a um projeto neoliberal de sociedade. O conhecimento dessas questões traz, para os profissionais da educação e suas instituições formadoras, uma exigência imediata e urgente no sentido de estudar e refletir sobre um projeto e uma política nacional para o magistério.

Vemos uma enorme pressão social sobre o professor, no sentido de lhes atribuir uma responsabilidade e um papel central na dinâmica da sociedade tecnocrática competitiva, cobrando-lhes a formação de pessoas para se integrar às exigências dessa sociedade. A profissão docente é uma das que mais tem recebido solicitações para manter-se atualizada e qualificada. Para isto, o investimento na continuidade dos estudos dos professores objetivando o seu desenvolvimento profissional tem sido inevitável.

Ao refletirem sobre os desafios políticos da formação de professores, Cabral Neto e Macedo (2006, p. 211) salientam que:

O perfil profissional requerido pelo modelo taylorista/fordista, em que bastava ao profissional alguma escolaridade e curso de treinamento profissional, associado a larga experiência, tornou-se inadequado para responder às exigências do modelo flexível fundado na base eletroeletrônica, que passa a requerer dos trabalhadores um maior nível de escolaridade e, também, habilidades para saber trabalhar em grupo (com criatividade), eleger prioridades, enfrentar mudanças permanentes e avaliar procedimentos.

De acordo com os autores, as diferentes etapas do desenvolvimento social e econômico correspondem a projetos pedagógicos específicos, aos quais são delineados diferentes perfis de professores. Nesse contexto, também são atribuídas novas funções à escola e à própria concepção de formação docente. Diante dessas complexas transformações que observamos na atualidade que se associam à necessidade de um investimento na qualificação geral da população por razões ligadas à lógica do mercado de trabalho, que desafios se colocam para a formação continuada de professores?

Desde meados da década de 1980, vem ocorrendo a expansão de estudos e programas de formação continuada que refutam a perspectiva de formação que estabelece uma fratura entre a teoria e a prática, e, se configura, como um modelo “clássico” de formação, fundado na hegemonia teórica enquanto explicação do real. Nesse sentido, sofremos o impacto de uma literatura internacional, que nos chegou, por volta dos primeiros anos da década de 1990, trazendo novas contribuições à formação de professores.

Dentre essas contribuições, podemos citar os trabalhos de Nóvoa (1992), cuja ênfase é dada à relação entre dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente; Tardif (2002) discorre que o saber dos professores é proveniente da articulação entre os conhecimentos teóricos e o “saber da experiência”, ou ainda, Schön (1992) e Zeichner (1998, 2008), que propõem a reflexão como o instrumento articulador da relação teoria prática no contexto da ação docente.

Nessas propostas, a formação continuada de professores aparece como uma das dimensões do processo formativo do professor, que poderá contribuir para que este se mantenha sempre numa postura constante de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento, tendo em vista as rápidas e profundas transformações ocorridas em todos os setores da vida humana.

Para Esteve (1999, p. 238), uma das causas que explica a preocupação do mundo ocidental com a formação contínua dos professores diz respeito à evolução tecnológica e à complexidade da sociedade atual. De acordo com o autor, estas duas dimensões levantam a perspectiva de que “a formação inicial em qualquer profissão ou ocupação é cada vez mais insuficiente para garantir um bom desempenho durante toda a vida”.

Outra razão presente na reivindicação do investimento na formação continuada de professores, diz respeito à necessidade urgente de transformar a prática pedagógica do professor face às diversas críticas que este recebe quanto à qualidade de seu trabalho e à ineficiência em resolver determinados problemas pedagógicos que enfrenta no processo educativo.

O discurso para tal investimento, portanto, é produzido, tendo como parâmetro, que há uma prática pedagógica moldada pela experiência profissional rica em conflitos e problemas que precisa ser revista e redimensionada, objetivando instituir um ensino marcado pela qualidade.

A necessidade de mudança no trabalho pedagógico do professor traz à tona a discussão da produção de um novo perfil profissional, que possa, além de ter bom desempenho na profissão docente, ter o domínio de determinadas habilidades e competências que revelem um profissional crítico, criativo, produtor de inovações, instaurador de práticas qualitativas, que levem a criança a se apropriar do conhecimento.

Ao falarmos em competências, neste estudo, referimo-nos à capacidade que o professor deve ter, em termos teórico-práticos, de resolver problemas, construir estratégias, e saber gerir com autonomia a complexidade das situações profissionais. Ser competente é tornar-se um profissional capaz de refletir e de resolver problemas emergentes nas suas práticas e na escola como um todo, de mobilizar saberes e de conceber estratégias pedagógicas adequadas aos contextos em que trabalha.

Nesse sentido, a concepção de formação é atrelada à idéia da formação ao longo da vida, num processo permanente de aprendizagem, e isto significa que a formação nunca está terminada, e que a aprendizagem é um processo contínuo de articulação dialética entre fatores externos e internos. É um movimento de apropriação da realidade inacabado, dinâmico e histórico.

Segundo Alheit (2006), o conceito de aprendizagem ao longo da vida está ligado à política europeia de formação de professores, segundo a lógica e as exigências do mercado de trabalho na sociedade pós-moderna e refere-se ao fato de que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo a partir da confluência de três fatores: 1 - que a pessoa tenha interesse para aprender determinado objeto; 2 - que existam ambientes de aprendizagem (centros, escolas, empresas) adequadamente organizados - que haja pessoas que a possam mediar no processo de aprender (agentes de aprendizagem); e 3 - que esta aprendizagem vá ao encontro das necessidades do mercado de trabalho e do próprio sujeito em relação à sua formação.

Alheit (2006) ressalta que esse conceito está atrelado à idéia de reflexão do indivíduo sobre suas próprias ações no seu trajeto de vida. Esse processo reflexivo se desenvolve no sujeito nos contextos sociais e depende da comunicação e da sua interação com os outros. Nesse sentido, deve ser acompanhado pedagogicamente em espaços sociais determinados.

Essa concepção apresentada por Alheit (2006) é fundamentada no princípio de que a formação continuada é um processo inacabado de constituição do sujeito, a partir dos processos coletivos e da construção compartilhada de saberes em ambientes sociais específicos.

A definição dos quatro pilares da educação para o século XXI ("aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos" e "aprender a ser"), apresentados pelo relatório Delors (1996) à UNESCO, que evidenciam aspectos importantes da formação da pessoa ao longo da vida, configuram um conjunto de princípios que podem contribuir para ultrapassar as visões puramente instrumentais da educação. Essas dimensões, se consideradas na formação continuada, exigem redimensionar a formação científico-tecnológica dos professores que lhes permitam aceder às informações e trabalhar com elas no sentido da pesquisa, da resolução coletiva de problemas e da reflexão crítica.

A palavra formação que antes era verbo – passado e futuro – vai se formar... ou formou-se em... na atualidade, substantiva-se e presentifica-se, é a formação. É um termo que se consolida como necessidade contemporânea de se pensar e viver a educação como um processo singular relativo ao sujeito individual e coletivo e não mais a partir de padrões pré-estabelecidos (DELORS, 1996).

A formação de professores é construída a partir de várias dimensões e etapas que são indissociáveis, entre elas a inicial (formação no âmbito do ensino médio e/ou superior) e a contínua (desenvolvimento profissional), tornando-se necessário definir, a princípio, nosso entendimento sobre essas duas dimensões.

A formação inicial tem seu espaço no contexto das instituições formadoras, e seu objetivo centra-se na produção do profissional do ensino, que mediante seus objetivos e a organização do trabalho pedagógico, propicia determinadas bases de preparação habilitando o futuro professor para o exercício da profissão docente. Essas bases são construídas a partir do domínio de certas competências e habilidades (científicas e profissionais) e conceitos (técnico, pedagógico, político, filosófico e social), veiculados nas instituições de formação.

Porém, compreendemos que esta formação não pode ser entendida de forma isolada, ou mesmo, válida para qualquer contexto histórico-social. A sua dinâmica impõe a compreensão de que a formação inicial não oferece 'produtos acabados', mas, deve ser encarada, como a primeira e importante etapa de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Conforme Rodrigues e Esteves (1993, p. 41):

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre.

Segundo as autoras, a formação continuada é aquela que ocorre ao longo da carreira profissional, após a aquisição da certificação da profissão inicial, privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial.

Realçamos que mesmo que a formação inicial dos professores possua as qualidades necessárias para instrumentalizar efetivamente a sua prática, a formação continuada realizada no âmbito da escola, continuará sendo um espaço fundamental de estudo e de reflexão coletiva e para o aprimoramento constante da prática pedagógica.

Ao teorizar sobre a importância da formação continuada, Nóvoa (1995) define as responsabilidades mútuas entre a pessoa professor e a instituição escola, alegando que ambos, são realidades interligadas e espaços transversais de síntese e integração do conjunto das estratégias de formação. Desse modo, é importante que haja ressignificação no trabalho do professor e, igualmente, nos contextos em que ele intervém.

Nóvoa (1992a) distinguiu dois modelos de formação continuada: os estruturantes ou clássicos, organizados previamente a partir de uma lógica do racionalismo científico e técnico, e os construtivistas, que partem de uma reflexão contextualizada para a construção dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Em relação ao modelo estruturante, o autor afirma que ele organiza previamente programas/projetos que deverão ser usados em ações de formação continuada; já o modelo construtivista, valoriza a escola como *lócus* de formação docente e o permanente exercício da ação-reflexão-ação como elemento intrínseco a esta formação e organiza-se a partir das necessidades dos indivíduos a quem se destina essa formação.

Nóvoa (1992a) ressalva que, enquanto o modelo estruturante supervaloriza o conhecimento teórico e o separa da prática, os construtivistas são fundamentados no princípio de pensar uma formação continuada que contribua efetivamente para uma mudança na prática pedagógica, visto que partem das necessidades de formação dos docentes.

Ao se referir ao modelo de formação calcado no racionalismo técnico, Pérez-Gomez (1998) afirma que o professor é concebido como um técnico, que domina as aplicações do conhecimento científico, produzido por outros e transformado em regras de atuação. Ressalta, ainda, que é um modelo de inspiração positivista que prevaleceu a longo do Século XX e no qual a maioria dos profissionais continua sendo formada:

De acordo com o modelo da racionalidade técnica, a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais de ciências sociais, como de outros âmbitos da realidade, devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e

conhecimentos científicos derivados da investigação (PÉREZ-GOMEZ, 1998, p. 356).

Assim colocada, a racionalidade técnica produz a separação entre a investigação e a prática e o professor é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências relativas à sua intervenção prática apoiando-se nesse conhecimento que os cientistas elaboram.

Alarcão e Tavares (2001), também refutam em seus estudos os princípios do paradigma tradicional (técnico), realçando que este tem como pressuposto básico a determinação *a priori* dos conhecimentos que o professor precisa dominar para ter autonomia na sua profissão. Nesse sentido, apresentam algumas características que merecem destaque:

- Epistemologia da transmissão de saberes, fundada na racionalidade técnica;
- Aluno considerado como uma tábula rasa, desprovido de conhecimentos;
- Professor como detentor do saber e aluno como ser inferior, desprovido do saber;
- Conceito de aprendizagem vinculado à aquisição de conhecimentos transmitidos;
- Conceito de avaliação como reprodução do conhecimento aprendido;
- Definição de um caráter livresco no contexto da formação.

Desse modo, os autores propõem que a formação deve ser pautada na construção coletiva de saberes, cujos princípios influenciarão os processos de ensinar/aprender conteúdos, as formas de organização e gestão das escolas e as atitudes dos professores diante de sua formação.

Ao propor uma epistemologia da prática reflexiva, Schön (1992) critica o modelo de formação fundado na racionalidade técnica afirmando que sua utilização nos currículos de formação dos profissionais leva a uma dicotomia entre teoria e prática à medida que eles são organizados de forma a oferecer aos alunos, primeiramente, uma ciência básica, seguida da ciência aplicada e, no final é oferecido o *practicum* (estágio), que tanto pode ser feito paralelamente à ciência aplicada ou no final, depois que o aluno já passou pelos conhecimentos básicos e os aplicados. Para o autor, os problemas da prática social reduzem-se a questões

meramente instrumentais nas quais a tarefa do profissional é definida na escolha correta dos meios e procedimentos e na rigorosa aplicação dos mesmos.

Esse modelo de formação, aplicado tanto na formação inicial, como na continuada, pode constituir uma justificativa para algumas das características, que no geral, estão presentes, no processo de aprendizagem dos professores, quais sejam: compreensão fragmentada das situações de ensino e com base no senso comum, visão prática e generalizadora das ações e perspectiva utilitária da formação.

Da mesma forma, consideramos que esse tipo de formação acaba por gerar uma série de resistências por parte do professor, expressas na suas atitudes de descrença na viabilidade da mudança e sobre a utilidade da teoria; na sua falta de desejo de aprender, e no constante “pedido de receitas” durante os cursos de aperfeiçoamento profissional.

O que há em comum nos discursos dos autores acima citados é a crítica à lógica racionalista e instrumental da formação, de um lado, e de outro, a valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência pessoal, social e profissional, próprias do paradigma reflexivo de formação. Este tem como princípio o fato de que as situações profissionais e sociais que o professor precisa enfrentar na atualidade são extremamente complexas e incompatíveis com a lógica da racionalidade técnica. Desse modo, realçamos aqui, com base nas teses dos autores referenciados, as suas características principais:

- A formação é pautada nas interações sociais;
- Os formandos e formadores constroem conhecimentos através de mediações sistemáticas, intencionais e competentes ;
- Os processos formativos são caracterizados por questionamentos, problematizações e reflexões críticas;
- Relação entre formação e investigação;
- Relação entre os processos de ensinar/aprender;
- A formação se faz a partir da reflexão coletiva e individual das práticas pedagógicas.

Esse paradigma rompe com a lógica dos modelos racionalistas de formação que impedem que os professores tenham autonomia sobre seu trabalho por considerá-los meros agentes executores de decisões tomadas em instâncias exteriores à escola e à sala de aula.

É preciso fazer da formação continuada um vetor de crescimento profissional, concebendo-a mais do que uma simples portadora de conhecimentos, de métodos ou de novas tecnologias. É a esse preço que os professores tornar-se-ão co-autores dos dispositivos pedagógicos e didáticos, e poderão, conseqüentemente, adequar boas idéias provenientes da pesquisa ou da experiência dos outros à sua realidade.

De acordo com o paradigma reflexivo, a formação continuada de professores é concebida como um ato *continuum*, como forma de educação permanente pessoal e profissional, cujo objetivo é o desenvolvimento da profissão docente. É um processo que envolve a reflexão sobre a prática, cujo objetivo é superar as concepções de formação como treinamento, aperfeiçoamento e capacitação.

A partir dos anos de 1990, o paradigma reflexivo sobre formação docente, calcado em conceitos como interação e reflexão, encontra eco no Brasil, pois a partir desse período é possível detectar um aumento substancial da literatura e das políticas públicas que enfocam o docente como protagonista privilegiado da ação escolar. É também nesse período, que ganha força o debate sobre a importância de se formar o professor reflexivo, que, como veremos, é um conceito que ganha contornos distintos conforme o aporte teórico que lhe dá sustentação.

Ao se reportar aos modelos clássicos de formação continuada, historicamente ofertados aos professores brasileiros, o documento relativo aos Referenciais para a Formação dos Professores – RFP (Brasil, 1999) reconhece o quadro de insuficiências e debilidades no que se refere aos setores político, organizacional e metodológico da formação:

- Cada nova política, projeto ou programa parte da “estaca zero”, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados;
- Não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente;
- É tida como apropriada fundamentalmente para professores e não para os demais profissionais da educação – supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral;

- Não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das *reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores*.
- Destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados;
- Não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;
- Organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;
- Realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço;
- É assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;
- Utiliza dispositivos de motivação 'externa' – pontuação, progressão na carreira, certificados... – que, sem dúvida, são importantes, mas não podem 'estar no lugar' de compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a dos alunos (BRASIL, 1999, p. 44, grifo nosso).

Uma das limitações enfocadas pelo documento e que nos chama atenção pela sua relação com a temática do nosso trabalho, diz respeito ao fato de que os programas de formação se organizam sem levar em consideração as reais necessidades e dificuldades dos professores na organização do trabalho pedagógico.

A busca por subsidiar as ações de formação continuada no país, acabou esboçando preocupações anteriormente nunca vistas em amplitude e contemplação pelos órgãos oficiais de governo. Ela passou de uma atividade esporádica das instituições educativas, para uma posição chave no processo de desenvolvimento profissional docente, haja visto que o seu papel no Brasil é de:

[...] propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais [...] apoiar-se na reflexão sobre a prática [...] e promover processos constantes de auto-avaliação [...] para construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p. 70).

Sabemos que há um privilégio das formações que historicamente trabalham com “[...] eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras, que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores

e nem sempre se constituem um programa articulado e planejado [...]” (BRASIL, 1999, p. 41).

Em reconhecimento às necessidades de adequação das ações de formação continuada aos contextos de atuação profissional, o MEC institucionaliza a formação continuada de professores no país com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005) em cuja composição estão o próprio Ministério, os Sistemas de Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Cumprindo seu papel de indutor de políticas, o MEC articula a formação docente à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvida nas Universidades. Os princípios desta formação são apresentados nos seguintes termos:

[...] a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2005, p. 2).

Esses princípios orientam as ações de formação docente em nível médio e superior dos profissionais do ensino nas áreas de alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; e para os gestores: gestão e avaliação da educação para os atuantes nos sistemas públicos de educação, certificando-os em serviço.

A promulgação desse documento, sem dúvida, legitima ações de formação em serviço como ação de formação continuada e, portanto, delega aos órgãos normativos (Secretarias de Educação) a responsabilidade também para com essa dimensão da formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no título VI, também define ações no que tange à formação continuada e define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para

esse fim” (BRASIL, 1996, p. 70). Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

No documento final da recente Conferência Nacional de Educação - CONAE, Brasil (2010), o Ministério da Educação apresenta como eixo importante de discussão a temática da formação e valorização dos profissionais da educação, considerando essas duas facetas indissociáveis. As discussões são pautadas na concepção de educação como um processo construtivo e permanente que implica em:

- a) Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/das professores (as);
- b) Integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos básicos, articulados com a realidade social e cultural, voltados tanto às exigências da educação básica e superior quanto à formação do/da cidadão/ã;
- c) Favorecimento da construção do conhecimento pelos/as profissionais da educação, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante a participação em projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na educação básica. Deve-se garantir o tempo de estudo dentro da carga horária do/da profissional, viabilizando programas de fomento à pesquisa, voltados à educação básica, inclusive, assegurando aos/às profissionais com dupla jornada um tempo específico para estudos, reflexões e planejamentos [...] (BRASIL, 2010, p. 81).

As questões que merecem destaque nos princípios anunciados por esse documento, dizem respeito às intenções de articulação entre teoria e prática nos processos de formação do educador e a necessidade de valorização de sua vivência investigativa em projetos e grupos de estudo desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior.

Observamos que é anunciada, em termos formais, a *necessidade* de formação calcada em parcerias efetivas entre Universidades e escolas públicas com o intuito de oferecer condições necessárias à melhoria do trabalho do professor.

Ademais, o MEC reconhece que há desafios históricos, concernentes à articulação entre formação, valorização, elevação do estatuto socioeconômico e técnico-científico dos professores e a ampliação do controle do exercício profissional, tendo em vista a valorização da profissão e a construção da identidade profissional (BRASIL, 2010).

Apesar das mudanças ocorridas na configuração institucional da formação continuada no Brasil, sabemos que as práticas nessa área ainda são organizadas em ações precárias em termos estruturais, pedagógicos e humanos.

Ao mesmo tempo em que se estabelecem as políticas no campo da formação continuada, não são criadas ou definidas as condições de sua implantação em termos de recursos humanos e materiais, uma vez que há um distanciamento entre o que é proclamado em termos legais e a situação real das escolas e dos professores.

Se as mudanças legais não vierem acompanhadas de uma mudança concreta “da logística, da organização das escolas, da organização dos horários dos professores, das condições de trabalho e de formação do professor” (NÓVOA, 2004, p. 2), não haverá transformação nessa formação.

Dessa forma, podemos afirmar com base em Estrela (2001), que apesar das retóricas legais serem instrumentos de referência importantes para os professores, a formação continuada ainda não se libertou da lógica bancária e escolarizante de ações pontuais, oferecidas ao acaso e desligadas das necessidades concretas de cada escola e de seus projetos educativos.

É certo que a ruptura com os pontos críticos que afetam a formação, depende de uma vontade política que está além de nossas possibilidades. Todavia, isso não impede de realizarmos, dentro de nossos limites e possibilidades, trabalhos de investigação na escola dando a conhecer a realidade nela vivida e buscando elementos de uma realidade desejada pelos que nela atuam. Esse fato é confirmado pelas estatísticas oficiais de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental no RN, cujos índices, já citados na introdução deste trabalho, têm evidenciado que as crianças não estão aprendendo a ler e a escrever.

É preciso refletir sobre os possíveis fatores que provocam os índices alarmantes de fracasso escolar, reconhecendo que esse fracasso tem determinações sociais, políticas e históricas. No âmbito dessa discussão, é pertinente focalizar a questão da formação de professores à medida que as políticas

oficiais registram essa formação como um elemento crucial para a garantia da qualidade do ensino. Nesse contexto, cabe uma indagação: por que os modelos clássicos de formação não estão modificando, de maneira efetiva, a prática do professor, principalmente no âmbito da alfabetização?

Nesse sentido, é necessário elencarmos duas questões fundamentais que possam provocar reflexões a respeito da indagação feita anteriormente:

- A formação inicial dos professores, muitas vezes, é marcada por inconsistência teórica, fragilidade e problemas de articulação entre teoria e prática que se materializa na defasagem referente aos conhecimentos necessários e imprescindíveis ao exercício do magistério. Esse aspecto reforça a necessidade imperiosa de se repensar o currículo dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas e definir políticas de formação continuada que contribuam para o aprimoramento da prática docente;
- As teorias assimiladas pelos professores no seu processo de formação não são transpostas de forma direta para a prática pedagógica, e sim, reelaboradas e reconstruídas por estes num processo dialogado entre os saberes acadêmicos, os saberes da experiência e os saberes construídos nos processos formativos compartilhados ao longo de suas vidas.

Cabe, portanto, nos questionarmos acerca da qualidade dos cursos de formação inicial e continuada a que os professores têm tido acesso: como esses cursos fundamentam a cultura da formação em uma práxis reflexiva, visto que esta se constitui como uma construção compartilhada de saberes, interesses e necessidades dos professores? No caso de professores que atuam especificamente no processo de alfabetização, em que medida os cursos contemplam as necessidades formativas configuradas na gama de conhecimentos requeridos a esse profissional?

No que se refere à investigação da situação de alfabetização das crianças e à caracterização do trabalho do professor alfabetizador relativamente à sua formação acadêmica e prática docente no Rio Grande do Norte, Campelo, Vieira e Lopes

(2008)⁴, realizaram uma pesquisa diagnóstica com a finalidade de construir um corpo de conhecimento que pudesse constituir-se em instrumento norteador para as Secretarias de Educação – estadual e municipais – na tomada de decisões nos vários níveis da gestão educativa, seja no âmbito da (re)definição de políticas públicas, seja no plano didático-pedagógico do processo ensino-aprendizagem nas escolas.

Desse modo, considerando que as informações relativas ao perfil de formação, às condições de trabalho do professor que atua na alfabetização são fundamentais para uma ampliação do entendimento da materialidade do trabalho escolar com alfabetização de crianças, foi aplicado um questionário junto aos 2.857 professores das turmas de terceiro ano, cujas crianças foram sujeitos do diagnóstico nas escolas investigadas em todos os municípios do Estado.

Um dos eixos desse diagnóstico, mais especificamente, os dados construídos em relação à formação inicial, revelam que 48,2 % dos professores investigados no RN têm curso superior completo, sendo 45% em pedagogia e os restantes 3,2% em outras licenciaturas. 16,4% dos professores estão fazendo curso superior. Esses percentuais indicam que há um contingente significativo de profissionais já qualificados e em qualificação em termos de formação inicial.

É necessário reconhecer a importância que esta formação pode vir a ter para as práticas de alfabetização desenvolvidas pelo sistema público de ensino. No entanto, verificamos que ainda existe um percentual de mais de 20% de professores que continuam com nível médio de escolaridade.

A pesquisa evidencia também que a maioria dos professores, 58,4%, teve acesso a conhecimentos específicos no campo da alfabetização. Os currículos dos Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas apresentam disciplinas relacionadas à alfabetização ou disciplinas afins que trazem conteúdos relacionados à leitura e à escrita. Entretanto é importante atentarmos para o fato de que as mudanças nos modos de conceber o processo de alfabetização e suas dimensões e interfaces trouxeram, por sua vez, implicações e exigências à atuação docente requerendo saberes específicos e complexos para o exercício da prática alfabetizadora.

⁴ A pesquisa: Diagnóstico da Alfabetização de Crianças de 08 e 09 anos matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Norte fez parte do Projeto Agenda Potiguar pela Alfabetização de Crianças que foi deflagrado desde 2005 no Rio Grande do Norte, mediante iniciativa da UNDIME/RN, juntamente com o UNICEF e parcerias com outros órgãos, dentre estes, o INEP e a UFRN.

Nesse novo quadro, o exercício da docência em turmas de alfabetização requer saberes/conhecimentos diversos, de áreas da linguagem – acerca da natureza da escrita e suas funções socioculturais; da psicologia da aprendizagem acerca da natureza das relações entre sujeito e objeto de conhecimento (e consequente papel do professor); da psicolinguística e da sociolinguística acerca das relações entre língua oral e sistema de escrita e, ainda, de saberes pedagógico-didáticos articulados à criação de condições de aprendizagem das crianças (SOARES, 2001).

Considerando que a formação inicial, por seu caráter amplo, não possibilita a apropriação de conhecimentos e habilidades específicas como é o caso da alfabetização, isso precisa ser assegurado em contextos de formação continuada – em contexto da escola ou em programas próprios. Desse modo, reforçamos a importância da formação continuada que tem como objetivo fundamental a mudança na prática pedagógica do professor, seja pela confrontação de novas teorias, seja pela adoção de novos modos de agir profissional.

No caso, essas mudanças ocorrem, ou devem ocorrer, com relação ao planejamento do ensino e à sua execução e avaliação, no que tange à interação com alunos e com os pares. Neste sentido, a formação continuada, tal como a concebemos no contexto deste estudo, nega o sentido de reciclagem que normalmente lhe é atribuída e envolve a idéia de desenvolvimento profissional compreendida a partir de vários ângulos e dimensões.

Na vertente aqui concebida, essa modalidade formativa deve propiciar aos professores a aquisição e veiculação de novos saberes, o incentivo à inovação educacional e o aperfeiçoamento da competência docente.

Assumimos com Rodrigues (2006, p. 34), que o conceito de formação continuada de professores refere-se a um:

Conjunto diversificado de actividades realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as situações de trabalho, que visam não só dotar o professor de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores adequados ao exercício das tarefas profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação proporcionada aos educandos, como pretendem possibilitar-lhes os meios de apropriação do conhecimento produzido no decorrer da sua

experiência profissional visando uma intervenção profissional, responsável e autônoma, nas decisões em Educação.

Compreendemos que a formação continuada de professores é uma atividade permanente, sistematizada e planejada, a partir de suas necessidades reais e orientada à formação de competências, de atitudes, de qualidades do professor, a fim de objetivar um programa formativo estruturado de acordo com suas experiências, necessidades, tanto individuais, como coletivas, que emanam da prática.

Considerando essa disposição, sintetizamos que as práticas de formação continuada de professores no contexto de nosso trabalho se sustentam em alguns princípios fundamentais que se traduzem em:

- Um processo interativo, caracterizado pelo diálogo e construção coletiva de saberes realizados no interior da escola;
- Atividades de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no professorado;
- Uma reflexão sobre a prática, através da dinâmica da investigação-ação e valorização dos saberes de que os professores são portadores, mediante o confronto desses saberes com a produção teórica;
- Uma participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação continuada para consolidar redes de colaboração que viabilizem uma efetiva cooperação institucional;
- Uma potencialização das disposições de trabalho que já existem no sistema escolar, investindo-as do ponto de vista de sua transformação qualitativa.

Uma formação continuada ocorre de forma efetiva quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar, de forma crítica, com seus pares sobre suas práticas educativas; explicitar suas crenças e preocupações, analisar os contextos e, a partir dessas informações, experimentar novas formas de ação educativa.

Tendo em vista que, neste trabalho, assumimos que a reflexão crítica sobre a prática é o eixo fundamental para que os professores construam suas necessidades

de formação, consideramos que a análise das necessidades emergentes dos professores demanda ações reflexivas.

A esse respeito, Rodrigues e Esteves (1993, p. 22) afirmam que:

É preciso que o formador apóie o formando na construção das suas necessidades, mediante a criação de espaços/momentos favoráveis à conscientização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação.

Para essas autoras, essa análise torna-se parte integrante do processo formativo, sendo o formando concebido não como mero objeto de formação, mas um sujeito privilegiado desta. Desse modo, acrescentam que a essência da formação continuada é a construção coletiva do “saber” e a discussão crítico-reflexiva do “saber fazer”.

A disseminação, no Brasil, dos estudos na vertente da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo”, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática está relacionada.

As origens epistemológicas e metodológicas do paradigma reflexivo de formação encontram-se nos estudos de Dewey (1953) que definiu a ação reflexiva como um ativo, prolongado e cuidadoso exame, daquilo que se acredita ou se pratica, realizado à luz de argumentos que dão apoio a esta ação. Nesse sentido, a reflexão é uma espécie de labor intelectual à medida que requer “esforço consciente e voluntário” (1953, p. 8).

O autor considera que a reflexão é um movimento dinâmico que pode ser retrospectivo (acontece depois da ação) e prospectivo (realizado no processo de elaboração da ação), revelando aos professores a necessidade de observarem a experiência como o caminho para o entendimento da prática através da investigação.

Dewey (1953) propôs uma formação profissional com base em uma epistemologia da prática, isto é, uma forma de entender-se com a prática, estar diante dela e escutar o seu sentido, suas razões, sua lógica; ter ciência da prática. Nesta perspectiva, afirma que o processo de reflexão inicia-se a partir do

enfrentamento de uma dificuldade que gera a inquietude, fazendo com que o sujeito analise experiências anteriores, crenças e práticas. Esta reflexão é um processo que vai além de soluções lógicas para um problema; envolve emoção, intuição, e se constitui um equilíbrio entre o ato e o pensamento.

Dewey (1953) sugere que as fases do ato reflexivo devem contemplar as seguintes questões:

- a) Qual a necessidade (dificuldade) que emerge?
- b) Que tipo de análise da dificuldade pode ser feito?
- c) Quais as possíveis alternativas para solucionar o problema?
- d) Como realizar a experimentação de várias soluções para o problema?
- e) Como verificar cientificamente a ação escolhida para a solução do problema?

Além dessas questões inerentes ao ato da reflexão, o conceito de ação reflexiva envolve uma consideração cuidadosa da prática que compreende três atitudes: abertura da mente, responsabilidade e dedicação.

Fundado na filosofia pragmatista de John Dewey, Schön (2000) explora as particularidades da reflexão que é ativada pelos professores para enfrentar os problemas complexos da prática.

Para compreendermos esse importante componente da formação docente, é necessário distinguirmos de acordo com Schön (2000), três conceitos interdependentes que caracterizam o pensamento reflexivo do professor: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação acontece quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que agimos. É um processo vivo, carregado de componentes emotivos, uma vez que o profissional está envolvido com a situação problemática que pretende modificar. Neste mesmo movimento, ocorrem a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação que se referem à análise que o profissional realiza *a posteriori* sobre as características e os processos de sua própria ação.

A reflexão sobre a ação é, segundo o autor, um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação continuada visto que o professor, liberado da urgência da situação imediata, pode aplicar de forma sistemática suas estratégias de busca de compreensão da reconstrução prática. E,

ainda, se não conseguir resolver as questões que a situação exige, aciona a reflexão sobre a reflexão na ação que implica numa busca mais complexa para a compreensão da ação.

Assim, encontramos em Schön (2000) uma valorização da prática na formação, tendo em vista as necessidades dos professores para fazerem frente aos dilemas e dificuldades presentes na atividade de ensinar. O autor defende uma prática refletida que lhes possibilite responder às situações novas caracterizadas pela indefinição e a incerteza. Ao propor a reflexão na ação e sobre a ação de ensinar, Schön (2000) “produz uma espiral de apreciação, ação, reapreciação que adiciona textura e substância à compreensão de Dewey” (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 248).

Apesar de ter se inspirado nas propostas de Dewey (1953) e Schön (2000), Zeichner (2008) elabora algumas críticas ao trabalho do último, pois acredita que a reflexão não é um ato individual - mas dialógico. Uma outra crítica diz respeito ao ponto de vista interno que Schön (2000) atribui à reflexão. Segundo Zeichner (2008), os professores têm de considerar as condições de produção do trabalho, pois o pesquisador deve trabalhar “[...] para ajudar os professores a examinar os aspectos morais e éticos de sua prática e a tomar decisões no ensino com uma clareza de suas consequências sociais e políticas” (ZEICHNER, 2008, p. 11).

Zeichner (2008), ao defender que a reflexão deve ser alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural, chama a atenção para a ilusão do desenvolvimento docente através da reflexão individual e para a o uso vago e impreciso deste termo nos programas de formação de professores. Desse modo, acrescenta que:

[...] quando examinamos os modos nos quais o conceito de reflexão tem sido usado na formação docente, encontramos quatro temas que minam o potencial para o desenvolvimento real dos professores: 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual

essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Dentro deste enfoque, o movimento da prática reflexiva, implica o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. O conceito de reflexão também remete ao fato de que, a produção de conhecimentos novos sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades, e, ao entendimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o conhecimento de suas práticas de ensino.

Ao questionar até que ponto a formação docente reflexiva significou um desenvolvimento real dos professores, Zeichner (2008) afirma que esta fez muito pouco para fomentar esse desenvolvimento e elevar sua influência nas reformas educacionais. Acrescenta ainda que o problema é colocado como uma mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática e que a visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada.

Embora concordando com o avanço que essa direção investigativa traz ao tema da formação de professores, consideramos necessário repensar esse conceito pragmático de reflexão orientado pelos saberes oriundos da prática como essenciais para a construção da profissão docente.

Enfocando cada vez mais uma “epistemologia da prática”, os estudos sobre formação continuada de professores pautam-se, a nosso ver, em um desprezo à teoria, ao conhecimento científico. Nesse sentido, a prática também é reduzida a uma atividade concreta, destituída de teoria.

Ao construir uma crítica a respeito do conceito de professor reflexivo, Pimenta (2002) chama a atenção para o fato de que esses estudos fortalecem a idéia de que a reflexão da e na sala de aula, por si só, trariam subsídios para a compreensão da prática docente. Em outras palavras, criando a ilusão de que a reflexão sobre a prática dispensa a reflexão sobre a teoria e o conjunto de conhecimentos dela

derivado, a partir do princípio de que o conhecimento científico, transformado em conteúdos escolares, é inoperante na orientação e fundamentação das práticas.

Nessa mesma linha de pensamento, Duarte (2003, p. 620) enfatiza que:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”.

Compreendemos que só pode haver fertilidade nessa epistemologia da prática se for considerada a indissociabilidade entre teoria e prática, se a prática for encarada como um espaço de teorias e a teoria como fundamento/orientação da prática.

Partimos do princípio de que a formação de professores deve possibilitar a este profissional o acesso a conhecimentos variados, que dialoguem e se complementem, entendendo que o domínio da matriz teórica específica de sua área não significa uma defesa da identidade do professor como “transmissor de conteúdos”, pois como diz Nóvoa (1992, p. 35), “[...] o saber de referência da profissão docente não pode ser construído à margem da lógica da produção científica das várias disciplinas”. Essa posição representa uma superação da dicotomia teoria e prática e um resgate às orientações práticas que a teoria possibilita.

De acordo com Pimenta (2002), os programas de formação continuada deveriam se constituir não só em um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também em um processo de transformação da cultura escolar, na qual novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo incorporadas, implementadas e consolidadas. Para que a reflexão possa se consolidar, os referidos pesquisadores ressaltam que é preciso haver certas condições no ambiente de trabalho escolar e nas relações entre o grupo de “formadores de educadores” e de professores.

Referindo-se ao conceito de reflexão, Libâneo, (2002), alerta para os reducionismos que podem marcar a utilização da terminologia professor/a reflexivo/a. As análises do autor confirmam que é necessário vivenciar a atitude reflexiva ultrapassando os limites da sala de aula e a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos. A esse respeito, o autor pontua que:

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

Fundado numa perspectiva marxista, Freire (1981, p. 59) retomou essas questões defendendo que “[...] se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica”. Ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção, Freire (1996) contribui para o resgate da dimensão indissociável entre os processos de ensino-aprendizagem no trabalho do professor.

Nesse sentido, ressalta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). O autor complementa ainda que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo” (FREIRE, 1996, p. 41).

Tendo essas premissas como pertinentes, concordamos com Freire (1996), que a reflexão crítica implica um esclarecimento para si e para o outro dos fatores que influenciam a ação, inserindo-a no contexto real em que ela ocorre e estabelecendo uma análise intencional da mesma, tendo em vista a sua reformulação. Assim, a formação continuada deve ser vista como um processo permanente, no qual o professor não é levado a refletir só sobre sua prática, mas também a construir nas interações com os outros, conhecimentos que contribuam efetivamente para o seu desenvolvimento profissional. Esse processo deve

acontecer de forma articulada com a prática pedagógica do professor e com a formação inicial, contemplando estudos que fundamentem teoricamente a sua ação.

Para Ibiapina (2003, p. 74), “refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola”. Nessa perspectiva, a reflexão deve ser vista como necessária à prática educativa, sobretudo quando o professor adota atitude rigorosa de pesquisa, de avaliação e de aperfeiçoamento contínuo de seu trabalho.

De acordo com Imbernón (2002), o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Dessa forma, a reflexão não pode se restringir somente ao distanciamento da prática, mas à atividade mental necessária para transformar a ação. A reflexão pode ser considerada o fundamento do trabalho coletivo tão exigido aos professores nos dias atuais. Nesse sentido, defendemos uma prática que envolva a participação entre os professores, para que, juntos, eles possam analisar, refletir e procurar soluções para os problemas comuns que acontecem no contexto escolar.

Nas discussões aqui realizadas, é importante destacarmos a indiscutível contribuição dos estudos de Dewey e Schön no entendimento da reflexão no contexto da prática docente. Isso porque permitem a compreensão de que o professor também é produtor de conhecimentos a partir da prática, desde que tenha a possibilidade de refletir sobre ela. Porém, as críticas feitas por Zeichner a esses autores, confirmadas por nossa discussão, se referem ao caráter individual da reflexão e à ênfase nas práticas, em detrimento da reflexão teórica.

A partir das limitações evidenciadas no conceito de professor reflexivo, é possível apontar alguns caminhos que são trilhados neste estudo para a sua superação:

- A reflexão não tem apenas uma dimensão individual, mas configura-se uma reflexão coletiva das suas próprias práticas e das práticas dos seus pares, relacionado-as com os problemas estruturais da escola;
- A reflexão deve ter a preocupação exclusiva com a *práxis*, ou seja, com uma articulação teoria/prática;

- A reflexão deve criar uma cultura de estudo e análise das práticas na escola com a efetiva contribuição das Universidades através da realização de projetos formativos de longa duração que contemplem as necessidades de formação dos professores.

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993), uma formação de professores sem direção e sem conhecimento das suas necessidades reais, não se ajusta às mudanças, que exigem cada vez mais uma ação criadora na preparação dos professores na perspectiva da mudança de suas práticas pedagógicas.

A defesa de uma formação compatível com as dificuldades vividas e percebidas pelos sujeitos envolvidos supera o atendimento esporádico e individual, atrelado às formações não baseadas nas necessidades, uma vez que a forma mais sofisticada de resolução de problemas tende a ser viabilizada por análises qualitativas dos contextos e das relações que se efetivam entre os sujeitos e o meio social e institucional em que eles se inserem em sua formação. Além disso, processos de análise de necessidades exigem reflexões sobre os problemas dos professores e da escola e incidem sobre o modo de desempenhar suas funções profissionais mais gerais.

Vários estudos que discutem a elaboração de programas de formação continuada têm se estruturado a partir da análise de necessidades de formação dos professores, convertendo-a num instrumento privilegiado para conhecer as relações entre a formação adquirida e as qualificações requeridas, no intuito de permitir uma formação mais eficaz.

Considerando a natureza específica dos nossos objetos de estudo, nos deteremos nessa questão no item a seguir.

2.2 AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Discutimos no item anterior deste trabalho, que nas pesquisas atuais sobre formação de professores nas últimas décadas, esta vem sendo refletida na perspectiva de ser ressignificada, tendo em vista as transformações aceleradas que afetam a sociedade, a educação e a escola. Diante de tais estudos, novos cenários de formação docente estão sendo propostos e, no caso do Brasil, as investigações

têm considerado a singularidade das situações de ensino, as novas competências e os novos saberes que o ofício de professor está a requerer neste milênio.

A preocupação com a temática das necessidades de formação de professores no âmbito da formação continuada, se tornou recorrente a partir do momento em que a formação profissional nas sociedades industriais priorizou uma autonomia ao sistema educativo escolar, no sentido de que o professor pode investir na sua formação no contexto de trabalho.

A esse respeito, Rodrigues (2006) sublinha que diante das discrepâncias verificadas entre as capacidades apropriadas pelos trabalhadores e as competências requeridas pelas incessantes inovações, a formação continuada se apresenta como um meio para atenuar esses desequilíbrios e, nessas circunstâncias, a análise das necessidades de formação do professor, pelo próprio professor, é uma condição primordial para o reinvestimento da formação na sua prática.

Nesse sentido, pode ser concebida como uma estratégia fundamental na formação de professores, tornando-se um objetivo importante para ajudar o professor a definir e concretizar o seu projeto de formação em direta articulação com as suas condições reais de trabalho na escola.

2.3 O CONCEITO DE NECESSIDADE

É importante iniciarmos a discussão a respeito das necessidades de formação no âmbito da formação continuada de professores, discorrendo sobre o conceito de necessidade a partir do referencial que fundamenta a nossa tese.

Dada a sua ambiguidade e caráter polissêmico, Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que a definição de necessidade é sujeita à várias interpretações. Na linguagem usual, esta palavra é usada para definir fenômenos diferentes, tais como desejo, vontade, aspiração, querer ter alguma coisa ou alguma exigência ou carência. A necessidade tem existência no sujeito que a sente e é fonte de motivações para desenvolver determinados tipos de atividades. Não existem necessidades absolutas, todas as necessidades são relativas, face aos sujeitos, aos contextos culturais em que ocorrem e aos referenciais de que dependem.

Essa polissemia do termo necessidade se dá a partir de duas dimensões: uma, de significado subjetivo, ligada ao desejo, à vontade e aspiração; outra, de

aspecto objetivo, atrelada à uma exigência que nos remete para aquilo que é imprescindível ou inevitável.

Rodrigues (2006) apresenta uma conceituação que equilibra essas duas dimensões ao afirmar que a palavra necessidade é uma unidade dialética de movimentos objetivos e subjetivos, construída em contextos sociais específicos, dependendo, assim, do sujeito e do seu contexto, bem como dos sujeitos e dos contextos envolvidos na sua construção, identificação e análise.

Leontiev (1988) apresenta um conceito de necessidade articulado à teoria da atividade com base na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1988), no qual a necessidade é considerada como *o motor da aprendizagem dos sujeitos*. Ao teorizar sobre o conceito de aprendizagem numa perspectiva social, o autor confirma que há uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem, sendo a aprendizagem um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no seu desenvolvimento.

A partir do princípio vygotkiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando à internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos, Leontiev (1978;1988) teoriza sobre o conceito de necessidade e motivação, relacionando-os à teoria da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores. Para este autor, a atividade está ligada ao processo de satisfação das necessidades do indivíduo, por meio do objeto que motiva o sujeito a executar a ação, ou seja, é o motivo que o impulsiona a ter uma atitude frente à situação a ser resolvida. Desse modo, a atividade pode ser considerada uma estrutura do comportamento orientada por um motivo contido nas condições sociais que o fazem nascer.

Leontiev (1988) considera que os motivos são significações que os sujeitos dão às suas ações, transformando-as em atividade. O conceito de atividade é fundado no conceito de trabalho de Marx e Engels. O trabalho, no sentido do materialismo histórico dialético, constitui-se como produtor da vida material e espiritual quando não há separação entre o pensar e o fazer.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual. Uma necessidade, seja ela proveniente do estômago ou da fantasia (MARX,1987), primeiramente, não é

capaz de provocar nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade.

Leontiev (1988, p. 68) define como atividade:

[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo.

Ao longo da história da espécie humana, os homens construíram infindáveis objetos para satisfazerem suas necessidades. Ao fazê-lo, produziram não só objetos, mas também novas necessidades e, com isso, novas atividades. Superaram as necessidades biológicas, características do reino animal, e construíram a humanidade, lugar das necessidades espirituais, humano-genéricas. Analisar, portanto, as necessidades humanas, requer compreendê-las em sua construção histórica.

As atividades humanas são diferentes por diversas razões: condições de realização, questões de ordem emocional, formas de trabalho etc., mas o fundamental que distingue uma atividade de outra é seu objeto, isto é, “o objeto da atividade é seu motivo real” (Leontiev, 1988, p. 83). Uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso chamamos de motivo. O motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo:

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Do mesmo modo, a atividade, tanto externa como interna, tem uma estrutura psicológica, cujos componentes são: necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da finalidade. Ao curso psicológico da atividade corresponde à realização de diversas ações, cada ação composta por uma série de operações em correspondência com as condições peculiares da tarefa.

Há, segundo o autor, uma dependência do objetivo em relação ao motivo, ou seja, a atividade implica um sentido. Por sua vez, a ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte. Conforme exemplifica Leontiev (1988), a leitura de um livro somente para passar de ano não é uma atividade, é uma ação, porque não há um objetivo forte para motivá-la. A atividade é a leitura do livro por si mesmo, por causa do seu conteúdo, ou seja, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade.

Podemos compreender que o conceito de atividade contém elementos definidores da estrutura psicológica dos sujeitos e apresenta os seguintes componentes: *necessidade – motivo – finalidade – condições para obter a finalidade* (a unidade da finalidade e das condições que conformam a *tarefa*). A necessidade é o fator desencadeador da atividade; ela motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la. Considerando essa definição de atividade, podemos inferir que nem toda aprendizagem é uma atividade, mas somente aquela que é movida por uma necessidade.

Abstráimos do pensamento de Leontiev que o ensino e a aprendizagem se constituem em atividades encharcadas de necessidades sociais e individuais. As necessidades representam o sentido da aprendizagem. Se o sujeito não tiver uma necessidade para aprender, essa aprendizagem não acontecerá. Nesse movimento, o processo de construção de conhecimento é mediatizado pela cultura e os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos. Em razão disso, é que a *motivação* e o *ensino* se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

A motivação depende da relação do sujeito com o ambiente no qual está inserido com os outros sujeitos que o rodeiam. Com base nessa compreensão, é possível dizer que as necessidades para realizar determinada tarefa nascem de um

motivo desencadeado numa relação social específica. De acordo com Leontiev (1988, p. 290):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Essa compreensão do conceito de necessidade construído por Leontiev nos remete a duas conclusões importantes do ponto de vista do encaminhamento pedagógico dado à nossa investigação:

- 1 – As necessidades são construídas no contexto da atividade pedagógica e são ligadas a motivos sociais;
- 2 – No processo formativo organizado a partir das necessidades de formação dos professores, há maiores possibilidades de acontecer aprendizagem efetiva dos conteúdos dessa formação.

Rodrigues e Esteves (1993) aproximam-se dessa perspectiva quando consideram a dialética entre as dimensões objetivas e subjetivas do conceito de necessidade:

As necessidades que cada um expressa não existem, são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 22).

Além disso, confirmam que não é possível realizar uma investigação sobre as necessidades de formação que não se vincule aos motivos da ação e cujos objetivos

estejam ligados às mudanças identificadas como necessárias. Esta ocupa ou deveria ocupar, “um lugar indispensável no ciclo sistemático e espiralado do processo de planificação-implementação-avaliação de um dado programa de formação” (RODRIGUES, 2006, p. 116).

2.4 A ANÁLISE DE NECESSIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise das necessidades educativas, como área de pesquisa, teve o seu aparecimento no final dos anos de 1960. Desde então, vem sendo utilizada como um instrumento fundamental no planejamento e tomada de decisão na área educativa. Isto obedece a uma preocupação com a racionalização dos processos formativos e os desejos de conseguir planos mais estruturados e eficazes que respondam adequadamente às exigências sociais, na intenção de encontrar procedimentos mais eficientes na formação do professor (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Rodrigues (2006) assume que a análise das necessidades de formação construídas no contexto real de trabalho, no âmbito de modelos de formação centrados na análise das práticas e no quadro de metodologias de investigação-ação é uma poderosa estratégia de intervenção formativa capaz de desenvolver atitudes de reflexão no professor, entendendo esta como a resultante do uso sistemático de um método, cuja essência é a de não se conformar com a dúvida, a confusão e a perplexidade.

O ponto de partida dos estudos de Rodrigues e Esteves (1993) e Rodrigues (2006) sobre a análise de necessidades de formação de professores é a crítica que as autoras fazem às abordagens que postulam a existência objetiva da necessidade e a possibilidade do seu conhecimento objetivo, identificável.

A análise de necessidades de formação para essas abordagens é uma operação de identificação de necessidades. A metodologia usada para identificá-las é a sondagem cuja função é apoiar os processos de organização e planejamento de sistemas de formação traduzindo-se na produção de objetivos pertinentes para orientar a ação formativa, geralmente, segundo modelos centrados na aquisição de conteúdos determinados em exterioridade aos contextos reais de trabalho (RODRIGUES, 2006).

A partir desse ponto de vista, as autoras citadas defendem um enfoque interpretativo, fundado no paradigma construtivista da necessidade, definindo-a como um fenômeno subjetivo e, ao mesmo tempo, social. Nesse enfoque, não se trata de identificação da necessidade, mas de sua construção em contextos coletivos por meio de relações discursivas.

Rodrigues (2006) realça que, numa linha construtivista, a necessidade não se esconde atrás do discurso, mas constrói-se no discurso, “donde o objecto da análise é o próprio discurso, e o objectivo da mesma é reconstruir (compreender) com o sujeito, o sentido que atravessa o discurso na sua singularidade” (RODRIGUES, 2006, p. 185).

As relações discursivas assumem nesta perspectiva, uma função crucial na construção das necessidades, haja vista que a linguagem tem um papel fundamental para a mediação de significados e sentidos construídos socialmente, à medida que os discursos e práticas docentes se entrelaçam e se desenvolvem em diferentes espaços de formação.

Consideramos, com base em Rodrigues (2006) que o termo “análise de necessidades de formação”, refere-se a uma estratégia investigativa que acompanha o processo de formação do profissional, não se situando em apenas um momento da formação, nem se sujeitando a um quadro pré-estabelecido. A autora acrescenta que existem dois modelos de análise de necessidades que fundamentam pesquisas nessa área:

- 1 – Aqueles que têm como preocupação a racionalização das políticas de formação a partir de objetivos mais gerais, sendo a análise de necessidades realizada *previamente à formação* e em função dos objetivos que pretendem implementar-se;
- 2 – Aqueles que *coincidem com a situação de formação*, na qual o professor, em processo de interação com os sujeitos que participam da pesquisa, constroem as suas necessidades de formação num contexto discursivo de reflexão crítica de suas práticas.

A nossa investigação se insere nos dois modelos, visto que as necessidades de formação dos professores foram sendo construídas antes e ao longo do processo formativo, num movimento de reflexão das situações reais de trabalho, tendo em

vista a compreensão e materialização das situações desejadas, e, conseqüentemente, o surgimento de outras necessidades.

Esta construção das necessidades não pode ser confundida com sua identificação objetiva, mas, um aprofundamento de relações, de negociações em que o professor pode tomar consciência da *situação real* - o que ele é e como ele faz - e da *situação desejada* - o que deve ser ou o que gostaria que fosse com o conseqüente compromisso de atingir a situação desejada.

Ao realizar uma pesquisa sobre as necessidades de formação de professores no Ensino Fundamental, Yamashiro (2008), discorre sobre as ações de formação contínua e as necessidades formativas docentes, realçando elementos importantes para a construção de uma identidade profissional, crítica e reflexiva.

De igual modo, a autora investiga essas necessidades, a partir da caracterização das condições sócio-econômicas dos professores, da sua formação cultural e profissional, das suas condições de trabalho e das suas expectativas sobre a função docente com o objetivo de oferecer indicadores para a planificação de futuros projetos de formação contínua.

De acordo com Yamashiro (2008, p. 167):

As ações formativas destinadas aos professores devem auxiliá-los a superar o conflito entre as necessidades impostas pelo sistema educacional e as suas necessidades profissionais. Nesse sentido, a análise das dimensões política, cultural, social e ética do ensino dos conteúdos escolares faz-se necessária, além da discussão a propósito das próprias metodologias de ensino, pois proporciona o desenvolvimento da atitude reflexiva e crítica a respeito dos conteúdos disciplinares a serem selecionados para a composição dos currículos.

O estudo de Yamashiro (2008) revela, ainda, que as necessidades surgem do conhecimento das limitações individuais e coletivas de transformar contextos sociais. Necessidade, então, não é algo que se mede, mas que são formuladas a partir de um contexto social. Daí a característica ambígua e polissêmica do termo, pois sua definição está intrinsecamente associada a valores ideológicos, sociais, culturais, políticos e históricos dos indivíduos ou grupos.

Nunez e Ramalho (2007) também realizaram uma pesquisa sobre a determinação das necessidades de formação de professores no Ensino Médio do IFRN – Campus Natal e conceberam, a partir de Rodrigues e Esteves (1993), que a existência de necessidades implica na determinação consciente das formas de trabalho do professor e das formas que ele acredita que poderia chegar, por sentir um vazio e a falta de algo entre os seguintes elementos: - o estado atual ou real (como ele trabalha); - o estado desejado (o que deve ser).

Conforme os autores:

Na determinação das necessidades podem destacar-se quatro etapas: a da pesquisa, a da comparação, a da análise das "brechas" e a da valorização das necessidades. Essas quatro etapas são atividades complexas, que, para serem identificadas, requerem um conjunto de estratégias metodológicas. É necessário, portanto, uma análise global para se obter a maior quantidade de informação possível que permita estruturar o programa formativo (NUNEZ E RAMALHO, 2007, p. 5).

Ao levarem em consideração que a determinação das necessidades de formação dos professores acontece num movimento entre o real e o desejado, os autores citados mencionam o que chamam de "brechas", que são definidas como o espaço de atuação do pesquisador entre a situação real e potencial definidas no processo de pesquisa. A análise das "brechas" exige um trabalho paciente, minucioso e de grande reflexão para poder aproximar-se mais da diferenciação dos problemas ligados à formação.

Christensen e Inforsato (2009) desenvolveram um estudo bibliográfico sobre as necessidades de formação de professores e afirmaram que a necessidade de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema é a existência de uma condição não satisfeita e necessária para lhe permitir viver ou funcionar em condições normais, e para se realizar e atingir os seus objetivos.

A contribuição desse estudo reside no fato de que, na área educacional, a análise de necessidades pode ser utilizada em dois níveis: no nível do macrosistema, como recurso para planificações e avaliações dos sistemas educativos; e no nível do microsistema, como recurso para a identificação e avaliação de necessidades dos alunos e professores, tendo em vista a

implementação de programas e de ações que vão ao encontro destas. A primeira abordagem é de caráter técnico, enquanto a segunda abordagem é de caráter pedagógico.

A análise de necessidades de formação de professores torna-se importante no tocante à formação continuada, pois o professor não consegue aprender tudo na formação inicial, como também as mudanças sociais ou do próprio sistema pedem uma formação para as necessidades sentidas, tendo em vista que a função docente é bastante complexa e impregnada por várias atividades que não especificamente didáticas.

Vemos, nas investigações apresentadas sobre as necessidades de formação dos professores, que esse conceito tem sido mobilizado pelos pesquisadores numa perspectiva social que pode ser sintetizada nos seguintes aspectos:

- 1 – As necessidades de formação não são mensuráveis;
- 2 – Servem como recursos para planejamentos e avaliações de sistemas educativos;
- 3 – São dispositivos importantes de formação continuada;
- 4 – Permitem o conhecimento de limitações individuais e coletivas;
- 5 – Possibilitam a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva.
- 6 – Configuram-se como uma continuidade da formação inicial.

Rodrigues e Esteves (1993) fazem um panorama extenso sobre o conceito de necessidades na perspectiva de vários autores, no qual são citados os estudos de Barbier (1990), D'hainaut (1979), Stufflebeam (1989), Kaufman (1988) e outros; que agruparam as necessidades de acordo com perspectivas variadas que vão de enfoques sistêmicos, prescritivos até aos pedagógicos.

Dentro da concepção de formação continuada considerada neste estudo e a partir da discussão sobre necessidades já efetuada anteriormente, achamos oportuno explicitar o modelo das discrepâncias usado por Kaufman (1988, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993) que é usado como um dos referenciais da proposta de pesquisa da autora e se aproxima das nossas intenções investigativas.

No modelo de necessidades como discrepância ou lacunas, uma necessidade é uma discrepância entre os resultados atuais e os resultados esperados ou considerados convenientes, (KAUFFMAN, 1988, *apud* RODRIGUES; ESTEVES,

1993). Segundo o autor, a existência de necessidades, implica a determinação consciente das formas de trabalho reais do professor e das formas que ele acredita que poderia chegar, por sentir um vazio e a falta de algo entre o real e o desejado.

O estado atual ou real (o que é) refere-se às formas de trabalho dos professores, aos responsáveis pela sua formação, às condições em que ele trabalha e o estado desejado (o que deve ser), pode ser definido segundo critérios, do que poderia ser, o que poderá ser ou o que deve ser. Para Kaufman (1988, *apud* RODRIGUES, 2006), a determinação de necessidades deve conter três características essenciais:

- 1 – Os dados construídos na pesquisa devem ser representativos do mundo real (como ele existe na atualidade) e como poderá existir no futuro. Por isso, o investigador deve levar em consideração, o maior número de intervenientes possível, os responsáveis pela formação e as relações sociais que interferem nessa formação;
- 2 – A determinação das necessidades é sempre provisória e deve ser constantemente questionada;
- 3 – A determinação das necessidades deve ser um processo que envolva dados quantitativos e qualitativos.

Mediante essas argumentações, as necessidades são dinâmicas porque evoluem e dão origem a outras necessidades e se relacionam às finalidades dos indivíduos e dos sistemas, levando em consideração os contextos sociais em que ocorrem e os conhecimentos que devem ser construídos, tendo em vista a sua contribuição numa dada área.

Rodrigues (2006) apresenta um modelo multimetodológico ou heurístico de determinação das necessidades de formação continuada fundamentado nos trabalhos de Kaufman (1988), Barbier (1990), Estrela (2001) e outros referenciais que partem do princípio que as necessidades são construídas no contexto real de trabalho, no âmbito dos modelos de investigação-ação e constituem-se uma estratégia de intervenção formativa capaz de desenvolver uma atitude reflexiva no professor, fazendo com que ele compreenda e reconstrua a sua prática.

Ao evidenciar o percurso que o pesquisador deve seguir nesse modelo, a autora menciona que ele possibilita:

A tomada de consciência dos desvios – estratégia de formação em si mesma – entre percepções e representações do real – o percebido, o desejado, o observado – dos diferentes actores envolvidos, no quadro dos constrangimentos institucionais, sociais, éticos, pedagógicos, técnicos cria rupturas relativamente às quais a formação pode emergir como uma estratégia adequada ao estabelecimento de um novo equilíbrio (RODRIGUES, 2006, p. 272).

Nesse sentido, considera a pertinência desse modelo à proporção que no seu desenvolvimento, as necessidades de formação são definidas e construídas no cruzamento entre as rupturas e as possibilidades de que se toma consciência, não havendo divisão entre as exigências institucionais, os legítimos interesses dos sujeitos a quem se destina a ação educativa e os desejos dos profissionais a se formar.

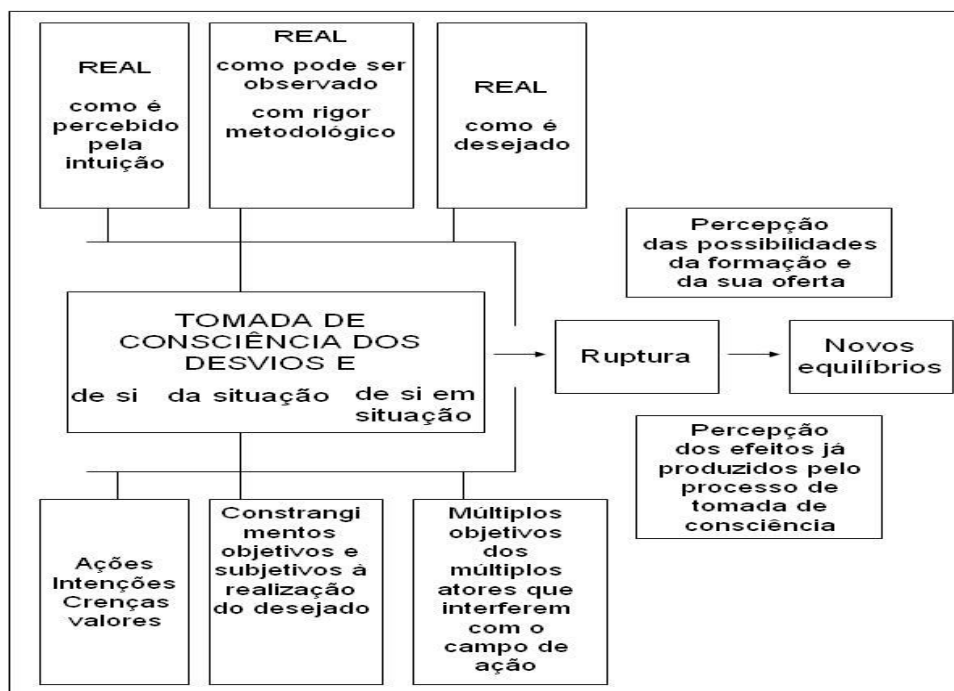


Figura 1 Modelo multimetodológico/heurístico de determinação de necessidades de formação.

Fonte: Rodrigues, 2006, p. 273.

Com base nesse modelo, Rodrigues (2006) publicou um estudo sobre análise de necessidades de formação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da

Educação da Universidade de Lisboa, cujo foco principal foi a articulação entre a análise de necessidades e as atividades de formação. Nesse sentido, elaborou um estatuto epistemológico da análise de necessidades de formação e sobre a concepção de formação subjacente a este.

As conclusões da investigação apresentam vantagens que a análise de necessidades de formação oferece no contexto das pesquisas sobre formação do professor, dentre as quais podemos citar:

- 1 – Estratégia de planejamento, capaz de produzir objetivos válidos e fornecer informações importantes para a decisão sobre conteúdos e atividades da formação;
- 2 – Necessidades construídas no confronto entre as dificuldades vividas pelos sujeitos (real) e as expectativas de superá-las (possível);
- 3 – Estruturação de espaços de trabalho do professor que tem como eixo a reflexão sobre as práticas;
- 4 – Metodologia com técnicas combinadas (triangulação de dados) permitem a construção de necessidades;
- 5 – Satisfação de lacunas na formação dos sujeitos, tornando os seus problemas e dificuldades, o centro do processo formativo;
- 6 – Participação dos formandos nas decisões tomadas, diminuindo a resistência à formação;
- 7 – Objetivos da formação não são definidos a priori, mas nos momentos em que as necessidades vão sendo construídas;
- 8 – Instrumento menos técnico e mais pedagógico;
- 9 – Co-responsabilidade e uma implicação dos formadores e formandos na definição dos objetivos da formação e na escolha de seus conteúdos;
- 10 – Necessidades coletivas, que emergem no contexto da escola, se sobrepõem às necessidades individuais.

Diante das vantagens elencadas nesse modelo de determinação e análise das necessidades de formação e da duplicidade de objetos de estudo inerentes a esta tese, assumimos esse referencial como caminho para construção das necessidades de formação de professores no decorrer de um processo de ações formativas voltadas para a construção de uma prática de alfabetização numa

perspectiva de letramento. Cabe agora, no próximo capítulo, tecermos considerações sobre essa outra vertente teórico-metodológica da nossa investigação.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ASPECTOS CONCEITUAIS E PEDAGÓGICOS

Neste capítulo, discutiremos os fundamentos teórico-metodológicos dos conceitos de alfabetização e letramento, realçando as suas especificidades e relações e suas articulações com a prática pedagógica da alfabetização. No intuito de definirmos a especificidade da alfabetização, discorreremos sobre os paradigmas Mecanicista e Interacionista – e as vertentes Psicogenética e Histórico-Cultural deste último, destacando os seus fundamentos e implicações em relação à alfabetização de crianças. Do mesmo modo, refletimos sobre a dimensão específica do letramento e, num terceiro momento, buscaremos evidenciar as relações entre os dois conceitos a partir da expressão que usamos no título deste estudo: ‘alfabetizar letrando’.

Assumimos, nesta tese, o paradigma interacionista de alfabetização e o fazemos a partir do princípio de que tanto os estudos de Piaget (1986), quanto Vygotsky (1988), que fundamentaram respectivamente os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985), Smolka (1991) e outros autores que são aqui referenciados, adotam os conceitos de interação entre sujeito/objeto e sujeito/outro/objeto como condição fundamental para a construção do conhecimento. Piaget (1986) dá ênfase à interação do sujeito com o objeto, num plano mais individual e Vygotsky (1988) realça a interação social, num plano intersubjetivo, nas trocas sujeito/outro/objeto social, nas quais têm origem as funções mentais superiores.

Ao fazermos a opção pela contribuição desse paradigma que inclui os estudos de Piaget e Vygotsky para explicar as especificidades e relações entre alfabetização e letramento, sublinhamos que são obras inacabadas e abertas, que não se constituem como métodos ou fórmulas (no sentido mecanicista), mas como princípios e referências explicativas que nos dão contribuições do ponto de vista psicológico, cultural, linguístico e epistemológico, e, em relação à alfabetização, sua complexidade e inacabamento requerem contribuições de várias ciências, a fim de que possa buscar sua identidade enquanto área de conhecimento específica.

Na contemporaneidade, novas demandas têm se colocado para a escola e para os professores que nela atuam, complexificando, especialmente, a atribuição educativa daqueles que atuam no processo de alfabetização. Aprender a ler e a

escrever, a praticar a leitura e a escrita e a produzir textos orais e escritos implica saber como funcionam os textos nas diversas práticas sócio-culturais e tem sido uma importante condição para que as pessoas possam transitar com familiaridade entre as diversas práticas culturais e em diferentes instâncias sociais, conscientes de seus papéis e possibilidades de ação.

Nesse sentido, a alfabetização tornou-se uma questão central nas discussões sobre o Ensino Fundamental no Brasil e em outros países do mundo por razões ligadas às novas transformações tecnológicas, sociais e culturais em torno da escrita, materializadas na expansão de práticas de leitura e de escrita, na ampliação da diversidade de textos e dos seus usos sociais. Essas mudanças, ocasionadas por fatores históricos e culturais afetam diretamente a escola, que tem como principal função possibilitar a socialização e apropriação do conhecimento científico e a formação de sujeitos inseridos em um determinado contexto sócio-cultural. A esse respeito, Mortatti (2004, p. 15) afirma que:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

No campo teórico-metodológico, várias produções sobre a apropriação do sistema alfabético por crianças e sobre o conjunto de práticas sociais relacionados aos usos, à função e impacto da escrita na sociedade passaram a fazer parte dos discursos de pesquisadores, técnicos e professores. Nesse sentido, tem se configurado uma crescente produção científica nessa área com diferentes enfoques teóricos e diversas facetas de investigação: a psicológica, a linguística, a sociolinguística, a política, a social e a histórica (SOARES, 2003).

Considerando que a alfabetização é um processo social, multifacetado que tem dimensões históricas, Cook-Gumperz (1991, p. 29) enfatiza que esta “não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como esta capacidade enraíza-se numa sociedade”.

Podemos afirmar que a alfabetização é um processo que tem seu sentido ampliado no decorrer dos tempos. Até o início do século XX, considerava-se alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever minimamente. Hoje, devido as transformações tecnológicas e industriais, sociais e culturais em torno da escrita, materializadas na expansão das práticas de leitura e de escrita questiona-se tal sentido do termo, o qual vem sendo gradativamente ampliado. Fala-se em alfabetização matemática, musical, artística e em outras linguagens. O conhecimento histórico das diferentes formas de escrita e da sua inserção na cultura em que surgiram e desenvolveram-se tem nos mostrado a íntima relação existente entre a alfabetização e a cultura.

A compreensão da alfabetização na perspectiva de letramento requer o exame da complexidade e singularidades desses conceitos, a partir da consideração de que são relacionados e específicos ao mesmo tempo. Nesse sentido, é necessário definirmos inicialmente, as suas especificidades.

Concebemos neste estudo que a alfabetização é um processo específico de apropriação do sistema de escrita que envolve duas dimensões: a aprendizagem da base alfabética da língua (seu princípio de representação) e o desenvolvimento de habilidades de codificação/produção (escrita) e decodificação/compreensão (leitura) de textos de diversos gêneros; e o letramento é um fenômeno caracterizado pelas práticas sociais de uso da linguagem escrita; é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita (CARVALHO, 1999; SOARES, 2003; ALBUQUERQUE, 2005, 2006; LEAL, 2005, 2006).

Em relação às dimensões específicas do processo de alfabetização, enfocamos, em primeiro lugar, a apropriação da base alfabética da língua. Pesquisas realizadas em Pernambuco por (LEAL; ALBUQUERQUE, 2006; MORAIS, 2005) têm evidenciado e resgatado a relação existente entre o desenvolvimento de práticas sistemáticas e contínuas de alfabetização – que envolvem, por um lado, atividades de leitura e produção de textos e, por outro, diariamente, atividades que exploram os princípios do sistema de escrita – e a aprendizagem das crianças no que se refere a esse sistema.

A esse respeito, Leal (2006, p. 89) teoriza sobre a apropriação do sistema alfabético, atrelando-a às “situações didáticas de reflexão sobre os usos e funções sociais da escrita que precisam estar presentes em todas as situações que

envolvem o ensino da língua”. Dessa forma, enumera objetivos didáticos da alfabetização inicial relacionados à reflexão dos princípios desse sistema:

- 1 – Compreender que são utilizados símbolos convencionais na escrita, que são as letras;
- 2 – Reconhecer as letras, percebendo os invariantes nos traçados;
- 3 – Traçar as letras, atendendo aos atributos essenciais que as diferenciam;
- 4 – Reconhecer a palavra enquanto unidade de significado (consciência da palavra);
- 5 – Segmentar palavras em partes sonoras (sílabas);
- 6 – Perceber que a sílaba é constituída de unidades sonoras menores (fonemas), distinguindo fonemas dentro da sílaba (consciência fonológica);
- 7 – Perceber que a cada fonema corresponde uma letra ou mais de uma (dígrafos);
- 8 – Estabelecer correspondências grafofônicas, percebendo a frequência de uso das vogais nas sílabas;
- 9 – Perceber as variações na estrutura das sílabas;
- 10 – Perceber que a direção predominante da escrita é horizontal e o sentido é da esquerda para direita (LEAL, 2006, p. 89-90).

A compreensão desses princípios de organização da língua não envolve questões ligadas só à memorização, mas implica o domínio de uma série de propriedades lógicas da escrita. Leal (2006, p. 115) defende que “alfabetizar não é apenas aprender sobre o código, mas é também compreender um objeto de conhecimento complexo, que exige um trabalho pedagógico voltado para tal fim” e acrescenta que, para que o aprendiz compreenda todos os princípios do sistema de escrita, é necessário que sejam sistematizadas interações entre as crianças e a escrita mediadas pelo professor e as crianças de modo que estas possam obter informações consistentes sobre as convenções desse sistema.

Nesse sentido, as estratégias metodológicas em uma perspectiva de alfabetizar letrando abrangem momentos de leitura e produção de diferentes gêneros textuais e momentos de reflexão sobre a constituição do sistema alfabético, para que o aluno ganhe maior autonomia nas atividades de uso do texto escrito.

A partir dos princípios de Ferreiro e Teberosky (1985), Morais (2005, p. 42) define a escrita alfabética como um sistema notacional e considera que a criança vivencia um percurso evolutivo que compreende a resolução de duas questões conceituais complexas:

- O que a escrita representa/nota? (o que se nota, registra no papel, tem a ver com características físicas/funcionais dos objetos ou tem a ver com a sequência de sons que formam os nomes dos objetos?);
- Como a escrita cria representações/notações? (A letra substitui o quê? O significado ou a idéia da palavra como um todo? Partes que pronunciamos como as sílabas? Segmentos sonoros menores que a sílaba?)

Diante dessas questões, Morais (2005) complementa que o ato físico de notar (registrar palavras com letras no papel ou em outro suporte) está subordinado à compreensão, isto é, às representações mentais que a criança elabora a respeito das propriedades do sistema de escrita.

Em segundo lugar, realçamos que a criança reflete sobre os significados da língua, mediante a atividade de produção de textos. Fundado numa concepção interacionista de linguagem, Geraldi (2003) afirma que a unidade da atividade linguística é o enunciado, o texto. Através do texto oral ou escrito, que pode ser uma palavra ou uma obra completa, é que a escrita deve ser ensinada e aprendida. Assim, o autor concebe a linguagem como produção e compreensão de textos e afirma que para classificar um escrito como texto é necessário “que se tenha algo a dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz, para quem diz” (2003, p. 101).

Para Geraldi (2003), o conceito de texto possui uma dimensão eminentemente social, visto que para se constituir como tal, necessita do outro no movimento da interlocução. O outro é condição fundamental para constituição do discurso.

Sobre essa questão, Góes (1997, p. 101) faz o seguinte comentário: “[...] na produção de um texto, o locutor faz uma proposta de compreensão ao interlocutor e, no processo de produção, desenvolve ações com a linguagem e sobre a linguagem”. A autora argumenta ainda, com base em Vygotsky (1988) que a linguagem se constitui de forma primária, no plano da comunicação, e, nesse sentido, envolve regulações recíprocas entre criança e outros, e, desse processo, passa a ser orientada para si, servindo à autoregulação. Nesse sentido, se faz presente um duplo movimento de apropriação: “da interação enunciadador-enunciatário (função

comunicativa), nasce uma relação do sujeito com sua própria escrita” (GÓES, 1997, p. 103).

Geraldi (2003) explicita que o texto é muito mais do que o simples aglomerado de palavras e de frases; ele se caracteriza pelas múltiplas relações que se estabelecem entre as partes que o constituem, relações essas que fazem com que o texto se apresente e se constitua como uma unidade significativa da língua.

Aprender a escrever e ler implica, além de ter o conhecimento de letras e de suas regras de representação dos sons da língua oral, a possibilidade de produzir escritas como linguagem, como outro modo de expressão, comunicação e reflexão, como formas reconhecidas, necessárias e legítimas, em determinados contextos culturais.

Consideramos que uma diretriz pedagógica fundamental no trabalho do professor alfabetizador é a utilização, como material para ensinar a escrever, de ‘textos verdadeiros’, ou seja, textos que, nas atividades de sala de aula, propiciem a aproximação das crianças de formas pelas quais a escrita é vivenciada nas práticas sociais.

Em terceiro lugar, definimos a leitura como uma atividade que envolve codificação e compreensão de textos orais escritos. Smith (1997), Solé (1998) e Colomer e Campos (2002) abordam sua aprendizagem como um processo cognitivo de construção de sentidos em que a compreensão do texto não depende só de habilidades visuais, mas do emprego de conhecimentos que são elaborados e modificados com a leitura.

Aprender a ler é aprender a linguagem escrita pela inserção em práticas sociais que permitem à criança desenvolver e utilizar, de forma integrada, procedimentos que orientam a compreensão do texto. Nesse sentido, para aprender a ler, a criança precisa construir conhecimentos sobre para que serve ler; sobre os elementos que compõem o texto, sobre o tema do texto, sobre as estratégias de leitura, sobre as inferências do conteúdo explícito e implícito do mesmo, sobre o funcionamento do sistema (relação grafema-fonema – decodificação), entre outras habilidades.

Colomer e Campos (2002) nos mostram a importância do professor conhecer teorias sobre a leitura e a escrita, à medida que esses referenciais fornecem instrumentos de análise e reflexão sobre a prática, sobre como se aprende e como se ensina. Dessa forma, a escola tem contribuído para inviabilizar uma formação

leitora compatível com as competências que devem ser desenvolvidas para a compreensão/interação com os diversos tipos de texto. Ser leitor é ser produtor de significados e sentidos a partir de textos escritos e de sua decodificação. Esta habilidade se constrói de forma complexa através de inserção intencional e sistematicamente mediada, em práticas reais de leitura.

Embora envolva processamentos individuais (desenvolvidos e apropriados socialmente), a leitura tem uma natureza essencialmente cultural, vinculada aos seus usos diversos e socialmente contextualizados. É uma atividade social compartilhada que se desenvolve por meio da própria atividade de leitura; a criança aprende a ler, refletindo sobre a relação grafema-fonema; lendo, de modo mediado, textos socialmente significativos e diversificados em seus fins, estruturas, linguagens e suportes. É importante que o professor conceba a leitura enquanto objeto de conhecimento, compreendendo a sua natureza, os processos cognitivos, afetivos e culturais envolvidos nela e os modos de ensinar/aprender essa atividade.

Em suma, as atividades de escrita e leitura que definem a especificidade da alfabetização, nos levam a compreender de que alfabetizar não é apenas ensinar/aprender um código, mas implica a interação da criança com um objeto de conhecimento complexo que exige um trabalho pedagógico sistemático e contínuo voltado para tal fim. Ademais, essas atividades devem ser desenvolvidas em situações reais de uso da linguagem, ou seja, em situações comunicativas de fato, nas quais a interlocução é condição fundamental para que ocorram. É preciso que as crianças, mediadas por outros mais experientes, sejam inseridas em situação de uso, de vivência dessa linguagem, para que ela se configure enquanto tal.

Com base nessas colocações, compreendemos que a alfabetização não se limita só à mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação), mas configura-se na apreensão de uma linguagem; modo de produzir sentidos (escrever e ler). Assim, é importante discutirmos neste trabalho a concepção de linguagem que subjaz aos processos de alfabetização e letramento, visto que a prática pedagógica de ensino da leitura e da escrita tem subjacente, de forma explícita ou não, uma determinada concepção de linguagem.

3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SUBJACENTE AOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A nossa compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento é fundada numa concepção de linguagem como interação e discurso. A linguagem é construída nas interações sociais e ressignificada nos contextos de discursividade. De acordo com Bakhtin (1986), a produção e compreensão de significados é o que constitui a linguagem que tem dimensões dialógicas e ideológicas historicamente determinadas. Toda palavra encerra intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito), o contexto precisa ser entendido.

A compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas:

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1986, p. 95).

O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas: aqui se situa a abordagem histórica da linguagem. Desse modo, a comunicação e a compreensão de significados implicam dialogicidade; sempre nos dirigimos ao outro e o outro não tem apenas um papel passivo; o interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação. Bakhtin (1986) entende que a linguagem é essencialmente social e sua construção é influenciada pelo ambiente sociocultural dos indivíduos. São suas experiências cotidianas que irão enriquecer seu repertório linguístico e lhe possibilitarão interações discursivas.

Bakhtin (1986) criticou as concepções objetivistas de linguagem, cujos postulados se referem a esta como um sistema de formas imutáveis ou como um processo de criação individual. Em contrapartida, afirma que, tanto o discurso interior, como o exterior são de natureza social porque são produzidos a partir das

relações entre os sujeitos em um contexto histórico determinado. A esse respeito afirma que:

Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!), ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio (BAKHTIN, 1986, p. 21).

Ancorado nos princípios do materialismo histórico dialético, Bakhtin (1986) postula que os pensamentos são tecidos, construídos a partir das idéias dos outros na interação. Por isso se dão por um movimento dialógico e tem um caráter social. Nesse sentido, o diálogo e a interlocução são essenciais na construção do conhecimento.

Segundo o autor, o enunciado - unidade de base da língua - tem uma natureza social, já que precisa sempre de um interlocutor e só pode ser entendido no interior da cadeia de interação verbal, uma vez que não carrega significados literais, mas é sempre dinâmico e dependente do já dito e das respostas que antecipam. Uma consequência dessa visão dialógica é que os significados dependem da forma como as várias vozes, representando diferentes horizontes conceituais e visões de mundo dos interlocutores, interagem nessa cadeia de significação (BAKHTIN, 2010).

De acordo com Bakhtin (2010, p. 269), “o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e as orações”. Nesse sentido, a compreensão da natureza dos enunciados é sumamente importante para a superação das formas simplificadas da comunicação.

Nesse sentido, a linguagem é entendida como uma atividade social, histórica e, em função disso, como um dos elementos constituintes do processo de humanização, da emergência do humano na sua condição histórico-social. A linguagem é fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo e elemento constituidor do psiquismo humano. Bakhtin (1986, p. 124) enfatiza que:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. [...] A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos homens.

Dessa forma, a apreensão do discurso do outro é um processo dialógico de confrontação entre as palavras “alheias” e as palavras elaboradas pelo sujeito. A palavra enunciada provoca uma contra palavra visto que ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte. Nessa perspectiva, o conceito de diálogo em Bakhtin (1986) não se resume a uma comunicação em voz alta de pessoas interagindo face a face e alternando vozes, mas, pressupõe o encontro e a incorporação dessas vozes em um espaço e um tempo sociohistóricos. As vozes dos outros estão sempre transformando a nossa atividade mental individual e essa dialogia implica uma multiplicidade de vozes e de sentidos. Portanto, para Bakhtin (1986), a atividade mental é tão social quanto a sua objetivação exterior.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados em diferentes atividades humanas é crucial na obra de Bakhtin. Ao afirmar que todos os campos da vida estão ligados ao uso da linguagem e que esses assumem múltiplas formas, Bakhtin (2010) desenvolve uma teorização sobre os gêneros textuais, definindo-os como instrumentos heterogêneos e flexíveis, historicamente construídos em resposta às demandas e às atividades socioculturais dos sujeitos. Nas palavras do próprio autor:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Esse desenho teórico de Bakhtin (2010) discute os gêneros como instrumentos culturais que se vinculam às práticas sociais e aos processos de apropriação da linguagem. Desse modo, caracterizados por sempre apresentarem tema, construção composicional e estilos específicos, os gêneros tornam a comunicação humana possível. Além disso, a capacidade de adaptação e a plasticidade fazem com que os gêneros textuais sejam construtos históricos que se centram na ação social. Este aspecto ajuda na identificação de muitos gêneros, com base em sua função e intenção. (MARCUSCHI, 2002; BAKHTIN, 2010).

A heterogeneidade e a diversidade das situações de comunicação conduziram Bakhtin (2010) a discutir os gêneros em duas categorias: gêneros primários e secundários. Entre os gêneros primários e os gêneros secundários não há uma relação estática, mas um processo interrelacional, pois, os gêneros primários são assimilados pelos gêneros secundários em seu processo de construção, fazendo com que os gêneros primários adquiram um caráter particular, perdendo a sua relação com o contexto imediato e influenciando os gêneros secundários em seu conteúdo temático, em sua forma composicional e em seu estilo.

No que diz respeito a essa relação Bakhtin (2010, p. 263) afirma que:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e gêneros secundários (complexos) - não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...]. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta [...].

Ao referir-se a essa diversidade e maleabilidade dos gêneros textuais, Mascuschi (2002) esclarece que eles surgem atrelados a necessidades e atividades

socioculturais, relacionados com as inovações tecnológicas, “o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Segundo o autor, isso revela que o surgimento dos gêneros textuais integra-se funcionalmente aos contextos culturais em que se desenvolvem, fazendo com que se caracterizem mais pelas funções sociais, cognitivas e institucionais do que pelas suas características linguísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2002).

Os gêneros são fenômenos sociohistóricos que apresentam um caráter de relativa estabilidade e mudam de forma para se adaptar às necessidades humanas, aos diversos eventos de letramento que vivenciamos a cada dia. A forma dos gêneros é, portanto, resultado das suas condições de produção: quem diz, o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo.

Porém, isso não significa que desprezar os aspectos relativos à forma porque “em muitos casos, são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, serão as funções” (MARCUSCHI, 2002, p. 21). Nesses termos, podemos afirmar que um gênero textual é uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas – fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e também, ideológicos – que se articulam na linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana em que são socialmente compartilhados.

Segundo Marcuschi (2002), a teoria dos gêneros de Bakhtin, fundamentada na concepção de linguagem como forma de interação, aponta para um agir, em aulas de linguagem, pressupondo nova dimensão conceitual de conhecimentos, através de práticas discursivas mediadas (professor/aluno/objeto de conhecimento). A mediação é necessária, visto que, se vários gêneros (orais e escritos), na prática cotidiana, são utilizados com habilidade, esses gêneros não são dados e sim, constituídos nas experiências discursivas.

A contribuição da noção de gêneros textuais para o ensino de linguagem é chamar atenção para a importância de se vivenciarem, na escola, atividades sociais das quais a linguagem é parte essencial. Dessa forma, conceber e ensinar a linguagem sob a perspectiva de gênero não é o mesmo que ensinar “tipos de texto”, mas sim, trabalhar com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições, com as

espécies de textos que uma pessoa num determinado papel no meio social tende a produzir (MARCUSCHI, 2002)⁵.

É através de uma concepção histórica que Bakhtin aborda a noção de gêneros como formas típicas históricas relativamente estáveis de enunciados; como situações típicas da comunicação social. Ele desenvolve a noção de gênero articulando-a às dimensões históricas e normativas.

Esse quadro teórico sugerido por Bakhtin (1986, 2010) abre possibilidades para os professores alfabetizadores ajudarem as crianças a desenvolver a competência discursiva por intermédio do trabalho com gêneros textuais, associando a leitura e a produção desses textos às atividades de linguagem e aos lugares sociais e ambientes discursivos em que de fato ocorre a interação social.

Ao aprender os gêneros que se constituem em um grupo social e uma dada cultura, a criança se apropria de maneiras de participar nas ações de uma sociedade. Assim sendo, realizar um trabalho com gêneros textuais na sala de aula, aliado ao contexto social ou à atividade em que a linguagem desempenha uma função simbólica constitutiva, parece ser o nosso desafio. A prática de alfabetização é o lugar onde devemos analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais.

Fundamentado nos mesmos princípios de Bakhtin, Vygotsky (1987, 1988) também enfatiza a natureza social da linguagem, destacando a sua função ao lado do trabalho, como elemento constituidor da humanização do sujeito, uma vez que traz em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento.

A partir da absoluta necessidade de mútua compreensão entre os homens, ditada pela cooperação, surgiu, durante a filogênese humana, a linguagem. Segundo Engels “os homens em formação atingiram um ponto em que tinham alguma coisa a dizer uns aos outros” (1976, p. 218). Dessa forma, a linguagem, enquanto meio de comunicação intersubjetiva, nasceu nas condições de colaboração social entre os homens. Engels (1976) confirma que a “unidade do pensamento e da utilização da

⁵ Ao diferenciar os conceitos de tipo e de gênero textual, Marcuschi (2002) esclarece que a expressão *tipo textual* se refere a uma sequência teoricamente definida pela natureza de sua composição linguística ligada aos aspectos lexicais, sintáticos e lógicos; a expressão *gêneros textuais* se refere aos textos materializados que encontramos na vida cotidiana que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos e propriedades funcionais.

linguagem é uma unidade de elementos que diferem pela sua gênese, e que só a evolução social do homem soldou num todo indissociável” (ENGELS, 1976, p. 219).

A partir desse princípio, Vygotsky (1988) além de enfatizar as origens sociais das funções psíquicas superiores, explica os mecanismos pelos quais a cultura historicamente construída torna-se parte da natureza humana. Desse modo, defende a seguinte tese: para se explicar as formas mais complexas de pensamento, é imprescindível sair dos limites do organismo e buscar as origens das mudanças psíquicas nas condições histórico-sociais de existência dos homens. A esse respeito, o autor afirma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento do homem: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do seu pensamento, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

Ao assumir a natureza social do desenvolvimento humano, Vygotsky (1987) ressalta o papel fundamental da linguagem que, segundo ele, permite à criança escapar do campo limitado da vida sensorial e alcançar formas mais complexas de comportamentos fundados na sua internalização. Para Vygotsky (1988, p. 65), “a internalização - que é a reconstrução interna do que acontece externamente - se constitui na base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

A linguagem, socialmente transmitida à criança, forma a base do seu pensamento, o elemento que a liga aos outros homens e à sociedade e no qual se funda a sua criação intelectual individual. Dessa maneira, converte-se não só num instrumento de pensamento, como também no sustentáculo da sua ação e socialização.

Compreendemos, com base em Vygotsky (1988), que a escrita é uma linguagem, uma prática discursiva, fundada na interação entre sujeitos sociais, configurando-se assim como uma prática humana e histórica. Os sentidos das palavras são constituídos nas relações de interlocução, nas situações sociais em que são usadas.

Conforme Luria (1986, p. 80), “o desenvolvimento mental através da aquisição da experiência humano-social por meio da linguagem é a maior conquista do gênero humano”. A linguagem possui função de generalização, sem a qual, seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores, e, além disso, constitui-se na base do pensamento da criança. Quando se apropria da linguagem, a criança fica apta a organizar, de uma maneira nova, a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior, enfim, conquista as potencialidades do pensamento.

Vygotsky (1988) explica a relação pensamento e linguagem com base nas suas conexões, encadeamentos, gênese e amadurecimento, em movimento contínuo, como um todo coerente onde um aspecto condiciona o outro reciprocamente.

Essa transformação ocorre quando os signos são incorporados à ação prática. A incorporação da fala à ação prática constitui o limiar que separa a atividade propriamente humana da atividade prática, própria das crianças na fase pré-verbal. A criança em desenvolvimento internaliza a linguagem social, tornando-a pessoal, interna e como esses dois aspectos da cognição, que inicialmente eram independentes, posteriormente se unem.

Sob esta ótica de análise, o pensamento e a utilização da linguagem devem ser captados como dois elementos de um único processo: o processo homogêneo do conhecimento do mundo pelo homem e da comunicação dos seus resultados a outros indivíduos.

Essas contribuições permitem ao professor alfabetizador uma reavaliação profunda do papel da escola no processo de alfabetização à medida que em seus princípios podemos detectar um aspecto fundamental a ser considerado na prática alfabetizadora: a linguagem como instrumento essencial para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Vygotsky (1988) e Bakhtin (1986) postulam que os pensamentos são tecidos, construídos com os outros na interação. Por isso se dão por um movimento dialógico e têm um caráter social. Nesse sentido, o diálogo e a interlocução são essenciais na construção do conhecimento. Bakhtin (1986) afirma que aprender a linguagem, através da internalização das palavras/significados dos outros/sociais, é internalizar modos de significar o mundo e a si mesmo, de constituir-se como pessoa.

Podemos evidenciar, a partir dessa breve consideração dos pressupostos dos dois autores, que estamos diante de teorias que estabelecem uma articulação as relações sociais e linguagem como elementos constitutivos do pensamento. Nesse processo de constituição sócio-histórica da atividade simbólica e discursiva emergem questões sobre as formas de apropriação da linguagem na escola e sobre formas de trabalho pedagógico que permitam ensinar/aprender a língua num movimento discursivo (SMOLKA, 1991).

Em síntese, podemos afirmar que a dimensão semiótica da obra de Vygotsky e a dimensão dialógica das teses de Bahktin contribuíram/contribuem de forma significativa para a compreensão da alfabetização numa perspectiva do letramento principalmente, de sua aprendizagem, concebida como inter/ação do aluno com a escrita através de produções efetivas de escritas nas quais reflete, pensa, acerca de como se lê e de como se escreve.

Desse modo, permitem-nos compreender a dimensão histórica da aprendizagem da língua como um processo socialmente mediado por outros significativos, isto é, que está situado num determinado contexto de cultura, de relações.

A compreensão da natureza social da linguagem é indispensável para entendermos a essência da alfabetização e do letramento, tendo em vista que ler e escrever são linguagens e, portanto, produzidas em situação de interação social.

As investigações na área de alfabetização de crianças, historicamente, têm assumido posturas diferenciadas e, nos últimos anos no Brasil, com base em experiências de outros países, podemos citar:

- 1 – A polarização entre métodos sintéticos e analíticos que ainda se faz presente em práticas de alfabetização das escolas brasileiras;
- 2 – Os estudos ancorados nas teses de Ferreiro e colaboradores apoiando-se na compreensão dos conceitos de escrita e de leitura como interação e construção (WEISZ; SANCHES, 2000; SOARES, 2001, 2003; GROSSI, 1990; entre outros);
- 3 – Os estudos que consideram as contribuições de Ferreiro e assumem as proposições de Vygotsky, tentando desenvolver um caminho metodológico inovador (SMOLKA, 1991; ABAURRE; MAYRINK-SABINSON, 1997; CARVALHO, 1999; CAMPELO, 2001; entre outros);

4 – Os estudos que propõem um equilíbrio entre alfabetização e letramento, dando destaque para a apropriação da base alfabética da escrita concomitante aos seus usos sociais (LEAL, 2005; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, 2006; MORAIS, 2007; MORAIS E ALBUQUERQUE, 2005; entre outros).

Essas diferentes formas de abordar a questão da alfabetização e sua relação com o letramento se fundamentam em diferentes paradigmas de alfabetização que coexistem na atualidade. Refletiremos a seguir sobre os seus pressupostos teórico-metodológicos e suas implicações pedagógicas.

3.2 PARADIGMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste item, fazemos uma reflexão sobre os paradigmas de alfabetização, partindo do princípio de que eles revelam concepções sobre sociedade, linguagem, criança, aprendizagem, conhecimento e ensino que orientam/fundamentam os estudos citados anteriormente e as práticas alfabetizadoras que se materializam na escola brasileira.

3.2.1 Paradigma Mecanicista

O paradigma mecanicista de alfabetização foi hegemônico nas primeiras décadas do século XX nas escolas brasileiras e, ainda hoje, serve como fundamento para práticas de alfabetização. Fundamenta-se numa visão empirista-associacionista de aprendizagem, cujos processos básicos voltados para o ensino da língua seriam a percepção e a memória. Segundo Braggio (1992), as discussões sobre a alfabetização escolar, focadas nesse modelo, se centravam na eficácia de processos e métodos, prevalecendo uma polarização entre métodos sintéticos e analíticos direcionados ao ensino do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Os primeiros métodos aplicados ao ensino da língua – os sintéticos – (cujas bases estão na abordagem behaviorista) pertencem a uma vertente que valoriza o processo de síntese. Nela se incluem os processos alfabético e silábico, tendências ainda fortemente presentes nas propostas didáticas atuais. Tais métodos privilegiam

os processos de codificação e decodificação em uma progressão de unidades menores (letra, sílaba) a unidades mais complexas (palavra, frase, texto).

Outra vertente de métodos – os analíticos – (bases na abordagem gestaltista) valoriza o processo de análise da língua, propondo uma progressão diferenciada: de unidades mais amplas (palavra, frase, texto) a unidades menores (silabas ou sua decomposição em letras). São exemplos dessa abordagem os processos de palavração (palavra decomposta em sílabas), de sentencição (sentenças decompostas em palavras) e o global de contos (textos considerados como pontos de partida, até o trabalho em torno de unidades menores) – tendências que também persistem em muitas práticas docentes atuais (BRAGGIO, 1992).

Esses métodos enfatizam construções artificiais e repetitivas de palavras, frases e textos, muitas vezes apenas a serviço da repetição e da memorização, com objetivo de manter controle mais rígido da sequência do processo e das formas de interação gradual da criança com a escrita. Além disso, revelam também uma visão adultocêntrica e pouco sensível à questões de desenvolvimento e relativas às propriedades do objeto de conhecimento a ser aprendido pelo sujeito – a língua escrita.

Seus princípios se sustentam na interface da teoria linguística estruturalista com os pressupostos psicológicos do estruturalismo, funcionalismo, gestaltismo e behaviorismo, gerando uma concepção equivocada do processo de aquisição da língua escrita. Nesse sentido, observa-se que essa fundamentação teórica associada a uma concepção de linguagem separada do sujeito que a constitui, determinou métodos de ensino-aprendizagem da língua escrita que desconsideram o trabalho de elaboração cultural e cognitiva das crianças no esforço de aprender a ler e a escrever.

Embora focalizem algumas capacidades motoras e perceptivas ligadas ao processo de alfabetização, tais métodos, quando utilizados parcialmente e de forma exclusiva, apresentam limitações: não exploram as complexas relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças; além disso, pela ênfase que atribuem à decodificação, resultam, muitas vezes, em propostas que descontextualizam a escrita, seus usos e funções sociais, enfatizando situações artificiais de treinamento de letras e sílabas.

Ferreiro e Teberosky (1985) refutam esse paradigma, afirmando que a aprendizagem da leitura e da escrita converte-se numa questão mecânica em que a

criança precisa adquirir uma técnica para decifrar um texto. As autoras afirmam que, apesar de aparentemente contraditórios, os métodos têm em essência pontos comuns que se revelam no trato com as funções mentais como a percepção, os aspectos motores, auditivos e visuais, desconsiderando as capacidades cognitivas das crianças.

Dessa forma, traduzem o mecanicismo da seguinte forma:

O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 24).

Assim sendo, o professor tem um papel contraditório nesse processo. Ao mesmo tempo em que ele é considerado como detentor do saber e controlador dos passos da aprendizagem da criança, a responsabilidade de pensar os processos de ensino através do planejamento da sua prática é transferida para os “pacotes” de ensino, que em geral, são desconhecidos por ele. O ensino é cumulativo e hierarquizado, e, se o aluno não conseguir cumprir as etapas predeterminadas pelo professor é um forte candidato à repetência. Este é um dos motivos do grande número de crianças que repete os anos iniciais do ensino fundamental e do fenômeno que se constitui no fracasso escolar.

Braggio (1992) acrescenta que o professor desenvolve sua prática tendo em vista que a aprendizagem da leitura e da escrita requer um “período preparatório” no qual aluno precisa desenvolver uma prontidão para poder ser considerado apto a ler e a escrever.

Morais e Albuquerque (2006) pontuam em suas pesquisas, que, historicamente, o processo de alfabetização tem privilegiado atividades de codificação e decodificação em práticas que fazem com que os alunos saiam da escola, incapazes de ler e escrever funcionalmente textos diversos em diferentes situações de comunicação. Assim sendo, acrescentam que:

Assim, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, geralmente, primeiro se ensinava o aluno a “codificar” e “decodificar”, através da utilização de métodos de alfabetização (métodos sintéticos como os silábicos e os fônicos, métodos globais), e só depois se ofereciam atividades de leitura e escrita de textos. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2006, p. 64).

Para os autores, a prática mecanicista de alfabetização em que primeiro se aprende a “decifrar” a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores.

Nas últimas três décadas, os métodos de alfabetização passaram a ser identificados como propostas “tradicionais” que restringem a aprendizagem da língua à mera codificação e decodificação. As práticas de alfabetização fundadas nesses princípios têm sido amplamente criticadas, uma vez que contêm textos forjados (os pseudotextos) e atividades que, de certa forma, destroem a língua, reduzindo, equivocadamente, a iniciação da criança no mundo da escrita às tarefas de localização de informações e cópia sem qualquer propósito comunicativo.

Parafraseando Morais (2007), acrescentamos que os métodos de alfabetização nunca garantiram a superação do fracasso escolar à medida que as habilidades motoras e perceptivas têm um papel secundário no aprendizado do sistema de escrita alfabético. O aluno não aprende a ler e escrever apenas recebendo e memorizando informações prontas sobre letras e sons.

O intenso debate realizado no Brasil e a refutação aos princípios que sustentam esse paradigma fazem com que o mesmo perca a sua hegemonia no campo da alfabetização.

3.2.2 Paradigma Interacionista

O paradigma interacionista de alfabetização é ancorado numa concepção de linguagem como uma forma de interação verbal-social, ou seja, como atividade que se realiza entre sujeitos na forma de produção e compreensão de sentidos/discursos que se materializam em textos; lugar de constituição de relações sociais onde os falantes se tornam sujeitos.

Segundo Geraldi (2003), a linguagem é uma forma de interação à medida que extrapola a transmissão de informações de emissor a um receptor e torna-se um espaço de produção humana. Através dela, “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2003, p. 41).

Esse paradigma se constitui no entrelaçamento entre as idéias de Piaget (1986), Vygotsky (1988) e Bakhtin (1986). Piaget (1986) destaca a dimensão processual da aquisição da linguagem e o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento; Bakhtin (1986) analisa a linguagem como fenômeno socioideológico, dialogicamente no curso da história, e Vygotsky (1987, 1988) considera a mediação do outro e do signo como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento intelectual.

Essas proposições teóricas fundamentam inúmeras abordagens voltadas para os processos de aquisição da leitura e da escrita e seus desdobramentos pedagógicos.

3.2.2.1 Abordagem Psicogenética

Os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), rompendo com a concepção de escrita como código de transcrição, propõem uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. A aprendizagem desse sistema pressupõe um trabalho cognitivo complexo de compreensão de suas propriedades particulares que demanda muito mais que simples habilidades de transcrição.

Tais mudanças conceituais reverteram a ênfase anterior no método de ensino para o processo de aprendizagem da criança que se alfabetiza e para suas concepções progressivas sobre a escrita, entendida como um sistema de representação. Além disso, passou-se a valorizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e a análise de seus erros como indicadores construtivos de seus processos cognitivos e hipóteses de aprendizagem.

Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 22):

[...] No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. [...] no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que provê o meio.

A abordagem psicogenética de alfabetização, ancorada na psicologia genética de Jean Piaget e em estudos da psicolinguística contemporânea, representa uma revolução conceitual nos estudos da alfabetização à medida que apresenta como objetivo primordial de suas pesquisas o entendimento da evolução dos sistemas de conceitos construídos pelas crianças sobre a natureza do objeto social que é o sistema de escrita.

Para descobrir a competência cognitiva das crianças nessa área, Ferreiro (1995) analisou, ao mesmo tempo, as suas atividades de produção e sua interpretação de textos escritos. Os achados dessas investigações confirmam, segundo a autora, os princípios da teoria de Piaget. Desse modo, ela os revela da seguinte forma:

As crianças não são meros sujeitos aprendizes, mas são sujeitos que sabem. [...] Isso significa que o sistema de escrita se torna um objeto de saber e pode ser caracterizado como tal. Para adquirir conhecimento sobre o sistema de escrita, as crianças agem da mesma maneira do que em outras áreas do saber: tentam assimilar a informação proporcionada pelo meio. Mas, quando essa assimilação da informação fica impossibilitada, vêm-se muitas vezes forçadas a rejeitá-la. Experimentam a palavra para descobrir suas propriedades, experimentam o objeto para testar suas hipóteses, pedem informações e tentam extrair um sentido da massa de dados coletados (FERREIRO, 1995, p. 24).

Ferreiro (1995) considera que as primeiras conceitualizações da criança sobre a natureza da escrita, começam muito antes da intervenção do ensino sistemático.

Tais conceitualizações não são arbitrárias, pois possuem uma lógica interna que as torna passíveis de explicação numa leitura psicogenética.

Ferreiro e Teberosky (1985) buscam em Piaget a explicação psicogenética do conhecimento para interpretar o processo de aquisição da leitura e escrita pela criança, tomando desse teórico, além dos princípios básicos que explicam a construção do conhecimento, suas formulações acerca do desenvolvimento conceitual e sua concepção de linguagem como um dos aspectos da função semiótica.

A explicação do desenvolvimento cognitivo, na perspectiva piagetiana, se assenta nos pressupostos do interacionismo, segundo o qual o conhecimento implica um processo em que a criança constrói a sua realidade, interagindo com o meio ambiente, manipulando-o e estabelecendo relações. Desse modo, o conhecimento não é uma simples cópia do ambiente, nem é inato, mas o resultado da interação entre sujeito e objeto, pois à medida que o sujeito age e transforma o objeto, é também transformado. É através dessa interação que a inteligência se desenvolve.

Para Piaget (1983), a ligação fundamental de todo o conhecimento não é uma simples associação de objetos que negligencia a atividade do indivíduo, mas a assimilação dos objetos aos esquemas desse indivíduo. Essa assimilação prolonga as diversas formas de assimilações biológicas das quais a cognitiva é um caso particular, enquanto processo funcional de integração. Ao mesmo tempo em que os objetos são assimilados aos esquemas de ação, há necessidade de uma acomodação às particularidades desses objetos, resultando essa acomodação da ação de dados exteriores extraídos da experiência. Assim, afirma Piaget (1983): “Só o funcionamento da inteligência é hereditário e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre os objetos” (PIAGET, 1983, p. 89).

Segundo Piaget (1983), a espécie humana é dotada de estruturas orgânicas que possibilitam a estrutura básica do conhecimento, cuja natureza é biológica e mental. Sua base biológica são os reflexos que permitem as primeiras interações sujeito-objeto, a partir das quais se constrói a estrutura mental. A construção do conhecimento supõe um processo gradativo em que a criança parte dos reflexos, adapta-os em esquemas de ação e, à medida que interage com o meio, evolui de

uma forma de interação puramente biológica para uma interação psicológica e social.

Essa evolução se efetiva graças às funções invariantes denominadas por Piaget de adaptação e organização. A adaptação supõe a interação do indivíduo com o meio através dos processos de assimilação e acomodação, que se referem a tendências de estrutura cognitiva nos sentido de atrair fatos do meio para si (assimilação), ou de adaptar-se a um acontecimento particular do meio (acomodação). A organização supõe a sistematização dos elementos adaptados em uma estrutura, a estrutura mental biológica.

A adaptação e a organização são processos complementares e integrados pela equilíbrio, que, segundo Piaget (1983), constitui o fator primordial do desenvolvimento intelectual, na medida em que regula a integração dos elementos adaptados à estrutura e a sua organização em níveis cada vez mais amplos de equilíbrio.

A noção de equilíbrio em Piaget tem, também, suas raízes na biologia. Supõe que um estado de desequilíbrio do sujeito em relação ao objeto do conhecimento é necessário para que a interação-construção seja efetivada. Esse desequilíbrio funciona como aspecto motivacional do conhecimento e a equilíbrio constitui o elemento autoregulador da estrutura cognitiva em todo o processo de construção, fazendo com que o indivíduo passe, gradativamente, de um estado de equilíbrio instável, para um estado cada vez mais estável, culminando com o equilíbrio da inteligência formal.

No entanto, mesmo nesse nível, haverá sempre desequilíbrio e reequilibrações, dado que a construção do conhecimento como um processo em aberto, no qual o indivíduo está sempre em desequilíbrio em relação a vários objetos do conhecimento, traduz-se por uma equilíbrio progressiva das estruturas cognitivas. De acordo com Piaget e Inhelder (1994, p. 133-134):

[...] é necessária a equilíbrio para conciliar as contribuições da maturação, da experiência dos objetos e da experiência social. [...] a equilíbrio por auto-regulação, constitui, assim, o processo formador das estruturas que descreveremos e cuja constituição a psicologia da criança nos permite seguir passo a passo, não no abstrato, mas na dialética viva e vivida dos sujeitos que se acham às voltas, em cada geração, com problemas incessantemente renovados para redundar,

às vezes, afinal de contas, em soluções que possam ser um pouquinho melhores do que as gerações precedentes.

Piaget (1983) acrescenta que na base de todo o funcionamento cognitivo está a ação, prática ou operativa, que caracteriza a interação sujeito-objeto. A ação prática expressa a existência de um referencial cognitivo a ela subjacente, que possibilita a assimilação dos atributos e características físicas do objeto e a construção do conhecimento físico. Esse conhecimento é construído pela abstração empírica, ou seja, pela descoberta das regularidades nas propriedades do objeto.

A ação operativa permite a construção do conhecimento lógico-matemático à medida que, pela abstração reflexiva, o indivíduo estabelece relações entre as características do objeto e modifica a sua forma de interagir com o mundo, isto é, a criança passa dos esquemas de ação para as representações simbólicas e pré-conceitos, e destes para os conceitos propriamente ditos.

Essas referências do quadro teórico psicogenético permitem a compreensão da evolução conceitual da escrita a partir de períodos sucessivos que implicam níveis de equilíbrio qualitativamente diferentes e caracterizam-se por esquemas conceituais específicos. Ferreiro (1995) destaca três grandes períodos:

- 1º Período: distinção entre o modo de representação icônica e não icônica; construção de formas de diferenciação intrafigural, com controle progressivo das variações sobre os eixos quantitativo e qualitativo;
- 2º Período: construção de formas de diferenciação interfigural, com controle progressivo das variações sobre os eixos quantitativo e qualitativo;
- 3º Período: fonetização da escrita.

Essa evolução, constatada por Ferreiro nas suas investigações experimentais, mostra como, gradativamente, a língua escrita vai assumindo, para a criança, a função de objeto substituto da imagem, do objeto e da linguagem oral, até que ela compreenda que a palavra escrita, por si só, é capaz de exprimir o significado de um referente, independente das suas características físicas.

No interior desses três grandes períodos de construção da escrita, Ferreiro (1995) realça níveis e sub-níveis: as escritas do 1º nível são pré-silábica

indiferenciadas e com níveis de diferenciação intra-figural, as do 2º nível ainda são pré-silábicas, mas apresentam níveis de diferenciação interfigural e as do 3º nível se caracterizam pela fonetização e se subdividem em silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas.

No primeiro nível de evolução da escrita, os grafismos reproduzem a forma de objeto: é o desenho-imagem. Na escrita, as formas de grafismo não reproduzem as formas do objeto, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno do mesmo. Assim, o desenho que antes era uma imagem do objeto, uma figura, passa a ser uma representação da linguagem e uma unidade da escrita: é o pictograma ou desenho-escrita. A hipótese básica é pré-silábica e a percepção da escrita não está relacionada à pauta sonora da linguagem. Nesse primeiro nível, a criança estabelece critérios intrafigurais para a legibilidade do escrito a partir dos princípios internos da quantidade mínima e da variação qualitativa dos caracteres.

A esse respeito Ferreiro (1987, p. 20) afirma que:

[...] Esses critérios de diferenciação são, inicialmente, intrafigurais e consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável (ou seja, significação). Esses critérios intrafigurais se expressam, sobre o eixo de letras – geralmente três – que uma escrita deve ter para que “diga algo” e, sobre o eixo qualitativo, como variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada (se o escrito tem “o tempo todo a mesma letra”, não se pode ler, ou seja, não é interpretável).

As escritas do 2º nível ainda são caracterizadas pela hipótese pré-silábica, mas já com formas de diferenciações interfigurais nos eixos quantitativo e qualitativo.

A atenção às propriedades sonoras do significante marca o ingresso do 3º nível de evolução que se inicia com a hipótese silábica e culmina com a hipótese alfabética.

Na hipótese silábica, a criança concebe que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. A criança atribui valor sonoro às letras. Essa hipótese é também aplicada na produção de frases nas quais a criança faz

corresponder uma letra a cada componente da oração (sujeito, verbo, complemento).

A importância da hipótese silábica se expressa no ato de que ela permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras.

A hipótese silábica cria uma contrapartida entre a quantidade de caracteres que a escrita precisa ter para ser lida e o controle silábico, principalmente no caso dos monossílabos, bem como entre a interpretação silábica e a escrita produzida pelos adultos. Esses desequilíbrios e contradições constituem fontes de conflito para a criança, que vai fazendo os “ajustes” na medida em que confronta sua escrita com a escrita do adulto, ou de outras crianças, e avança para além da hipótese silábica.

Para Ferreiro (1987, p. 25):

[...] a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser “interpretável” (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se coloca uma letra só, o escrito não se pode ler, ou seja, não é interpretável); além disso, contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que sempre terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar).

Quando as letras começam a adquirir valores sonoros e sua correspondência com o eixo qualitativo se estabelece, dando origem ao período silábico-alfabético, está posta a transição entre a hipótese silábica, em via de desaparecimento e a hipótese alfabética, em construção. Nesse movimento, quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que é reanalisável em elementos menores, ela ingressa na hipótese alfabética que constitui o final da evolução do processo de construção da língua escrita como objeto substituto da linguagem oral.

Ferreiro (1987, p. 27) acrescenta que:

[...] a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de

letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade das letras, nem a identidade de letras a de sons).

Ao atingir o domínio das características alfabéticas do sistema da língua escrita, a criança ainda enfrenta as dificuldades próprias da ortografia que serão superadas à medida que foram captados os princípios de construção do sistema ortográfico, domínio este que constituirá objeto de uma nova etapa do conhecimento. Segundo Ferreiro (1987), apesar das dificuldades ortográficas, a criança não terá problemas de escrita no sentido estrito, uma vez que já não apresenta dificuldades de compreensão do sistema alfabético.

A passagem de um período a outro se define por um estado de desequilíbrio ou conflito cognitivo, determinado pelas dificuldades inerentes ao objeto do conhecimento, em cada nível de construção. Esse conflito força a criança a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que possibilite a assimilação do objeto.

Decorrem daí algumas implicações pedagógicas para o ensino de leitura e escrita, na perspectiva interacionista, principalmente no que diz respeito à concepção da natureza do objeto do conhecimento (a língua escrita) e do processo de assimilação desse objeto pela criança.

Sob essa ótica, Ferreiro (1985) destaca a necessidade de que o professor conceba a língua escrita como um sistema de representação da linguagem, e não como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, e compreenda que a alfabetização é um processo de construção desse sistema, pela criança, o qual se dá através de etapas sucessivas.

Conforme Ferreiro (1987, p. 16):

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto conceitual.

Outro aspecto destacado pela autora é que, ao invés de esperar que a criança atinja a prontidão necessária para começar o processo de alfabetização, o professor deve considerar as suas produções gráficas espontâneas, suas interpretações acerca da língua escrita, como indicadores do nível de conceitualização em que ela se encontra. Tais produções podem servir de parâmetro tanto para a intervenção do professor, como para a avaliação do progresso da criança na alfabetização.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) também provocaram mudanças substanciais nos processos de ensinar/aprender a leitura e a escrita na escola. Ao refletir sobre o conceito de escrita como um sistema de representação da linguagem, Ferreiro (1987, p. 12) afirma que:

A escrita não deve ser tomada como código de transcrição gráfica de unidades sonoras, mas sim como um sistema de representação que evolui historicamente. [...] Deste modo, é que ele deve ser focado no processo de alfabetização, isto é, não se deve privilegiar a mera codificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas respeitar o processo de simbolização – e este a criança vai percebendo o que a escrita representa na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização.

Evidenciamos, portanto, que no processo de alfabetização devem ser dadas à criança as oportunidades para que interajam com situações funcionais de leitura e de escrita. As crianças pequenas iniciam a aprendizagem da língua escrita nos mais variados contextos reais, contextos letrados em que aparece a escrita e ela é usada cotidianamente como objeto social e cultural. E, nestes contextos de aprendizagem, elas aprendem pela interação com o objeto do conhecimento (a escrita) e pela relação com os outros sujeitos alfabetizados em situações sociais em que tem sentido ler e escrever.

3.2.2.2 Abordagem Histórico-Cultural

Essa abordagem é concebida a partir dos estudos de Vygotsky (1987; 1988), Luria (1988), Leontiev (1978;1988), Bakhtin (1986;1992), e apresenta contribuições para uma compreensão social sobre o funcionamento da leitura e da escrita. Suas

proposições, cujo eixo é a concepção de escrita como sistema simbólico e de uso social, influenciaram e revigoraram o conceito de alfabetização numa perspectiva de letramento.

Desse modo, a sua aprendizagem passa a ser fundada em práticas discursivas mediadas pelos outros e pela linguagem. Enquanto Ferreiro leva em conta as hipóteses infantis sobre a escrita e a concebe como representação da linguagem, Vigotsky e Luria consideram a escrita como uma atividade social, como um processo de internalização do discurso exterior em discurso interior que acontece no curso das interações da criança com os membros de sua cultura. Nesse sentido, os autores procuraram mostrar “o que leva a criança a escrever” (VYGOTSKY, 1988, p. 121) e as relações desses motivos com o aprendizado escolar.

Contudo, apesar das duas abordagens apresentarem matrizes teóricas diferentes – Ferreiro – a epistemologia genética de Piaget e Vygotsky, o materialismo histórico dialético - podemos encontrar afinidades entre eles. Assim como Ferreiro, Vygotsky (1988) também critica a concepção de escrita como código gráfico cuja base de transcrição é a língua oral e também evidencia que o processo de desenvolvimento da escrita começa antes da sua entrada na escola formal. Porém, a considera como uma forma de linguagem, como interação social, prática cultural de produção e compreensão de textos escritos com finalidades de uso e funções sociais diversas que a marcam desde suas origens mais remotas. Desse modo, acrescenta que a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa.

Segundo Vygotsky (1988, p. 119):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Apesar de Vygotsky ter feito essa afirmação no início do século passado, percebemos a atualidade do seu discurso, notadamente pelo fato de que nos dias atuais, a escola tem dado pouca atenção à escrita como linguagem, isto é “como um sistema particular de símbolos gráficos cujo domínio prenuncia um ponto fundamental em todo desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKY, 1988, p. 120). Vygotsky teoriza sobre a pré-história da linguagem escrita realçando que um momento importante desse processo se dá quando a criança descobre que ela pode desenhar objetos, mas também a fala.

Ao se referir às características do sistema de escrita, o autor afirma que:

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isto significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons das palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VYGOTSKY, 1988, p. 120).

Esse processo complexo de transformação da linguagem oral em linguagem escrita não pode ser alcançado, segundo o autor, por métodos externos à criança, sendo necessário um longo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos signos na infância. Essa transformação acontece por causa das interações da criança com a língua escrita, num processo mediado por outros significativos e pelas intervenções do professor.

Para Vygotsky (1988), a escrita é um sistema simbólico, desenvolvido pela cultura, de natureza histórica e social; sua essência, portanto, centra-se nas representações/significados/sentidos que os indivíduos atribuem a partir do código; daí a idéia de que ler e escrever são processos de produção de significados, o que, obviamente, não exclui a importância do domínio do código, mas coloca-o atrelado ao significado expresso pela cultura.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da escrita na criança não é um acúmulo de mudanças graduais, nem um percurso em linha reta, mas é caracterizado por evoluções e involuções e marcado por descontinuidades. O longo

desenvolvimento dessa atividade simbólica começa com o uso do gesto como signo visual, do jogo e do desenho mediados pela fala. Eles representam a pré-história da linguagem escrita, pois contribuem para a elaboração do simbolismo na própria escrita.

Os gestos são chamados por Vygotsky (1988, p. 121) de “escrita no ar” e ganham sentido nas interações da criança com os outros. Possuem dois domínios: o primeiro é dos rabiscos, do desenho como objeto em si - que materializam a possibilidade de registro do gesto comunicativo - e o segundo é o brinquedo de faz-de-conta que permite a construção da função simbólica e que leva a criança, posteriormente, a se apropriar da linguagem escrita.

Atentemos para o fato de que, tanto os rabiscos quanto os desenhos vão passando por uma evolução que consiste na compreensão por parte da criança de que eles não substituem o objeto, mas constituem-se no próprio objeto para o entendimento de que são representações dos objetos. O mesmo acontece em relação ao brinquedo, que se apóia nos gestos e só depois se torna um signo independente. A esse respeito Vygotsky (1988, p. 131) afirma que:

Dado o estado atual do conhecimento psicológico, a nossa concepção de que o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita, poderia parecer, de certa forma exagerada. [...] No entanto, vários experimentos e a análise psicológica nos levam exatamente a essa conclusão.

Luria foi o colaborador de Vygotsky responsável pela elaboração de um estudo instrumental no ano de 1928 sobre a elaboração do simbolismo na escrita da criança. As suas investigações tinham dois grandes objetivos: 1 – compreender como as crianças se apropriam da escrita no contexto de suas interações sociais; 2 – compreender como as crianças elaboram, dentro da própria técnica da escrita, os princípios de seu funcionamento como sistema de representação, tornando-se capazes de utilizá-la de forma autônoma (LURIA, 1988).

Conforme Luria (1988), a escrita é uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos e constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar, transmitir idéias e conceitos. Tomando como ponto de partida essa função

instrumental da escrita, no seu experimento, foi pedido a crianças de diferentes idades que ainda não sabiam escrever, que memorizassem e elaborassem algumas notações gráficas: um conjunto de frases que era ditado por ele. O interesse do pesquisador era apreender as diferentes formas de registros realizadas pelas crianças e em que momento elas deixavam de ser apenas brincadeiras e passavam a funcionar como símbolos auxiliares da memória.

Ao analisarem as produções infantis, Luria e Vygotsky caracterizaram duas fases de elaboração da escrita: a elaboração pré-instrumental – dos rabiscos às marcas topográficas e a instrumental – processo de diferenciação das marcas utilizadas. A criança, nesta primeira fase, imitava o gesto comunicativo dos adultos, sendo o escrever um ato suficiente em si, que não a ajudava a memorizar as frases. Nas palavras do próprio autor:

O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só estava interessada em escrever como os adultos; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. [...] A conexão entre os rabiscos da criança e a idéia que pretendem representar é puramente externa (LURIA, 1988, p. 149-150).

Em síntese, para o autor, a ausência de compreensão sobre os mecanismos da escrita, uma relação externa com ela e o ato de escrever como uma brincadeira que não mantém relação funcional com a escrita são as características principais dessa primeira fase da pré-história da escrita da criança.

Contudo, ao analisar esses dados, Vygotsky (1988) acrescenta que em alguns casos, os pesquisadores encontravam algumas situações surpreendentes que fugiam da regra geral; eram casos em que a criança rabiscava traços não diferenciados e sem sentido, mas quando reproduzia as frases, parecia que as estava lendo; “ela se reportava a certos rabiscos e podia indicar repetidamente, sem errar, qual rabisco representava qual frase” (VYGOTSKY, 1988, p. 130).

A escrita ainda era indiferenciada na sua aparência externa, mas sua relação com a criança tinha mudado completamente: “de uma atividade motora autocontida, ela se transformara em um signo auxiliar de memória” (LURIA, 1988, p. 157). Assim,

Luria considera as marcas topográficas como os primeiros rudimentos de escrita, pois reorganizam o comportamento da criança, ajudando na memorização e na percepção do signo.

Dessas marcas topográficas, as crianças começavam a atentar para a produção em seus registros de algo que refletisse as diferenças entre as frases ditadas. No início, faziam isso marcando o ritmo da frase. Em seus rabiscos, registravam o efeito produzido pelo ritmo da fala, usando marcas pequenas para registrar palavras isoladas e frases curtas e os traços longos e mais complexos eram usados para indicar frases longas. Esse momento evidenciava uma mudança no processo de simbolização da escrita.

Segundo Luria (1988), dois fatores fundamentais foram responsáveis para a passagem de uma fase de marcas não diferenciadas para uma fase de atividade gráfica diferenciada: os números e as formas. No momento em que o pesquisador introduziu o fator número no material entregue às crianças levando-as a usar signos para refletir sobre o número dado, elas produziram uma atividade gráfica diferenciada. Nesse sentido, afirmou que “é possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade” (LURIA, 1988. p. 164).

Ao serem apresentados elementos como cor e forma do objeto, a produção gráfica da criança passou a apresentar esses contornos de maneira bem mais definida. Sobre esses fatores Luria (1988, p. 166) realçou que:

Através desses fatores, a criança, inicialmente, chega a ideia de usar o desenho como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma de primeira escrita diferenciada.

Através da mediação dos pesquisadores, as crianças começaram a perceber a natureza instrumental da escrita e elaboraram marcas por meio das quais foi capaz de transformar todo o processo de recordação. Desse modo, para superar as limitações que encontravam no desenho, as crianças passavam do registro do conteúdo da fala para o registro de uma ideia. Nesse movimento, o desenho deixa

de ser a representação de um objeto para ser o desenho de palavras e a criança percebe que a fala pode ser desenhada. Esse procedimento envolve um enorme desenvolvimento intelectual e um grau considerável de abstração.

No decorrer desse processo de desenvolvimento da escrita, as crianças que antes apenas imitavam a escrita dos adultos, foram elaborando e desenvolvendo técnicas diferenciadas de registro até compreender o significado funcional do símbolo. Ao fazer a relação entre a escrita primitiva da criança e a escrita convencional, Luria (1988) verificou que no processo de alfabetização, as crianças interagem com os usos e formatos do sistema de escrita, pela mediação do adulto de quem recebe informações a respeito desse sistema e utilizam as letras para ler e produzir textos. Dessa forma, ela vai compreendendo os mecanismos da escrita simbólica e socialmente elaborada, substituindo as suas técnicas primitivas de escrita.

Em suas conclusões acerca desse estudo, Luria (1988) salienta que, no processo de aquisição de escrita, as crianças pré-escolares vivenciam uma série de tentativas, estágios, antes de receberem a instrução formal e isso compreende a pré-história de sua escrita. Ao se referir a um processo de ensino sistemático que leve a criança a apropriação da escrita, Vygotsky (1988, p. 133) salienta que:

[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoas que o professor julgar interessante, então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; [...] A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. [...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não com hábito de mão e dedos, mas, como uma nova e complexa linguagem (Grifos nossos).

Destacamos da citação de Vygotsky as expressões relativas às necessidades em relação à escrita que devem ser despertadas na criança pelo fato de nos posicionamos a favor de uma prática de ensinar/aprender a escrita a partir dos interesses e necessidades da criança e não de imposições de pacotes didáticos

apresentados pela escola. Essas necessidades nem sempre apresentadas de forma objetiva ao professor, sendo necessário que ele as investigue no contexto das relações dialógicas com a criança.

Nesse sentido, as teses de Vygotsky e Luria sobre o desenvolvimento do simbolismo na escrita nos oferecem elementos teóricos para reconhecermos essas necessidades e os significados que a escrita assume na vida das crianças, ao mesmo tempo em que permitem resgatar a mediação do professor como um elemento crucial para que a criança se alfabetize na perspectiva de letramento.

Compreendemos que o processo de aquisição da escrita, enquanto linguagem-prática cultural, pela complexidade dos processos que envolve, não se faz sem uma intervenção intencional, sistemática, competente e contínua realizada principalmente na escola. Ainda que não seja o único lugar onde as crianças irão interagir com a escrita e aprender sobre ela, é o espaço onde essas aprendizagens deverão ser sistematizadas e ampliadas.

No Brasil, esses pressupostos da abordagem histórico-cultural de alfabetização se materializam nas pesquisas de Smolka (1991); Azenha (1993); Leite (2001); Geraldi (2003) e outros autores que concebem a alfabetização como um processo discursivo e dialógico.

Ao teorizar sobre a dimensão discursiva do processo de alfabetização, Smolka (1991) admite a importância das teses de Ferreiro em relação à alfabetização, principalmente no que diz respeito aos conceitos de erro construtivo e conflito cognitivo. Porém, apesar de considerar que o seu ponto de vista sobre a alfabetização abrange conceitos do paradigma interacionista de linguagem assumido por Ferreiro, considera que a atividade mental da criança no processo de alfabetização não é apenas de natureza cognitiva, no sentido piagetiano, mais uma atividade discursiva, que requer elaborações conceituais pela palavra. Nesse sentido enfatiza que:

A alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos (SMOLKA, 1991, p. 63).

Além de buscar ancoradouro nas teses da psicologia sócio-histórica de Vygotsky, Smolka encontra na teoria marxista da linguagem de Bakhtin (1986), as bases de sua compreensão sobre os processos de interdiscursividade no âmbito da alfabetização de crianças. Ao teorizar sobre as práticas discursivas nos processos de ensinar/aprender a linguagem escrita, a autora recorre ao conceito de mediação semiótica utilizado por Vygotsky para expressar a noção de dialogia, dada a natureza social da atividade mental e ao princípio dialógico de Bakhtin, destacando o caráter ideológico do signo linguístico que emerge nas interações e interlocuções culturalmente situadas.

Em suas pesquisas, Smolka (1991) destaca os modos de participação e organização dos sujeitos em interação na instituição escolar, enfocando a dinâmica discursiva como um lugar de análise e realçando mudanças com relação às posições ocupadas pelos interlocutores.

Em nossas análises, percebemos que há um processo de interação e de inter(regulação) marcados pelos lugares sociais que os interlocutores ocupam. [...] Os lugares e as posições sociais são pois constitutivos dos processos de significação” (SMOLKA, 1991, p. 29).

Essa autora considera a escrita como objeto de ensino-aprendizagem, de “relações de ensino” em que professores e alunos, ao interagirem entre si com esse objeto de conhecimento, aprendem e se ensinam mutuamente. Dessa forma, reafirma o desafio de “aprender a ler e escrever, lendo e escrevendo” com motivos reais e significativos para a criança, usando a leitura e a escrita a partir de necessidades que precisam ser apresentadas pelo professor em situações pedagógicas na sala de aula.

Smolka (1991) faz uma releitura das práticas pedagógicas de leitura/escrita de sala de aula em termos de interação e interlocução apresentando uma postura crítica em relação às concepções mecanicistas de alfabetização. Partindo do pressuposto de que a alfabetização implica leitura e escrita, que ela concebe como momentos discursivos e cujo processo de aquisição se dá numa sucessão de momentos discursivos, a autora discute o conceito de discursividade – a dimensão

discursiva dos textos infantis, em que está implícita a origem sociocultural do movimento das formações discursivas.

Nesse sentido, leva em consideração a escrita como objeto de conhecimento, as condições de interação social e de situações de ensino em que a sua aprendizagem é socialmente mediada. A escrita é definida por ela como uma forma de representação em transformação, cujas situações e condições se diversificam contextualmente e se modificam constantemente.

Nas palavras da autora (1991, p. 56):

Quando digo 'se diversificam contextualmente', penso nas várias funções e formas de realização da escrita. Quando digo 'se modificam constantemente', penso no dinâmico processo de conceitualização de experiências; penso no processo de transformações elaboradas pelos grupos sociais em interação; penso no movimento de intercâmbio, na amplitude e na abrangência de significações, de interpretações, de sentidos. Penso, portanto, na escrita como uma forma de representação em transformação.

Nesse sentido, para a autora, as crianças interpretam a escrita de forma diferenciada e essas diferenças dependem de suas experiências e história de vida e suas interpretações dependem do contexto das situações, das funções e usos da escrita. Ao afirmar que a escrita é uma representação em transformação, Smolka leva em consideração que essas diferenças na sua interpretação estão ligadas a constantes mudanças dos sistemas simbólicos que provocam uma contínua reestruturação da atividade mental humana constituída, trabalhada e produzida na interação social.

Podemos inferir, a partir dessas teorizações, que Smolka conceitua a alfabetização como um processo discursivo, isto é, um processo de interação, de interdiscursividade e intersubjetividade, que inclui o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita.

Apreendemos, da leitura de Smolka, que ela define as especificidades socioculturais da alfabetização e apesar de não se referir de forma explícita ao conceito de letramento, aborda as interações da criança com os outros sociais no processo de apropriação da escrita numa perspectiva social.

Esse movimento dialético de interação e construção de significados também é apresentado por Abaurre e Mayrink-Sabinson (1997, p. 41):

O lugar desse processo é o de interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria.

As autoras citadas também discutem as concepções e práticas alfabetizadoras com base na referência vygotskyana e as suas pesquisas realçam o papel do interlocutor na constituição da escrita pela criança através de reflexões e participações sobre os processos de elaboração textual.

Teberosky (1991) também se inspira em Vygotsky quando afirma que o professor é um mediador da relação da criança com a escrita. Ao propor a produção textual como núcleo organizador do processo de alfabetização, a autora reconhece que a criança dispõe de saberes sobre a escrita antes de entrar na escola e de que este saber foi construído através de sua participação em práticas sociais em que a escrita ganha sentido.

O reconhecimento desse saber da criança é que torna o papel mediador do professor uma tarefa diferente de “ensinar a ler e a escrever”. Ao invés de partir do que ele sabe sobre a escrita, ao professor caberá investigar o que a criança sabe sobre a escrita. [...] É aprendendo sobre o aprender da criança que poderá dar um outro sentido ao seu ensinar (TEBEROSKY, 1991, p. 8).

Nessa reflexão, Teberosky acredita que o professor é quem cria, planeja, inventa situações e atividades, de forma que as crianças aprendam a ler e a escrever. “E isto é radicalmente diferente de ensinar a ler e a escrever” (*op.cit.*, p. 84). A autora afirma ainda que os professores não devem ser só observadores de sua prática, mas devem refletir sobre ela.

Dado o caráter do nosso estudo, que se anuncia como uma investigação sobre as necessidades de formação do professor alfabetizador e de uma formação, cuja meta primordial é a construção de conhecimentos sobre a alfabetização numa perspectiva de letramento, esses referenciais contribuem substancialmente com reflexões sobre os processos de ensinar/aprender a escrita no contexto da escola.

A aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe uma responsabilidade compartilhada entre os que ensinam e os que aprendem, entre crianças como sujeitos ativos de suas próprias aprendizagens e o professor como guia e mediador entre os alunos e a cultura.

É um desafio nesse momento histórico, nos voltarmos para as práticas de alfabetização na perspectiva de que devem ser repensadas, de forma urgente, enquanto se realizam. Porém, “acreditar que a alfabetização seja possível e viável, não leva efetivamente à sua realização. É preciso conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento em que vivemos, para operar transformações” (SMOLKA, 1991, p. 113).

Além dessas abordagens que aliam os estudos de Ferreiro (1985) e de Vygostsky (1988), realçamos, no contexto do paradigma interacionista de alfabetização as propostas de Leal (2005); Albuquerque e Leal (2005, 2006); Morais (2006, 2007); Morais e Albuquerque (2005), entre outros, que valorizam a contribuição da psicogênese e dos estudos sociais de linguagem e dão destaque ao papel das habilidades de reflexão fonológica no aprendizado da leitura e da escrita.

Ao defender uma relação de equilíbrio entre alfabetização e letramento na atualidade, Albuquerque (2005) declara que para uma criança aprender a língua, não basta conviver com textos e usá-los socialmente. É preciso uma ajuda sistemática por parte do professor para que o aprendiz possa interagir com a língua numa perspectiva reflexiva. “É preciso olhar para o interior dos textos, é preciso dissecar as palavras que os constituem” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 71).

De acordo com a autora (2005, p. 73),

cremos que o aprendizado da linguagem que se usa ao escrever e o aprendizado da escrita alfabética são dois subdomínios de conhecimento que tem suas especificidades e propriedades. Considerar tais especificidades nos alerta a não apostar num ensino espontaneísta que deixe ao aluno a tarefa de superar obstáculos epistemológicos que ele vivera. Ao mesmo tempo aqueles dois

subdomínios de conhecimentos se entrelaçam quando a leitura e a escrita são praticadas no mundo real. Se assim se dá, ambos precisam ser vividos conjuntamente, desde o início da escolarização.

Essa afirmação deixa claro que, no que se refere ao ensino da língua, a tarefa didático-pedagógica do professor tornou-se, nas últimas décadas, muito mais complexa e essa complexidade implica a subversão de práticas enraizadas nas escolas, de exclusão da maioria das crianças do acesso a bens e práticas simbólicas ligadas à leitura e à escrita. Assim, pensar a alfabetização numa perspectiva de letramento significa desenvolver e experienciar situações pedagógicas que envolvam a leitura, a escrita e a oralidade em uma perspectiva de produção e compreensão de textos e, ao mesmo tempo sistematizar atividades de compreensão da base alfabética da língua.

Morais (2006, 2007) critica a hegemonia do discurso do letramento e enfatiza que há uma desconsideração de que o aprendizado do sistema de escrita alfabética envolve processos específicos que implicam em promover reflexão sobre palavras, sílabas, letras, sobre suas semelhanças sonoras, sobre as relações entre as partes escritas das palavras e as suas partes faladas, etc. Nessa perspectiva, a criança não se alfabetiza só através de imersão nas práticas de linguagem. É preciso garantir um ensino sistemático sobre o funcionamento do sistema de escrita, contemplando situações de ensino com foco nas habilidades fonológicas.

Morais (2006) teoriza sobre as habilidades de consciência fonológica na alfabetização inicial, abordando os refinados processos de análise sobre as partes orais das palavras. Desse modo, afirma que “o que se tem chamado de consciência fonológica é, na realidade, uma constelação de habilidades de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2006, p. 159).

Além de usarmos as palavras de nossa língua com o fim de comunicação, devemos, segundo o autor, tratá-las como objetos de reflexão, examinando suas características, exercitando a análise de suas propriedades como semelhanças, extensão, estabilidade da notação entre outras. Moraes (2006) atenta para o fato de que as habilidades de reflexão fonológica não devem ser confundidas com a mera associação entre fonemas e grafemas, defendida pelo paradigma mecanicista de alfabetização e pelos defensores do método fônico como requisito para o aprendizado da escrita alfabética. Ao contrário, elas requerem saberes específicos

voltados para produção e identificação de semelhanças, segmentação, omissão, substituição, transposição sobre “diferentes segmentos (sílabas, fonemas, e unidades intra-silábicas como rimas) que podem aparecer em distintas posições (início, meio ou final) nas palavras” (MORAIS, 2006, p. 160).

Segundo Morais (2007), alguns estudiosos da consciência fonológica e defensores do método fônico no Brasil e no exterior (CAPOVILLA, 2003; OLIVEIRA, 2000) afirmam que a escrita alfabética seria um “código” e que as crianças, para dominá-lo, precisariam apenas aprender o “princípio alfabético”, isto é “compreender que em nossa escrita as letras representam os sons da fala” (MORAIS, 2007, p. 9).

Fiel à abordagem psicogenética de aprendizagem, Morais (2006) ratifica que a escrita alfabética é um *sistema notacional* e não um código e que o domínio do princípio alfabético implica um trabalho cognitivo complexo de compreensão das propriedades desse sistema. Assim, registra que:

[...] partidários do método fônico também tendem a crer que na mente infantil as unidades da língua oral e escrita (fonemas, letras, sílabas orais e escritas, palavras orais e escritas) estariam disponíveis, tal como na mente dos adultos super-alfabetizados [...] Tendo por base essa equalização entre os conhecimentos metalinguísticos de aprendizes iniciantes e aqueles dos adultos alfabetizados, acreditam que a identificação de segmentos sonoros (os fonemas), seria “a chave miraculosa” para garantir a associação dos mesmos com seus equivalentes segmentos escritos (letras) e, conseqüentemente, para o êxito na alfabetização. Além de desconsiderar o papel da notação escrita, como meio que dá opacidade às complexas e instáveis unidades orais, tornando possível refletir sobre elas, a perspectiva teórica agora criticada não reconhece o intrincado jogo de compreensão entre partes faladas e partes escritas, entre partes e todos escritos, que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente (MORAIS, 2007, p. 10).

O autor critica os materiais usados na proposta fônica que são *preparados para alfabetizar* e submetem a criança a textos surrealmente artificiais e limitados, contribuindo para a deformação das competências envolvidas na apropriação da leitura e da escrita. A partir dessa crítica, Morais (2006) define as bases didáticas de um trabalho que alia atividades de reflexão fonológica aos usos sociais da leitura e da escrita fundado em: reflexões sobre a formação, observação de semelhanças sonoras e sobre a quantidade de letras e de sílabas nas palavras, reflexão das

partes sonoras juntamente com a visualização das partes escritas, reflexão sobre as combinações de letras permitidas em nossa língua, classificação de palavras entre outras. Essas atividades devem ser atreladas a um trabalho significativo com a produção de variados gêneros textuais e de palavras que sejam ligadas à vida cultural dos alunos.

Em suma, defendemos com base na abordagem citada, que para alfabetizar na perspectiva do letramento é necessário aliar um ensino sistemático da base alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam à criança se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente, assim como de suas características fonológicas.

As reflexões feitas nesse item sobre os desdobramentos do paradigma interacionista de alfabetização nos últimos trinta anos, revelam que as concepções fundadas nesse modelo teórico ora assumem uma dimensão cognitiva, ora privilegiam um trabalho com os usos sociais da língua e, ainda aliam essas concepções aos estudos das reflexões fonológicas da língua. Apesar desse movimento de transformação e turbulência desse paradigma, revelando um processo de tensão e de refutação de seus princípios, reafirmamos que as suas bases teóricas ainda permanecem inalteradas no que diz respeito à interação sujeito/outro/objeto no processo de construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Nesse sentido, abstraímos desse lastro teórico apresentado, as bases teórico-metodológicas para desenvolvermos uma formação com professores fundada na proposta de alfabetizar letrando, levando em consideração as especificidades das abordagens que estão situadas no contexto do paradigma e seu movimento histórico de transformação, próprio da evolução da ciência.

Kuhn (1988) mostra que a ciência não é só um contraste entre teorias e realidade, senão que há diálogo, debate, tensões e até lutas entre os defensores de distintos paradigmas e dentro de um mesmo paradigma. E é precisamente nesse debate ou luta onde se demonstra que os cientistas não são só absolutamente racionais, pois nem a eles é possível afastar-se de todos os paradigmas e compará-los de forma objetiva, senão que sempre estão imersos em um paradigma e interpretam o mundo conforme o mesmo. Isto demonstra que na atividade científica influem tanto interesses científicos, como subjetivos, como por exemplo, a existência de coletividades ou grupos sociais a favor ou contra uma teoria concreta, ou a

existência de problemas éticos, de tal maneira que a atividade científica vê-se influenciada pelo contexto histórico e social em que se desenvolve.

3.3 LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÕES COM A ESCOLARIZAÇÃO

Apesar do conceito de alfabetização que explicitamos anteriormente dar conta da sua complexidade no sentido de abarcar duas dimensões importantes ligadas à compreensão e a organização da estrutura da língua, nos últimos 30 anos, começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente produzir textos e refletir sobre a base alfabética da língua: dos indivíduos se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver.

Partimos da compreensão de que o conceito de letramento não pode ser estudado como um fenômeno universal, indeterminado social e culturalmente, e sim, como um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos. Desse modo, o letramento é um fenômeno social que é definido e reelaborado em cada cultura, em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos incluindo grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais (educadores, médicos, mecânicos, administradores, etc.).

Dessa forma, o letramento não é um processo uniformizado para todas as pessoas e em qualquer situação; é um processo dinâmico em que o significado da ação letrada é continuamente construído pelos membros de uma determinada cultura. Por conseguinte, envolve mais do que usos individuais de leitura e escrita; envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é definido de forma específica.

O que significa letramento em qualquer desses grupos ou culturas torna-se visível nas ações de seus participantes, nas diferentes formas de utilização da leitura, da escrita e da oralidade, no engajamento que têm com textos diversos. No intuito de discutirmos esse fenômeno, apresentaremos uma breve síntese das visões de letramento presentes nas pesquisas das últimas duas décadas realçando os efeitos que estas teorizações tiveram sobre o enfoque das relações entre letramento e escolarização.

A produção de pesquisas sobre o letramento tem colaborado para reposicionar o papel da linguagem na escola e atualizar os sentidos atribuídos à alfabetização e à escolarização. Considerando esses aspectos, estudiosos do letramento como Kleiman (1995); Soares (2000, 2003); Goulart (2001, 2006), Terzi (2001); Mortatti (2004); Albuquerque (2005); Colello (2005); Albuquerque e Leal (2006) e Leite (2006) têm se preocupado em conceituá-lo a partir de suas especificidades culturais e em compreender a sua relevância para a inserção do indivíduo em uma sociedade letrada, a partir das práticas sociais e escolares da escrita, presentes no cotidiano.

Soares (2000, 2003, 2006) realiza estudos sobre as relações entre letramento e alfabetização, destacando as consequências das práticas sociais da escrita para os indivíduos em suas dimensões individuais e sociais. De acordo com Soares (2000, p. 2):

Nos dias de hoje, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se.

Segundo a autora, principalmente a partir da década de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado ao de letramento. No Brasil, o termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas aparece associado a ela.

A palavra letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy* que vem do latim *litera* - (letra), com o sufixo *cy* - (condição, qualidade) que significa condição de ser letrado. Esse termo aparece nos países de língua inglesa no final do século XIV e, no Brasil, apesar de Mary Kato ter utilizado esse vocábulo no seu livro “No mundo da escrita”, a palavra só foi dicionarizada em 2001, no dicionário Houaiss.

As novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita “exigiram” uma palavra para designá-las. Isto confirma o caráter material e histórico da linguagem e nos faz retornar a concepção marxista de linguagem de Bakhtin (1986) que considera a palavra como um reflexo generalizado de um conteúdo objetivo, os

significados como históricos e mutáveis e a linguagem como um componente inseparável da cultura material. Sua gênese e estrutura e desenvolvimento só podem ser entendidos em relação com a evolução histórico-social do homem. A esse respeito, Soares (1998, p. 34) afirma que:

[...] na língua, sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova idéia, um novo fato, um objeto surgem, são inventados, é necessário ter um nome para aquilo... Para as coisas existirem, precisamos nomeá-las, por exemplo, denominamos "internauta - a pessoa que navega na internet".

O conceito de letramento traz subjacente a concepção de língua como processo de interação entre sujeitos, na qual os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas; nesse sentido, a língua não é mero veículo de comunicação, mas uma atividade simbólica, cultural, discursiva e constitutiva da subjetividade. De acordo com Soares (2000, p. 39), o letramento é definido como:

[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Esse conceito apresentado por Soares é caracterizado pelas habilidades e conhecimentos de leitura e escrita necessários para que o indivíduo se torne engajado nas atividades sociais nas quais as mesmas são exigidas. Em uma sociedade letrada, essas habilidades não podem ser desvinculadas de seus usos, nem desligadas das formas que efetivamente assumem na vida social. Assim, as práticas de letramento proporcionam aos indivíduos ou a um grupo social específico uma nova forma de inserção cultural, na medida em que passa a usufruir de uma outra condição cultural possibilitada pelo acesso aos usos funcionais da escrita.

Soares (1998, p. 29) acrescenta que o sujeito é considerado letrado:

Quando é capaz de interpretar, divertir-se, seduzir, sistematizar, confrontar, introduzir, documentar, informar, orientar-se, reivindicar e garantir a sua memória, este se abarca do efetivo uso da escrita garantindo-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código.

Esse entendimento rompe com os padrões do ensino da língua com base na gramática tradicional, pois a partir do letramento, a criança tem a possibilidade de uso efetivo de um conhecimento linguístico que o beneficie nas formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Tomando como fundamento os estudos de Street, Kleiman (1995) discute duas formas de se pensar o letramento que aparecem nas pesquisas nos últimos vinte anos: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo refere-se a uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos).

Em contrapartida, o modelo ideológico concebe as práticas de letramento ("*literacies*") como processos sociais e culturalmente determinados e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar. Segundo Kleiman (1995, p. 21):

O modelo ideológico não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.

Com base no modelo ideológico, Kleiman (1995) concebe as práticas de uso da escrita como algo necessariamente plural: sociedades diferentes e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, tendo a escrita diversos efeitos sociais e psíquicos em contextos sociais e culturais específicos. A autora reconhece os problemas de uma abordagem etnocêntrica das práticas de uso da escrita em

diferentes sociedades e grupos humanos e esse reconhecimento permitiu uma compreensão teoricamente mais adequada dos significados das práticas letradas na vida das pessoas.

Para Kleiman (1995), é preciso debruçar-se sobre os fatores sociais, considerando as diversas esferas da atividade humana, determinadas por sua inserção cultural. As práticas letradas, a leitura, a escrita e a oralidade são tomadas como fundamentalmente ligadas às estruturas sociais, interpenetradas em complexos sistemas culturais e dentro de estruturas de poder.

Corroborando com essa idéia, Goulart (2001) defende um ensino calcado na noção de letramento como um horizonte ético-político para a escola à medida em que suas práticas permitirem às crianças a interação com diferentes vozes sociais e diferentes discursos. Nesse sentido, para a autora:

Formar pessoas letradas significa abrir as possibilidades de entrada de outras vozes em suas vidas, histórias e discursos, outros modos de conhecer, ver e viver no mundo, no interior de uma perspectiva crítica. Essas outras vozes estariam em permanente tensão, compondo as orientações de letramento dos sujeitos, como espectros fragmentares e conhecimentos, coesamente organizados e parcialmente partilhados, dependendo das interações de que participa (GOULART, 2001, p. 19).

Inspirada em Bakhtin, Goulart (2001) argumenta que no movimento de interação social, os sujeitos internalizam seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos, que se tornam interiorizadas e ganham significado no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, se tornam contrapalavras, as réplicas ao dizer do outro, que, por sua vez, vão interferir no discurso desse outro. É nesse emaranhado discursivo que os discursos sociais e individuais se constituem. Nesse caso, falar em letramento é referir-se a esse emaranhado discursivo em que os discursos sociais e individuais se constituem no processo de interação social.

Segundo Goulart (2001), o letramento diz respeito ao conjunto de práticas sociais, orais e escritas, “atravessados pelo poder que a língua escrita possui na sociedade e aos conteúdos a que, histórica e culturalmente, essa modalidade de linguagem está associada” (GOULART, 2001, p. 13). Considerando esse ponto de vista, o papel da escola seria ampliar as possibilidades dos alunos continuarem a

aprender, propiciando a vivência rotineira de situações comunicativas que lhes permitam estabelecer pontes, fazer relações e gerar novas interpretações dos diversos aspectos da realidade.

Desse modo, a sala de aula tornar-se-ia um verdadeiro espaço de letramento, uma arena político-ideológica onde dialogam e lutam as múltiplas perspectivas do saber e as diferentes dimensões de participação social e dialógica. Nesse espaço, as crianças, vão interagindo com os 'outros' do discurso, aprendendo o valor simbólico da linguagem, ao mesmo tempo em que se apropriam dela como nova forma de linguagem.

Reafirmamos que a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem ressignificar o mundo e a realidade. Assim, apreendê-la é apreender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmos. Daí, a necessidade urgente de se formar pessoas letradas no sentido de abrir as possibilidades de entrada de outras vozes em suas vidas, de outros discursos, de outros modos de ver o mundo.

Goulart (2001, p. 451) ressalta ainda que:

O letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita – nesse sentido, ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo ou não ler e escrever, e a escolarização parece fornecer competência para falar sobre o falar, sobre questões, sobre respostas [...].

A citação acima nos remete à ideia de que o conceito de letramento não se restringe somente àquelas pessoas que se apropriaram da escrita, isto é, aos alfabetizados, mas refere-se também aos sujeitos que mesmo sem dominarem os aspectos formais da organização da língua, têm competência para interagir com os outros sociais e usar determinadas formas de discurso.

Conforme Leite (2001), em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, em que se faz uso intenso da leitura e da escrita, é muito difícil considerar um indivíduo totalmente iletrado, pois isso implicaria nunca ter tido contato com a escrita. Por isso, é importante falarmos em níveis de letramento, tanto no caso da criança que ainda

não foi alfabetizada, quanto no caso do adulto analfabeto. Acrescenta ainda que estudar os níveis de letramento de um grupo social significa identificar as suas práticas de leitura e escrita e analisar as suas consequências sociais.

O nível de letramento refere-se à capacidade de uso da língua em diferentes níveis de conhecimento e graus de complexidade. Ribeiro (1999) afirma que nas sociedades letradas, encontramos indivíduos com diferentes níveis de letramento, isto é, com diferentes capacidades/habilidades de resolver tarefas que envolvem a oralidade, a leitura e a escrita. Esses níveis são articulados com os diferentes modos culturais de usar a língua em situações do dia-a-dia, ou seja, com as práticas de letramento.

De acordo com Terzi (2001, p. 160):

[...] práticas de letramento são maneiras culturais de utilização da escrita, ou seja, são o que as pessoas fazem com a escrita. Porém, as práticas de letramento não se referem só há unidades observáveis de comportamento, pois elas também envolvem valores, atitudes e sentimentos.

Essas práticas envolvem situações específicas com a palavra escrita e adquirem significado e concreticidade em contextos sociais relacionados às atividades e às interações que ocorrem no interior das culturas, especificamente nos eventos mediados e organizados pela escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) reiteram as necessidades de desenvolvermos competências e habilidades que permitam aos alunos utilizarem efetivamente a escrita em situações reais. Assim, ratificam que toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.

De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Podemos verificar que na atualidade vêm se proliferando estudos sobre o conceito de letramento e suas relações com a cultura e a escolarização. Apesar de reconhecermos as diferenças existentes entre os autores citados, que ora discorrem sobre este fenômeno numa perspectiva sócio-cultural, ora em uma dimensão linguística e, finalmente, numa dimensão pedagógica, esses estudos/concepções possuem um eixo comum à medida que postulam sobre práticas sociais de leitura e escrita em um contexto cultural específico que é a escola. Os seus impactos nos processos de aprender/ensinar a língua na escola podem ser resumidos da seguinte forma:

- Têm sido usados como referência constante nos estudos sobre as práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita;
- Enfatizam a multiplicidade de facetas, as suas dimensões sociais e individuais, suas relações com a sociedade e a cultura, enfim, o consideram um conceito multidisciplinar e plural;
- Ressaltam o caráter fluido e provisório de um conceito em construção;
- Usam a alfabetização como referência para sua definição.

A leitura desses autores nos mostra que nas sociedades grafocêntricas, em que a escrita ocupa um lugar central na vida das pessoas, o fenômeno do letramento está vinculado com os usos e funções sociais dessa linguagem. Esse reconhecimento do letramento como fenômeno cultural, ligado à multiplicidade de funções que a língua assume hoje na sociedade, constitui-se uma premissa importante para uma redefinição do lugar das práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas hoje na escola pública.

Consideramos que a escolarização tem um papel fundamental na construção de conhecimentos e habilidades relativas à alfabetização e ao letramento à medida em que a escola é, por excelência, a instituição social responsável pela produção e socialização do saber.

No contexto escolar, as práticas de letramento são organizadas de forma específica e sistemática no contexto das relações do ensinar/aprender a língua de acordo com objetivos pedagógicos, conteúdos, capacidades que se pretendem formar na criança. Soares (2003, p. 89) confirma essa posição e acrescenta que:

[...] práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares [...] práticas de letramento adquiridas são aquelas de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola.

Nesse sentido, educação escolar e letramento são conceitos e práticas inter-relacionados e, ao mesmo tempo complementares entre si, tendo em vista que a língua é ensinada para que a criança aprenda a problematizar o cotidiano através dela e possa interagir de forma intensa e consciente nas diversas esferas de participação social.

A escola deve ter como eixo do seu trabalho pedagógico na escolarização inicial a complexa tarefa de ‘alfabetizar letrando’, ou seja, levar as crianças a se apropriarem do sistema alfabético, ao mesmo tempo em que desenvolvem capacidades relacionadas aos usos sociais da oralidade, leitura e escrita. É essa questão que discutiremos no item a seguir.

3.4 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: O QUE SIGNIFICA ALFABETIZAR LETRANDO

Reconhecemos, no âmbito deste estudo, as complexas relações entre alfabetização e letramento à medida que os dois processos constituem-se como específicos, mas, indissociáveis.

Vários autores sugerem, nessa direção de análise, a proposta de ‘alfabetizar letrando’ – Soares (1998); Di Nucci (2001); Leite (2001); Colello (2007) – que consiste em “desenvolver o processo de alfabetização escolar simultaneamente ao envolvimento dos alunos com as práticas sociais da escrita” (LEITE, 2001, p. 23).

Leite (2006, p. 454) faz uma reflexão sobre as relações entre alfabetização e letramento, realçando que a disseminação do conceito de letramento no Brasil ocorreu “impregnada pelo conceito de alfabetização, sendo que este acabou sendo superposto e obscurecido por aquele”. Nesse sentido, argumenta que:

Na prática, muitos educadores passaram a utilizar os dois conceitos como sinônimos, dando, frequentemente, prioridade ao conceito de letramento. Isso, obviamente, produziu vários problemas para o processo de alfabetização, sendo o mais relevante a perda da especificidade desse conceito, com várias implicações metodológicas. Talvez, a consequência metodológica mais séria seja a recente idéia de que a alfabetização não necessita de um trabalho pedagógico sistemático (LEITE, 2006, p. 454).

Soares (2003) chama essa perda de especificidade de ‘desinvenção da alfabetização’ e evidencia que ela se deu devido aos equívocos conceituais e pedagógicos em relação às teses construtivistas articuladas às práticas de alfabetização a partir dos anos de 1980 no Brasil. A autora confirma a importância dessas teses e acrescenta a contribuição da linguística, sobretudo porque esta oferece elementos para uma compreensão das relações fonema/grafema no âmbito da alfabetização. Desse modo, reitera que é preciso reinventar a alfabetização a partir do entendimento do que a criança precisa dominar nesse processo e dos caminhos que o professor pode/deve seguir para que ela se aproprie da base alfabética da língua.

No nosso entendimento, o conceito de letramento foi colocado no cenário acadêmico e educacional como possível antítese do conceito de alfabetização, mas, concomitante a esse movimento, os avanços nos estudos da linguística contemporânea e o consequente reconhecimento da concepção da escrita como linguagem, como sistema simbólico e de uso social revigora o conceito de alfabetização, não permitindo que o mesmo perca sua especificidade.

As especificidades e relações entre os conceitos de alfabetização e letramento, bem como a expressão ‘alfabetizar letrando’ vêm sendo realçadas nos estudos de Soares (2000, 2003), Leite (2001, 2006), Albuquerque (2005), e vêm sendo incorporadas pelos programas oficiais e instrumentos de avaliação do MEC utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental para diagnosticar a situação de alfabetização das crianças brasileiras.

Soares (2003) faz uma distinção entre alfabetização e letramento afirmando que o primeiro termo corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de produzi-la e compreendê-la. Já o letramento,

relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Ainda segundo a autora, alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas, interligadas. Desse modo, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Conforme Soares (2000, p. 3):

Precisaríamos de um verbo "letrar" para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento [...]. Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Para a autora, a escola que alfabetiza letrando é aquela que organiza situações de aprendizagem em que a apropriação dos gêneros textuais é o eixo central do ensino, garantindo o domínio do funcionamento do sistema alfabético com vistas ao engajamento autônomo do aluno nos eventos sociais mediados pela escrita.

Ao teorizar sobre a importância de discutirmos as metodologias de alfabetização usadas nas escolas brasileiras (em lugar de métodos), Morais (2007, p. 12), afirma que:

Não existe nenhuma oposição em alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Para não promover exclusão, o ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente.

Morais (2007) reafirma os domínios específicos em que se inserem a leitura e a escrita, ressignificando os conceitos de alfabetização e letramento, considerando-os indissociáveis e interdependentes, e aponta para a necessidade do desenvolvimento de práticas e metodologias apropriadas ao domínio específico da língua escrita, tanto na apropriação do sistema de escrita alfabética quanto nos usos da leitura e da escrita em práticas sociais.

Di Nucci (2001) enfatiza que a escola deve alfabetizar letrando, isto é, inserir a criança em diferentes práticas de leitura e de escrita e, ao mesmo tempo, trabalhar com os aspectos relativos ao aprendizado do sistema de escrita.

Partindo desses princípios, compreendemos que para uma criança ser considerada alfabetizada e letrada, ela tem que desenvolver, a partir de intervenções pedagógicas sistemáticas, contínuas e competentes, as seguintes capacidades:

- a) Apropriação do sistema de escrita alfabético em uso na sua cultura;
- b) Apropriação de conceitos e habilidades relativos à leitura: seus elementos, relações e convenções;
- c) Desenvolvimento de práticas textuais: domínio das habilidades de compreender e produzir textos escritos diversos em contextos culturais;
- d) Participação nas práticas culturais que envolvem a língua em suas múltiplas manifestações e objetivos sociais.

Pelo exposto, assumimos que alfabetizar letrando traduz-se, na prática pedagógica, em oferecer aos alunos oportunidades de análise e reflexão sobre a língua (sempre de forma contextualizada), que os leve à construção da base alfabética e, simultaneamente, a promover o seu contato com diferentes gêneros textuais, colocando-os em situações reais de leitura e escrita, mesmo antes que dominem a leitura e a escrita convencionais.

Ferreiro (2001) afirma que a escrita é importante na escola porque é importante fora dela. O processo de ensinar/aprender a língua escrita deve permitir que as crianças se apropriem desse objeto de conhecimento e possam responder aos apelos de uma sociedade grafocêntrica, usufruindo das possibilidades da língua no âmbito de sua cultura. Muito mais do que aprender um sistema fechado, a aquisição da escrita deve estar a serviço da formação de sujeitos críticos, capazes de expressar e compreender o mundo.

A partir das reflexões realizadas neste capítulo, elencamos alguns pressupostos que julgamos indispensáveis a uma prática de alfabetização numa perspectiva de letramento:

- a) A alfabetização centrada numa relação dialógica e fundada no desenvolvimento de práticas discursivas com a linguagem escrita como interação social que

- envolve tanto a aquisição do sistema de escrita como o desenvolvimento da habilidade de produzir e compreender textos escritos diversos;
- b) A alfabetização tem, como ponto de partida e de chegada, a produção de textos, visto que o texto é a forma através da qual a escrita circula nas práticas sociais;
 - c) A alfabetização é estruturada a partir da mediação do professor;
 - d) A alfabetização proporciona sistematicamente a apropriação da notação da escrita e do seu uso social real pela criança a fim de garantir que se torne autonomamente letrada, exercitando a capacidade de ler e escrever textos com as características e finalidades que as pessoas letradas utilizam em nossa sociedade.

Compreendemos, porém, que esse conjunto de princípios acerca da alfabetização e do letramento discutidos até aqui, não deve ser tratado à margem de preocupações com a formação docente, de suas condições materiais e simbólicas de trabalho na escola pública e da implementação de políticas que favoreçam o sucesso escolar das crianças oriundas dos segmentos populares.

É necessário reconhecer que muito precisa ser feito no sentido de assumir como política de Estado a formação continuada dos professores, em especial, a dos que atuam na alfabetização. Os esforços feitos nos últimos anos parecem-nos ainda insuficientes para dar conta da gravidade da questão. É urgente que as Universidades, além de fornecerem uma sólida formação inicial, se aliem às escolas públicas, desenvolvendo projetos de pesquisa-ação que garantam a construção de conhecimentos dos professores da Educação Básica a partir de suas reais dificuldades e necessidades de formação. Com base nessa necessidade, realizamos uma investigação-ação numa escola pública cujos caminhos teórico-metodológicos descreveremos no capítulo a seguir.

4 A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

4.1 A ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Neste capítulo, trataremos dos aspectos teórico-metodológicos no qual se insere nossa investigação, dos procedimentos referentes à construção dos dados (o lócus e os sujeitos da pesquisa, as etapas de composição do *corpus documental*) e a metodologia de análise dos dados.

A definição metodológica desta tese nasceu atrelada à problematização do tema e ao corpo teórico que dá base ao estudo, indispensáveis não somente à definição do que é investigado, como também à análise dos dados construídos durante a pesquisa de campo. Esse estudo se pauta no princípio de que a análise de um problema social/particular exige a compreensão das suas inter-relações com a forma de estruturação material da sociedade.

Nesse sentido, buscamos apreender a especificidade dos objetos de estudo anunciados, entendendo que a reflexão das necessidades de formação dos professores acerca de conhecimentos sobre a alfabetização na perspectiva do letramento requer a compreensão de enfoques calcados na psicologia, pedagogia e linguística que deem conta, ao mesmo tempo, da singularidade, da especificidade e de sua relação com a historicidade, com a totalidade da vida social.

Buscamos em Ferrarotti (1988) o princípio de que a compreensão da vida cotidiana, de suas dificuldades e contradições, as tensões e os problemas que esta nos impõe exigem o que o autor chama de “ciência das mediações” que traduz as estruturas sociais em comportamentos individuais. “Todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social” (FERRAROTTI, 1988, p. 27). Conforme este autor:

O homem [...] é o universal singular. Pela sua práxis sintética singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. [...] Se nós somos, se todo individuo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

Nesse sentido, buscamos investigar necessidades de formação de professores de uma realidade particular, que é a Escola Adele de Oliveira, que representa, na sua singularidade, uma realidade situada historicamente.

Karel Kosik (1976), ao tratar da concepção marxista de “totalidade concreta”, mostra que é um equívoco afirmar ser impossível o conhecimento na perspectiva da totalidade por causa da impossibilidade de se conhecerem todos os fatos que compõem o real, isto é, em consequência de sua infinitude. Kosik mostra que o equívoco desse argumento reside justamente em que a perspectiva marxista da totalidade não significa a pretensão de esgotar todos os fatos:

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades das coisas, das relações e dos processos da realidade. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 1976, p. 35).

A totalidade, portanto, significa uma realidade como um todo estruturado, no qual um fato pode ser conhecido e sofrer intervenção sempre com significado. É histórica, com significados em seu tempo e espaços particulares.

Considerando o problema central de nossa investigação, encontramos na abordagem qualitativa o caminho adequado para alcançar nossos objetivos e responder às questões levantadas nessa perspectiva de totalidade, de compreensão dos seus significados e relações. Buscamos em Bogdan e Biklen (1994, p. 49) a confirmação para vivenciar esse tipo de investigação:

[...] a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a

disseminação dos resultados. [...] A investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

A investigação qualitativa em educação questiona continuamente os sujeitos da pesquisa com o intuito de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. O processo de condução desse tipo de investigação evidencia um diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos a serem abordados.

Nessa perspectiva, eles são vistos tanto como criadores quanto como produtos das situações sociais em que vivem. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), alguns pressupostos básicos caracterizam a pesquisa qualitativa, quais sejam:

- Os estudos qualitativos valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais e focalizam o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto natural em que se inserem;
- A investigação não é feita em razão de resultados, mas o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento;
- Maior preocupação com o processo do que com os resultados da pesquisa, embora estes sejam considerados;
- Os dados são construídos de forma direta e analisados de forma indutiva cujos significados empreendidos pelos participantes são de fundamental importância para a apreensão do objeto de estudo.

Sentimo-nos na obrigação de não apenas justificar a escolha pela metodologia adotada nesta pesquisa, mas também de explicitar quais elementos, no escopo da pesquisa qualitativa, consideramos como inerentes a nossa investigação. São eles:

- A concepção de professor enquanto ser cognoscitivo, produtor de idéias e de um conhecimento pessoal prático e não como mero executor de idéias. O professor-participante não é apenas sujeito da pesquisa, mas também contribui e constrói saberes juntamente com o pesquisador;
- O pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações e tem a oportunidade de refletir, de aprender e de se ressignificar;
- Os resultados da pesquisa não são frutos de um trabalho individual, mas, de uma tarefa grupal, gestada na construção compartilhada de conhecimentos que a transformam numa obra coletiva.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 11):

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.

Fundadas nesses princípios da investigação qualitativa fomos ao campo de pesquisa com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Para buscar compreender a questão formulada foi necessária inicialmente uma imersão no campo para familiarização com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Para tal frequentamos os locais em que aconteciam os fatos nos quais estávamos interessadas, com o intuito de observá-los, entramos em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado. Procuramos, dessa maneira, trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A

partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada.

4.2 A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Para investigar as necessidades de formação de professores do Ensino Fundamental de uma escola pública, no âmbito de conhecimentos subjacentes à construção de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento e efetivar um processo formativo a partir dessas necessidades, optamos, no contexto da abordagem qualitativa, pela investigação-ação. Essa modalidade de pesquisa apresenta-se como mais pertinente para atender às necessidades dos professores sobre a sua profissão, já que está mais diretamente ligada à resolução dos conflitos por eles vivenciados.

Segundo Thiollent, (1994, p. 16):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa perspectiva, assumimos com Thiollent (1994) algumas premissas essenciais para a investigação-ação:

- A interação efetiva entre pesquisador e participantes envolvidos, na qual o pesquisador é o mediador na definição de problemas, na análise de possibilidades de resolução dos mesmos e no acompanhamento e avaliação da investigação/ação;
- O objeto de investigação-ação emerge das necessidades indicadas pelos participantes implicados no processo de pesquisa;
- O objetivo é prático e, ao mesmo tempo, de conhecimento. Prático, porque pretende contribuir para uma mudança na prática dos professores e de

conhecimento porque a prática também elucida a teoria, buscando-se um equilíbrio entre ambas.

A expressão investigação-ação não é nova no campo das ciências sociais. Ela foi usada pela primeira vez por Kurt Lewin, nos anos de 1940. Esse autor é criador dessa forma de pesquisa sobre as relações humanas ao estabelecer princípios inovadores, tais como: o caráter participativo das relações entre os sujeitos que fazem parte da pesquisa, o impulso democrático e a contribuição à mudança social (PEREIRA, 1998).

Ao teorizarem sobre os significados da investigação-ação, Arnal, Del Rincón e Latorre (1992) afirmam que esta é uma forma de pesquisa que envolve investigadores e professores em um processo de investigação e desenvolvimento profissional em que o trabalho coletivo, no decorrer do processo investigativo, tem os objetivos de promover estudos sobre aspectos profissionais compartilhados; indagar, conjuntamente, a realidade educativa na tentativa de resolução dos problemas práticos de ensino e aprendizagem, confrontando-os com as teorias pedagógicas.

Nesse sentido, a investigação-ação tem uma dupla face: para o pesquisador, ela é objeto de investigação e de produção de conhecimento e, para o professor, é uma oportunidade de formação, fato que proporciona a aproximação entre o contexto em que os docentes exercem a sua prática profissional e o de pesquisa, auxiliando a romper com o distanciamento entre Universidade e a escola, assim também, entre teoria e prática, ajudando, assim, os professores a melhor enfrentar a complexidade da prática educativa, na medida em que aproxima o mundo da pesquisa ao da prática, no contexto da profissão docente.

Segundo Battini (1994, p. 26) a investigação-ação é um processo complexo e coletivo que se organiza em função de três objetivos:

De investigação: produção de conhecimento sobre a realidade; de inovação: contribui para introdução de transformações numa determinada situação dada como problemática, dando soluções; de formação de competências: processo de aprendizagem social envolvendo todos os participantes na direção da transformação social, cultural e política.

Assim, compreendemos que esse tipo de pesquisa se desenvolve em torno da ideia de investigar “com” em vez de investigar “sobre” o que implica na proposição de modificar as relações entre pesquisador e sujeitos pesquisados, particularmente, quando se trata de pesquisar a prática pedagógica.

Essa compreensão articula-se com as proposições de Franco (2004, p. 483) que definem o caráter formativo desse tipo de investigação:

[...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Para Franco (2004), a investigação-ação é incompatível com os procedimentos decorrentes de uma abordagem positivista, visto que requer para seu exercício, um mergulho na intersubjetividade da dialética do coletivo. Essa postura diferenciada diante do conhecimento permite ao pesquisador, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre investigação e ação faz com que uma não possa acontecer sem a outra. As ações são necessárias à construção/compreensão do objeto de estudo em questão, assim como são fundamentais para transformar tais compreensões em produção de conhecimento na situação em investigação.

Ao discutir a dimensão política desse tipo de pesquisa, Freire (1981, p. 35) afirma que:

[...] não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento.

Freire (1981) concebe as pesquisas fundadas na ação como atos de conhecimento formado por sujeitos cognoscentes e um objeto a ser desvelado que é a realidade concreta. Esta, por sua vez, é compreendida como algo além de fatos em si mesmos, mas como manifestação desses fatos e percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida.

Enfim, abstraímos que a nossa opção pela investigação-ação significa:

- Implicar professores em formação como sujeitos do seu processo formativo;
- Articular o processo formativo às necessidades de formação dos professores;
- Atuar na situação real do contexto de trabalho dos professores, tendo em vista a situação desejada;
- Considerar os limites e possibilidades de aprendizagem dos professores;
- Implicar-se como pesquisador assumindo a condição de mediador e de aprendiz no processo de pesquisa.

Após a definição do caráter investigativo do nosso estudo, discutiremos nos próximos itens deste capítulo, os critérios de seleção e as características do lócus da investigação e dos sujeitos envolvidos.

4.3 O LÓCUS DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Considerando que a Universidade é uma instância de produção e socialização do conhecimento que deve dar uma contribuição efetiva para a elevação progressiva dos patamares de qualidade da educação básica e que a nossa pesquisa investiga as necessidades de formação de professores que atuam na alfabetização, fizemos a opção pela realização da pesquisa numa escola, mediante alguns critérios:

- a) Ser pública;
- b) Atender crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dado o nosso interesse pela alfabetização;
- c) Aderir à proposta de pesquisa.

Com base nesses dois primeiros critérios, foi selecionada a Escola Municipal Adele de Oliveira que pertence à Rede Pública de Ensino de Ceará-Mirim/RN e atende crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Feita a escolha da escola, buscamos nas estatísticas educacionais alguns dados sobre o seu desempenho em relação a questões ligadas ao sucesso/insucesso escolar. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, tem o objetivo de medir o desempenho educacional do país mediante duas fontes de informação:

- 1) Indicadores dos fluxos (promoção, repetência e evasão) obtidos através do Censo Escolar;
- 2) Desempenho nos exames padronizados ao final de determinada etapa da Educação Básica, dentre estes o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e a Prova Brasil.

No Quadro 1 estão os IDEBs observados no período 2005-2007 na Escola Municipal Adele de Oliveira. Verificamos que houve um pequeno aumento em 2007, com projeções de progressos gradativos ao longo dos anos, até atingir o índice 5,2, em 2021. Apesar desse aumento, o índice ainda está abaixo da média do Estado do Rio Grande do Norte (que é de 3,8) e um pouco acima da média das escolas do Município de Ceará-Mirim (que é de 2,7).

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	2,9	3,0	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
Anos Finais	2,8	3,0	2,8	2,9	3,2	3,6	4,0	4,2	4,5	4,8

Quadro 1 IDEBs observados em 2005-2007 e metas projetadas para a Escola Municipal Adele de Oliveira.

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar (<http://ideb.inep.gov.br/Site>).

Esses dados também justificam a nossa opção pela realização do estudo em uma escola pública, já que os problemas mais graves em termos de repetência e evasão ocorrem nas instituições públicas de ensino em razão do não aprendizado

da leitura e da escrita nas crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação ao terceiro critério de escolha do lócus da pesquisa, sabemos que a condição fundamental para que uma investigação-ação aconteça é a total adesão da escola à proposta de pesquisa. No caso da escola selecionada, a direção, supervisão e professores aderiram plenamente à proposta de pesquisa apresentada. As práticas de pesquisa-ação – seja em grupos de estudo, seja em atividades de pesquisa propriamente – supõem sempre a adesão voluntária e espontânea de todo o grupo participante.

A caracterização da escola foi feita a partir de dados fornecidos pela supervisora pedagógica e de uma consulta aos documentos oficiais que trazem informações sobre a sua história. Buscamos obter informações sobre os aspectos físicos, os recursos materiais e humanos que a escola dispõe. As informações sobre a rotina foram recolhidas por meio da observação das atividades que se desenvolvem no seu cotidiano. Essas observações foram registradas no diário de campo e transcritas para esta parte do trabalho.

A Escola Municipal Adele de Oliveira fica localizada no Centro da cidade de Ceará-Mirim – RN, a 30 km da capital Natal, na Rua Floriano Ferreira da Silva. Foi inaugurada no dia 30 de julho de 1985, na administração do prefeito Roberto Varela.



Figura 2 Fachada da Escola Municipal Adele de Oliveira.



Figura 3 Corredor de entrada da Escola Municipal Adele de Oliveira.

O nome da escola homenageia Adele de Oliveira, poetisa e professora que nasceu no dia 22 de maio de 1884, num lugarejo denominado Villar, situado na zona rural do Município de Ceará-Mirim, e morreu no dia 15 de agosto de 1969, aos 85 anos. A professora Adele educou várias gerações na cidade e fundou o jornal “O sonho”, cuja proposta era fazer uma crítica aos castigos físicos direcionados às crianças, ao que ela chama de aprendizagens mecânicas e decorativas e defender práticas modernas de educação. Ela é citada no livro “Imagens do Ceará-Mirim”, de Nilo Pereira, como “a professora anjo”, a mulher responsável por grande parte da educação das crianças de Ceará-Mirim na primeira metade do século XX. Dessa forma, Pereira (1989, p. 42) afirma que:

Adele de Oliveira não fôra o anjo das escolas, como Santo Tomás de Aquino, mas o anjo da escola. Adele é uma flor do Vale - do Vale do Ceará-Mirim. Uma flor que não pode florescer no asfalto. Não é flor da cidade nem da civilização.

A história das práticas pedagógicas de Adele de Oliveira está intimamente ligada não só a história da educação do Vale de Ceará-Mirim, mas também à organização das primeiras instituições escolares do Rio Grande do Norte. De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Ceará-Mirim, o município abrange uma área de 740 km² e possui uma população estimada em 2000 pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – de 62.424 habitantes distribuídos entre a zona urbana, 42 localidades rurais e 47 assentamentos. Conforme os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano (2000), o Índice de Desenvolvimento Humano

do município foi de 0.646. Este índice é considerado abaixo da média nacional, o que significa que as condições de trabalho, saúde e educação não são adequadas à qualidade de vida da população e precisam ser melhoradas no município.

A Rede Municipal de Educação de Ceará-Mirim é constituída por 50 (cinquenta) escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Quanto aos indicadores de alfabetização, o município apresentou no último censo uma taxa de 71% de pessoas alfabetizadas. Isto significa que dos 62.424 habitantes, 44.321 são alfabetizados, de acordo com os critérios do IBGE.

É interessante acrescentar que 91% dos professores que atuam na rede municipal de ensino têm formação em nível superior. Desse total, 85% fizeram o Curso de Pedagogia no PROBÁSICA/UFRN. O restante, 6%, cursou Pedagogia no Instituto Kennedy ou fez outra licenciatura na Universidade do Vale do Acaraú – UVA. Além disso, participam de Programas Federais de Formação Continuada como o PROFA e o Pró-Letramento (SEC, 2009).

Os dados da Provinha Brasil⁶ revelaram que o município apresentou uma situação grave em relação à alfabetização, nessa última avaliação: das 1.159 crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental, apenas 9 dominam a base alfabética do sistema de escrita (SEC, 2009). Esses dados evidenciaram que a grande maioria das crianças chega ao final do 2º ano do Ensino Fundamental sem apresentar os conhecimentos básicos acerca da leitura e da escrita.

Esses resultados fizeram com que a Secretaria de Educação nos solicitasse a realização de um curso de formação com os professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse curso, cuja carga-horária era de 20 horas/aula foi ministrado em maio de 2009 e o seu tema – as dimensões da alfabetização e do letramento e suas articulações com a prática pedagógica – foi definido a partir das necessidades de formação reveladas pela Provinha Brasil. Essa foi a última capacitação feita pelos professores que fazem parte da pesquisa.

Mesmo sabendo que o curso solicitado pela SEC não iria provocar mudanças significativas nas práticas dos professores, por se caracterizar como uma capacitação e não como uma formação propriamente dita, aproveitamos essa

⁶ A Provinha Brasil, criada pelo MEC/INEP em 2007, é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino e tem como objetivos principais: avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita, tendo em vista a melhoria da qualidade da alfabetização.

oportunidade para discutirmos os resultados de pesquisas anteriores sobre alfabetização que realizamos no município e divulgarmos também para toda a rede de escolas, o processo de investigação-ação vivenciado na Escola Adele de Oliveira. Desse modo, convidamos alguns professores que fizeram parte da pesquisa para discutirem o trajeto e as aprendizagens que estavam sendo construídas.

A nossa intenção foi socializar a importância do estudo e, ao mesmo tempo, sensibilizar as instâncias oficiais da necessidade de criação de parcerias institucionais com a UFRN, no sentido de abertura das escolas municipais para novos projetos de investigação-ação fundados nas necessidades de formação dos professores.

Nesse contexto, a escola Adele de Oliveira funciona nos turnos matutino, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, vespertino, horário em que ocorreu a nossa pesquisa, com turmas do 1º ao 5º ano e noturno com Educação de Jovens e Adultos. Possui 9 salas de aula em péssimo estado de conservação. Algumas recebem muito sol e são quentes e abafadas. Em cada sala tem um armário de aço, um birô e carteiras com dimensões inapropriadas ao tamanho das crianças. A maioria delas se queixa de não poder colocar os pés no chão. As paredes das salas são sujas e os móveis são velhos e quebrados.

Além das salas de aula, a escola tem duas salinhas onde funcionam a diretoria e secretaria, três banheiros (para funcionários e crianças) uma sala de professores em que são guardados livros enviados pelo MEC para a Secretaria de Educação e repassados por esta para a escola, uma cozinha pequena, uma pequena área livre onde as crianças esperam os pais na hora da saída, no término da aula e uma área de circulação coberta que dá acesso às salas de aula, cozinha, banheiros e secretaria.

Estruturada em 22 turmas, a instituição dispõe de direção e vice-direção, três supervisores pedagógicos, 22 professores em exercício: 8 no turno matutino, 8 no vespertino e 6 no noturno, 11 funcionários do corpo técnico-administrativo, 3 merendeiras, 5 faxineiras e um total de 795 alunos distribuídos nesses três turnos.

Apesar de não possuir uma estrutura física adequada à realização de atividades pedagógicas, a escola tem uma excelente coleção de livros de literatura infantil e infanto-juvenil, dicionários, enciclopédias, jogos didáticos e livros para estudo dos professores que estão dispostos em 4 estantes na sala dos professores. Na sala da direção, há uma televisão, um aparelho de dvd e uma coleção de dvds

do Programa Salto para o Futuro, com orientações didáticas para as práticas de alfabetização e letramento.

A escola não possui lugares destinados à realização de atividades lúdicas. Na hora do intervalo, os alunos ficam disputando espaço num galpão coberto que fica localizado entre as salas. Também não tem refeitório e, na hora do lanche, as crianças comem sentadas no chão ou em algumas cadeiras velhas que ficam amontoadas pelos corredores.

Nas paredes das salas de aula existem lugares para que as crianças exponham suas produções. Porém, as professoras comentaram que estas têm que ser retiradas todos os dias porque os alunos maiores dos outros turnos destróem os materiais expostos. As professoras afixam também nas paredes as letras do alfabeto dispostas em ordem e alguns cartazes com a expressão “palavras mágicas”, que trazem regras de convívio social para as crianças. As carteiras estão sempre dispostas em fileiras e as crianças têm dificuldade de se ver e de interagir com os colegas da classe. Os materiais das crianças reduzem-se a um caderno, no qual elas registram as atividades de classe (geralmente copiadas no quadro), um livro didático de alfabetização entregue pela escola no início do ano letivo e um lápis.

A escola em questão recebe crianças de segmentos sociais populares, em sua maioria provenientes de bairros pobres da cidade. O contexto urbano em que se insere é caracterizado por problemas de natureza econômica e social que se revelam no dia-a-dia, através dos comentários de mães, crianças e professoras, estando sempre presentes a violência e a pobreza.

Do ponto de vista de seu funcionamento, apresenta os clássicos e crônicos problemas da escola pública brasileira: índices altos de reprovação, constantes faltas de professores, falta de uma proposta pedagógica que apresente diretrizes para a definição do trabalho pedagógico, já que a escola possui um projeto político pedagógico, de discutível qualidade, que não apresenta princípios unificadores para a prática docente, falta de apoio e acompanhamento por parte da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, fragmentação do trabalho pedagógico, professores sobrecarregados com salas de aula numerosas, algumas com 49 crianças, problemas na estrutura material devido a ausência de biblioteca, refeitório e espaços para recreação, entre outros.

Quanto ao planejamento, a supervisora nos informou que é feito bimestralmente e que são elaborados projetos de trabalho esporádicos com os

professores, como por exemplo, o projeto de literatura infantil Casa do Escritor, educação ambiental e orientações em relação às drogas e abuso sexual.

Os professores têm o direito de escolher, de três em três anos o livro didático que vão usar com as crianças nesse período em conformidade com o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Em nossas conversas informais, alguns reclamaram que têm dificuldades de escolher esse material porque desconhecem os critérios que devem ser considerados para a escolha de um bom livro de alfabetização. Desse modo, quando começam a usá-lo na sala de aula, acabam percebendo que não contribui para alfabetizar as crianças.

Foi nesse contexto que nos encontramos com os sujeitos de nossa investigação, sobre os quais discutiremos a seguir.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Os sujeitos participantes de nossa pesquisa foram escolhidos mediante os seguintes critérios:

- a) Ter formação em nível superior (Pedagogia);
- b) Ter, no mínimo, 03 anos de experiência em alfabetização;
- c) Aderir à proposta de pesquisa-ação;
- d) Ter uma relação de formação com a pesquisadora.

Mediante esses critérios, foram escolhidos 7 professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma supervisora pedagógica que atua junto a esses professores nesse nível de ensino. A escolha da supervisora para fazer parte da investigação deve-se ao fato dela atender aos critérios acima citados e ser considerada pelos professores como uma articuladora/orientadora na organização do trabalho pedagógico com a alfabetização. Dos 8 sujeitos, 7 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

No início da pesquisa, em junho de 2007, houve entusiasmo por parte da direção da escola em participar do processo. Porém, sentimos, no decorrer da investigação, que o seu envolvimento era mais com questões administrativas do que

pedagógicas. Nesse sentido, diante da resistência traduzida nas constantes ausências às sessões de estudo, resolvemos enviar para elas o material de leitura usado nos encontros e não insistimos que participassem, sendo coerentes com o critério de adesão plena ao trabalho.

Em relação ao primeiro critério de escolha dos professores, optamos por investigar professores formados em Pedagogia, por ser esse curso relacionado à área específica da temática do trabalho e por ter disciplinas voltadas para a alfabetização e o letramento.

O tempo de experiência na alfabetização (mínimo de três anos) também foi considerado, dada a natureza investigativa e reflexiva nosso objeto de estudo. De acordo com Tardif (2002), os saberes da experiência são aqueles saberes que são advindos da intervenção pedagógica do professor na escola, em suas turmas, na organização do trabalho pedagógico, em sua própria história ao longo de sua vida. Segundo o autor, estes saberes não provêm das instituições de formação e não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. O professor diante desse saber é ao mesmo tempo produtor e sujeito.

No contexto da nossa investigação, os professores são levados a registrar suas experiências no trabalho, interrogar suas práticas, sistematizar seus conhecimentos e saberes de forma a refletir e compreender suas necessidades de formação em práticas de alfabetização na perspectiva do letramento. Aprender com a experiência pressupõe uma postura de pesquisa e reflexão e uma disposição para dialogar com múltiplas possibilidades de perguntas e respostas para os fenômenos educativos.

Canário (2006) destaca que a lógica dos modelos de formação que privilegiam o acúmulo de conhecimentos, em detrimento da produção de saberes que articulem informações e orientem a reflexão a partir de pesquisa, precisa ser superada. A alternativa a ser construída é inspirada num movimento recursivo entre formação teórica e aprendizagem experiencial, entre idéias e experiências, teoria e prática.

Os critérios vinculados à adesão à pesquisa e experiência de formação com a pesquisadora se entrelaçam à medida que já tínhamos vivido com esse grupo de professores uma experiência formativa anterior à realização desse estudo. Dos 8 sujeitos participantes, 6 foram nossos alunos no PROBÁSICA, mais especificamente, na disciplina Processo de alfabetização e 2 alunos de uma

professora que coordena a nossa base de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cuja referência foi dada na introdução desse trabalho.

O nosso trabalho como professora e coordenadora do curso de Pedagogia no PROBÁSICA – período de 2000 a 2004 – no município de Ceará-Mirim, nos possibilitou um envolvimento com o projeto político-pedagógico do curso e o contato intenso e sistemático com professores e alunos nesse movimento de reflexão e ressignificação do exercício do magistério no Ensino Fundamental. Foi um espaço de crescimento profissional e acadêmico que permitiu a construção de um conhecimento mais apurado sobre o pensar e o fazer desses professores que atuam na escola pública desse município em relação à alfabetização.

Em cada semestre letivo do curso realizávamos discussões sistemáticas com os professores ministrantes das disciplinas, acompanhávamos os avanços e recuos dos alunos e fazíamos seminários de avaliação no seu término. Nesses seminários, os alunos apresentavam suas produções acadêmicas e refletiam sobre as suas necessidades construídas pela dinâmica de reelaboração da sua ação pedagógica a partir das teorias apreendidas.

Desse modo, já tínhamos construído com esses sujeitos uma relação acadêmica e afetiva de cumplicidade, confiança e respeito mútuo. Assim, como já existia essa abertura para o diálogo, na busca pela ampliação de sua formação, esses professores já haviam nos procurado solicitando a realização de uma pesquisa que os levassem a aprofundar estudos sobre o conceito de alfabetização e letramento e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas.

Na tabela a seguir, descrevemos os sujeitos participantes de forma coletiva de acordo com o perfil produzido a partir dos dados construídos no questionário. São informados os dados relativos à faixa etária, sexo, formação, tempo de docência, tempo de docência na alfabetização, vínculo funcional, turma em que leciona, atividades de formação relevantes nos últimos 5 (cinco) anos:

SUJEITOS	CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS																						
	Sexo		Faixa etária		Formação			Tempo de docência			Tempo de docência na alfabetização			Vínculo funcional		Turma em que leciona					Atividades de formação mais relevantes nos últimos 5 anos		
	Feminino	Masculino	31-40 anos	Mais de 40 anos	Magistério	Pedagogia	Especialização	Menos de 10 anos	10-15 anos	Mais de 15 anos	Menos de 10 anos	10-15 anos	Mais de 15 anos	Efetivo	Não efetivo	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	PROFA	Pró-letramento	PCN's em ação
Paulo		X	X		X	X		X					X					X					
Ana Zélia	X		X		X	X			X			X		X		X						X	X
Ivone	X			X		X			X			X	X					X			X	X	X
Fátima	X		X		X		X			X			X					X				X	X
Consuelo	X			X		X			X			X	X			X					X	X	X
Regina	X			X		X			X		X		X		X						X	X	X
Vanda	X			X	X	X			X		X		X							X	X	X	X
Adele	X		X		X	X			X	X			X								X	X	X

Tabela 1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa da Escola Municipal Adele de Oliveira - 2007

Faremos uma breve descrição das características individuais dos sujeitos participantes. A partir de agora, todos serão identificados pelos pseudônimos de *Adele*, *Regina*, *Ivone*, *Fátima*, *Consuelo*, *Ana Zélia*, *Vanda* e *Paulo*, nomes estes que foram escolhidos por eles mesmos em uma homenagem que fizeram aos seus professores alfabetizadores, corroborando assim, com o princípio ético do sigilo com relação às informações fornecidas para a investigação e evitando, da mesma forma, serem denominados de Professores 1, 2 ou A, B.

A Professora *Adele* tem entre 31-40 anos de idade, concluiu a licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/PROBÁSICA e fez Especialização em Gestão Escolar na Universidade Potiguar; participou de cursos de formação continuada como o PROFA, Pró-Letramento e PCNs em Ação. Em 2007, completou 21 anos de carreira como professora, há 8 anos atua na escola lócus da pesquisa, 4 como professora e 4 como supervisora pedagógica, função que exerce atualmente.

A professora *Regina* encontra-se na faixa etária entre 31-40 anos, terminou a licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/PROBÁSICA. Seu tempo de serviço como professora nos anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 10 anos e há três leciona na escola lócus da pesquisa, no 1º ano. Participou dos cursos de formação continuada como o PROFA, Pró-Letramento e PCNs em Ação.

A professora *Ivone* tem idade entre 41-50 anos, cursou a licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/PROBÁSICA, tem 27 anos de experiência na alfabetização e atua há 10 anos na escola pesquisada. No momento atual, assume uma turma do 4º ano e participou dos cursos de formação continuada como o PROFA, Pró-Letramento e PCNs em Ação.

A professora *Fátima*, com idade entre 31-40 anos, é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/PROBÁSICA, fez Especialização em Educação Infantil pela Universidade Potiguar e, atualmente, cursa Especialização em Psicopedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN. Seu tempo de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 9 anos e esse é o mesmo tempo em que atua como professora do 3º ano. Os cursos de formação mais importantes que ela fez nos últimos 5 anos foram o Pró-Letramento e os PCNs em Ação.

A professora *Consuelo* encontra-se na faixa etária entre 41-50 anos, concluiu Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/PROBÁSICA, atua como professora dos anos Iniciais há 29 anos e está há 10 anos lecionando na escola pesquisada no 2º ano do Ensino Fundamental. Participou de cursos de formação continuada como o PROFA, Pró-Letramento e PCNs em Ação.

A professora *Ana Zélia*, com idade entre 41-50 anos é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/PROBÁSICA. Há 18 anos é professora do município de Ceará-Mirim e há 15 atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Leciona há 5 anos na escola pesquisada, no 1º ano do Ensino Fundamental.

A professora *Vanda* tem mais de 40 anos; concluiu o Curso de Pedagogia no Instituto Kennedy – Natal/RN e fez Especialização em Educação e Linguagens na Educação de Jovens e Adultos pela UFRN. Possui 24 anos de experiência como professora, há 19 anos leciona na escola investigada e há 13 atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, leciona na turma do 5º ano e participou de cursos como o PROFA e os PCNs em Ação.

O professor *Paulo* encontra-se na faixa etária entre 31-40 anos e é formado em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú – UVA. Não participou dos cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC, tem 5 anos de experiência como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 1 ano atua na escola pesquisada, lecionando no 3º ano do Ensino Fundamental.

É importante acrescentar que dois professores do grupo estão cursando pós-graduação (Especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia na Universidade Potiguar – UNP/RN).

A faixa salarial desses professores é de 2 a 3 salários mínimos, que pode ser considerada baixa, visto que se desdobram em dois ou três turnos de trabalho para aumentarem sua renda mensal e garantirem a sua sobrevivência.

Em conversas informais realizadas durante nossas observações na escola, alguns professores me informaram que a sua sobrecarga de trabalho é muito grande: além de planejarem e executarem as aulas, estudarem, avaliarem, participarem de reuniões pedagógicas, ainda assumem as obrigações com suas casas e suas famílias.

Ao discutir a grande responsabilidade de trabalho do professor brasileiro e da luta que este deve empreender pela conquista de seus direitos, Freire (1996, p. 66) afirma que:

[...] A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.

Embora tenham que enfrentar inúmeras dificuldades de natureza econômica e na própria organização do trabalho na escola, os professores manifestam interesse e entusiasmo no trato com as questões pedagógicas.

Analisando este perfil, verificamos que estamos diante de um grupo comprometido com a educação pública e com uma experiência longa de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, apesar da diferença de idade entre alguns professores, eles são muito próximos e suas idéias são convergentes em relação à necessidade que a escola tem em desenvolver processos coletivos de estudo, tendo em vista a melhoria de sua prática com a alfabetização de crianças. Todos os professores moram em Ceará-Mirim e alguns se formaram na mesma Universidade e no mesmo ano, tais como Ana Zélia, Adele, Consuelo, Ivone, Fátima e Regina, que se graduaram em Pedagogia/PROBÁSICA/UFRN.

4.5 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Embora a investigação-ação tenha uma flexibilidade no processo de construção dos dados gerada pela imprevisibilidade de alguns acontecimentos inesperados que ocorrem no seu percurso, concebemos, com base em Franco (2004), que ela envolve uma dinâmica integradora entre pesquisa, reflexão e ação, através de espirais cíclicas também chamadas de *abordagem em espiral* (BARBIER, 2004) e *espirais de reflexão e ação* (ELLIOTT, 1998).

Franco (2004) retorna às origens da investigação-ação, buscando em Kurt Lewin o percurso metodológico desse tipo de pesquisa, com base no conceito de prática reflexiva, posteriormente retomado por Elliott. Elliott (1998) considera a

pesquisa-ação como base para a melhoria da ação prática dos professores à medida que se constitui um processo que se modifica de forma continuada em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui:

- 1 – Um diagnóstico de uma necessidade ou problema que se quer resolver;
- 2 – A formulação de estratégias de ação;
- 3 – O desenvolvimento dessas estratégias e a avaliação de sua eficiência;
- 4 – A ampliação da compreensão da nova situação;
- 5 – O desenvolvimento dos mesmos passos para a nova situação prática.

Nesse movimento, nem ação pode ocorrer sem investigação, nem investigação sem ação. Nesse percurso, as fases de desenvolvimento da pesquisa não ocorrem de forma linear e sequenciada, mas, na maioria das vezes, se desenvolvem simultaneamente e se comunicam de forma dialógica.

Desse modo, definimos um eixo estruturador que envolve fases intermediárias que se constituem em sínteses e novos pontos de partida no movimento da investigação e da ação, as quais denominamos:

- 1 – *Exploratória*: definição do campo e dos sujeitos; construção da estrutura coletiva da pesquisa; investigação das necessidades na formação dos professores em relação aos conhecimentos subjacentes ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento.
- 2 – *A formação pela investigação*: sessões de estudos reflexivos e compartilhamento de significados – *ponto central da investigação-ação*.
- 3 – *Avaliação das ações empreendidas*: feita através da observação durante o processo de pesquisa, entrevista coletiva de avaliação das contribuições/limites da formação – (*investigação*).

Como adotamos o modelo de espirais cíclicas, cuja construção dos dados acontece num movimento de idas e vindas, cada fase serve de apoio e ponto de partida para a próxima fase, constituindo-se em sínteses provisórias que impulsionam o desenvolvimento da pesquisa (BATTINI, 1994).

4.5.1 A Construção dos dados da fase exploratória (investigação)

Partilhamos com Rodrigues (2006) que não é possível constatar necessidades de formação de professores de forma objetiva, pois estas dependem dos sujeitos, grupos ou sistemas que as percebem e do contexto onde emergem, dos agentes sociais que as investigam, das metodologias de construção dos dados e dos respectivos valores e objetivos de referência.

A investigação das necessidades de formação de professores exige que os procedimentos de construção dos dados sejam diversificados e devidamente articulados no sentido de contemplar os elementos complexos que fazem parte da conotação desse tema. O emprego de vários instrumentos permitiu-nos construir uma compreensão do processo de conscientização dos sujeitos participantes e aparecimento de necessidades desencadeadas por situações do real.

Assim, a entrevista constituiu-se um ponto de partida importante para o processo de identificação das necessidades de formação dos professores, mas foi complementada pela observação das práticas que evidenciou diferentes níveis de necessidades de formação e validou essas necessidades mediante a repetição destas num tempo e espaço determinados. Nesse sentido, descreveremos a seguir os instrumentos usados na nossa investigação.

a) Questionário

Esse instrumento foi usado para caracterização e levantamento inicial de informações sobre o corpo docente da escola lócus da pesquisa. Através dele, objetivamos construir um diagnóstico preliminar sobre:

- Faixa etária;
- Sexo;
- Formação;
- Tempo de profissão;
- Vínculo funcional como docente;
- Tempo de docência na alfabetização;
- Atividades de formação vivenciadas pelo grupo nos últimos cinco anos.

Através do questionário, pudemos constatar que apesar dos professores e supervisora terem pontos em comum em sua caracterização profissional, eles se diferenciam em alguns aspectos, já considerados na descrição dos sujeitos feita anteriormente.

b) Entrevista semi-estruturada – coletiva e individual.

Ao considerarmos que a seleção de procedimentos para investigação da análise de necessidades não é uma mera escolha técnica, escolhemos a entrevista semi-estruturada, por esta se constituir numa ferramenta de expressão de dificuldades e de desejos, já que as necessidades nem sempre são conscientes e manifestas (RODRIGUES; ESTEVES,1993). Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 34), esse tipo de entrevista se constitui “uma forma específica de grande interesse no estudo das necessidades, nomeadamente visando à elaboração de planos de formação”.

De acordo com Amado (2000), a entrevista semi-estruturada é uma conversa intencional orientada por objetivos precisos e constitui-se em um método adequado para análise do sentido que os atores dão aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados.

Nesse tipo de entrevista, as questões derivam de um plano prévio, um guião, onde são registradas numa ordem lógica as informações essenciais à investigação, embora saibamos que o caráter dialógico desse instrumento possa dar margem, tanto ao entrevistado, quanto ao entrevistador, discorrer sobre coisas que julgarem relevantes.

No nosso estudo, estruturamos o conteúdo das entrevistas em termos de objetivos e blocos temáticos (guião). Nesse sentido, produzimos três guiões: um para a entrevista individual que foi realizada com os 8 sujeitos participantes e dois para as duas entrevistas coletivas que foram feitas no início e no fim da investigação.

No guião da primeira entrevista coletiva (Apêndice C), realizada no dia 06/11/07, cujos objetivos foram: identificar as necessidades de formação dos professores em relação aos conhecimentos teórico-metodológicos da alfabetização e do letramento, os conteúdos foram divididos em blocos, assim denominados:

- 1 – Legitimação da entrevista, esclarecimentos dos motivos da entrevista e motivação dos entrevistados;
- 2 – Relação teoria/prática na alfabetização;
- 3 – Concepções de alfabetização e letramento;
- 4 – Conhecimento dos professores do paradigma psicogenético de alfabetização;
- 5 – Caracterização das dificuldades, expectativas e necessidades dos professores em relação à formação dada pela pesquisa.

O objetivo do bloco 1 foi possibilitar a construção da estrutura coletiva da pesquisa, implicando os sujeitos no processo e vencendo a inércia que é natural no início de um processo de formação e socialização de saberes no coletivo. Os blocos restantes objetivaram a investigação das dificuldades, expectativas e necessidades de formação em alfabetização e letramento.

Logo após a realização da primeira entrevista coletiva, começamos a realizar as entrevistas individuais com os sujeitos participantes (professores e supervisora). No guião de entrevista individual (Apêndice B), cujo objetivo foi fazer uma caracterização da formação profissional dos professores e das dificuldades relativas a organização de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento, os conteúdos foram divididos nos seguintes blocos:

- 1 – Legitimação da entrevista;
- 2 – Caracterização do professor quanto a sua formação inicial e continuada;
- 3 – Concepções de alfabetização e letramento;
- 4 – Conhecimentos/competências necessários ao professor alfabetizador;
- 5 – Caracterização dos princípios teórico-metodológicos relativos à prática docente;
- 6 – Caracterização da criança que frequenta a escola;
- 7 – Caracterização das práticas pedagógicas realizadas pelos professores.

O terceiro guião de entrevista (coletiva) que foi trabalhado no final da nossa investigação com o objetivo de avaliar o seu percurso e os resultados da formação, será descrito no item desse capítulo relativo à fase de avaliação da pesquisa.

Rodrigues e Esteves (1993, p. 34) consideram a entrevista coletiva como um instrumento que permite a “consciencialização coletiva das necessidades e

desencadeia o processo de verbalização, forçando os membros do grupo a expressar seus sentimentos, crenças e opiniões sobre diferentes aspectos a considerar”. Porém, as autoras, coerentes com o princípio de que as necessidades são construídas em contextos sociais diversos, acrescentam que as necessidades dos participantes podem ser diagnosticadas no decorrer da pesquisa, já que a própria formação ativa e constrói novas necessidades.

As entrevistas realizadas duraram em média duas horas e foram gravadas em fita cassete. Fizemos a opção de transcrevê-las, à medida que ao ouvir as falas dos professores pela segunda vez, pudemos atentar de forma mais minuciosa para o sentido e o significado dos discursos procurando captar, compreender e identificar as necessidades de formação dos professores.

A entrevista semi-estruturada, segundo Minayo (1994, p. 59), “fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual”. A entrevista é, portanto, entendida, neste trabalho, como uma prática discursiva, como uma ação situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos. A dialogicidade aqui se refere à presença dos interlocutores envolvidos, mas também à presença de vozes e discursos diversos que se entrecruzam nos discursos tanto dos que enunciam as perguntas quanto dos que produzem as respostas.

Percebemos que a posição estabelecida pelo pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa – o lugar de onde falam – é diferente nos dois tipos de entrevista. Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, e a exposição de idéias divergentes ocorreram com intensidade muito maior, na medida em que professores puderam falar e também escutar uns aos outros.

Além disso, como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica foram minimizados; os problemas foram apresentados; o conhecimento, compartilhado e confrontado; a diversidade foi percebida na interação face a face.

Ao teorizar sobre o caráter dialógico da entrevista no contexto da pesquisa qualitativa, Kramer (2004a, p. 503) afirma que:

Nas entrevistas coletivas, mais do que nas individuais, as pessoas falaram e escutaram; a influência institucional pareceu diluir-se ou diminuir; a linguagem produzida (o discurso) pareceu revelar maior autenticidade, favorecendo a dimensão pessoal ao lado da profissional; problemas, valores e necessidades estiveram mais presentes. [...] Nas entrevistas individuais, a linguagem pareceu mais limpa, como se o entrevistado precisasse expor a realidade na qual acreditava (ou que desejava), escondendo ou omitindo falhas, faltas, erros. Nos grupos, os relatos traziam dificuldades e frustrações, como se a pessoa entrevistada sentisse maior confiança na audiência coletiva; além disso, nas coletivas, alguns entrevistados faziam perguntas a outros, mudando de lugar e assumindo o papel de entrevistador. Isso fez com que o entrevistador pudesse aprofundar a análise de problemas complexos, e evitou que o pesquisador se constrangesse ao ouvir relatos de práticas.

Fundada no princípio de Bakhtin (1988) de que a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, Kramer (2004a) acrescenta que na produção dos discursos, os lugares que as pessoas ocupam interferem de forma decisiva no significado produzido. Ou seja, o contexto é importante para entender o texto. Na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas, as palavras produzem sentidos. (KRAMER, 2004a).

A decorrência metodológica desta concepção de linguagem é que a totalidade do discurso (o contexto da enunciação) dessa não pode ser perdida. Nesse sentido, o texto de cada entrevista realizada com os professores foi analisado na sua integridade e unidade, sem cortes; o texto, transcrito a partir de cada entrevista gravada, é considerado uma ferramenta importante na análise das falas. As entrevistas realizadas duraram em média duas horas e foi utilizado um gravador para o registro e posterior transcrição dos dados.

Fizemos a opção de transcrever as entrevistas, à medida que ao ouvir as falas, tanto nas coletivas como individuais, pudemos atentar de forma mais minuciosa para o sentido e o significado dos discursos procurando captar, compreender e identificar as necessidades de formação dos professores. Desse modo, considerando que a diversidade de instrumentos é um fator importante na elucidação das questões levantadas por nosso estudo, utilizamos também a observação participante das práticas dos professores e a análise de documentos cujas características descreveremos a seguir.

c) A observação participante

A opção pelo uso desse instrumento justificou-se à medida que tínhamos como objetivo diagnosticar necessidades de formação dos professores a partir das dificuldades encontradas nas suas práticas pedagógicas e caracterizar a prática real na perspectiva da prática desejada. Pudemos percorrer o caminho entre a objetivação descritiva das práticas (como elas são vividas e organizadas pelos professores) com o intuito de construir os pressupostos subjacentes à situação ideal.

Conforme Amado (2000), a observação participante consiste numa imersão prolongada do observador em um grupo ou local para observar sistematicamente os modos de vida e de pensamento dos sujeitos. Assim, afirma que a expressão participante tem dois sentidos: o sentido que o observador deve participar na atividade do observado, exigindo, por isso, uma longa permanência no local estudado e o sentido de que o observador deve participar como informante na investigação que está sendo feita.

O autor acrescenta ainda que existem graus de participação diferenciados no contexto da observação que se apresentam nas seguintes formas: forma rígida – que se constitui na necessidade de partilhar as atividades com o sujeito investigado (fazer o que ele faz); forma flexível – necessidade somente da presença do observador; postura eclética – é a alternância entre aproximações e distanciamentos em função de oportunidades e situações.

Na nossa investigação, optamos pela observação de 5 sessões de aula dos professores, que aconteciam no decorrer de duas ou três semanas e cada sessão teve duração de três horas. Como observamos 7 professores, contabilizamos um total de 35 observações feitas. Assumimos a postura eclética nos momentos de observação, não interferindo diretamente nas ações dos professores e, só atuamos nesse sentido, quando houve solicitação por parte deles.

Com base em Altet (2000), observamos a sequência das aulas dadas pelos professores que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo a autora, a observação da aula permite ao pesquisador reconstituir o desenvolvimento do processo pedagógico do professor, as etapas e a progressão seguidas nas atividades realizadas. No contexto da observação da sequência da aula, Altet (2000, p. 111) teoriza sobre o conceito de situação pedagógica definindo-a como:

[...] o quadro e o contexto organizacional posto em prática pelo professor na aula, contexto no qual se desenrolam os comportamentos interactivos entre professor-alunos, preservando o conceito de contexto para referenciar o contexto institucional que influencia a turma e a situação pedagógica.

A autora sublinha ainda que a situação pedagógica é caracterizada por componentes que devem ser considerados nos processos de observação das práticas, quais sejam:

- As circunstâncias em que a aula ocorre: os conteúdos trabalhados, as características da turma, formas de avaliação, os objetivos pretendidos;
- As situações de aprendizagem: tipos de atividades, métodos trabalhados pelo professor, situações-problema;
- As condições organizacionais: modos de organização do trabalho pedagógico, modos de comunicação, gestão das condições de aprendizagem (ALTET, 2000).

Tendo como inspiração o conceito de situação pedagógica desenvolvido por Altet, organizamos um roteiro de observação (Apêndice C), destacando, a partir dos objetivos de nossa pesquisa, componentes que deveriam ser observados e registrados durante o período que passamos nas salas de aula dos professores. Esse roteiro tem como tema: a caracterização das práticas pedagógicas dos professores e das dificuldades/necessidades relativas à organização de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento e como objetivos:

- 1 – Observar, na sequência das aulas dos professores, como se caracterizam suas práticas pedagógicas de alfabetização;
- 2 – Identificar, nas situações pedagógicas observadas, as dificuldades relativas a organização de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

Os componentes das situações pedagógicas observadas foram:

- 1 – Objetivo da aula;
- 2 – Conteúdos trabalhados relativos às dimensões da alfabetização e do letramento;

- 3 – Recursos didáticos utilizados;
- 4 – Características ambientais (da sala de aula e dos espaços usados no desenvolvimento de atividades pedagógicas);
- 5 – Características dos alunos;
- 6 – Desenvolvimento da aula (relato descritivo da aula – sequência de atividades realizadas);
- 7 – Significações metodológicas do professor (se trabalha a alfabetização com abordagens mecanicistas, abordagem psicogenética ou outras metodologias).

Devido a um pedido feito pelos próprios professores, não informávamos os dias em que as observações seriam realizadas. Eles alegaram que poderiam ficar ansiosos ou criar situações artificiais que pudessem prejudicar os encaminhamentos da pesquisa. As práticas que observamos, foram, pois, suas práticas habituais.

À medida que fomos terminando a observação das aulas de cada professor, organizamos protocolos referentes às sessões de observação (Apêndice D) que apresentam uma descrição detalhada da sequência das aulas dadas pelos professores, contendo os componentes desenvolvidos em cada atividade de alfabetização, as relações estabelecidas entre aluno-professor e a transcrição de alguns diálogos ocorridos durante as atividades.

d) Análise documental

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos do tema em foco”. Com base nos autores citados, consideramos documentos como quaisquer materiais escritos que possam ser fontes úteis de informação e complementação de dados num processo de investigação.

Desse modo, selecionamos para análise, o projeto político pedagógico da escola, onde nos detivemos apenas no histórico da escola lócus da pesquisa e nas informações sobre sua estrutura física, visto que o mesmo não faz nenhuma referência ao processo de alfabetização, nem à formação dos professores. Além disso, analisamos os cadernos de planejamento dos professores com o intuito de

complementar informações obtidas na observação das práticas e na entrevista e algumas atividades de alfabetização dos livros didáticos adotados pela escola.

Essa fase da pesquisa caracterizou-se por uma busca incessante de informação a respeito da caracterização da situação real dos professores, tendo em vista a situação desejada. Suas preocupações e comprometimentos foram expressos em relação à formação, uma vez que são estas as bases nas quais se sustentarão as reflexões realizadas nas sessões do estudo (Quadro 1).

4.5.2 A Construção dos dados da fase da formação pela investigação (reflexão-ação)

Considerando que a investigação-ação é caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, construção sistemática de dados, reflexão, análise, ações de formação orientadas em função dos dados obtidos, realizamos sessões de estudo reflexivos que se configuraram como momentos centrais de intervenção e reflexão, nos quais foram discutidos e analisados, em processo de construção coletiva com os sujeitos participantes, os dados construídos a partir dos demais procedimentos metodológicos.

Organizamos 9 sessões de estudos reflexivos⁷, que aconteciam em uma sala de aula da escola lócus da pesquisa. Cada sessão tinha uma duração de 5 horas e era realizada uma vez por mês no dia destinado ao planejamento das atividades pedagógicas dos professores. No final de cada sessão, já definíamos com os sujeitos participantes a data e os temas a serem discutidos na próxima. No nosso diário de campo, fazíamos o registro das reflexões realizadas e gravações com instrumento de áudio e, a cada sessão, retomávamos o registro da sessão anterior.

Partíamos sempre do princípio de que, numa investigação-ação, os encaminhamentos dados devem ser sempre negociados na interação e decisão coletiva entre os participantes, pois a avaliação dos resultados e a definição de ações de formação vão sendo revistas “dia a dia entre o pesquisador e os participantes da pesquisa” (BARBIER, 1985, p. 56).

⁷ A expressão sessão de estudo reflexivo é usada no estudo a partir da terminologia adotada por Thiollent (1986) – sessões de seminário central, que se constitui o momento de reflexão e de síntese dos dados construídos na investigação. Nesse sentido, desenvolvemos nessas sessões, em processo de interação com os participantes, estudos teóricos e reflexões acerca das práticas alfabetizadoras dos professores a partir de suas necessidades de formação.

Desse modo, a organização das *sessões de estudos (ação)* foi sendo definida no processo de *investigação* e constituída a partir da construção das necessidades formativas reveladas nas entrevistas, na reflexão dos protocolos das práticas que originavam novas necessidades dos sujeitos e, dessa forma, definiam os temas que seriam trabalhados durante a formação. Vale salientar que “a identificação de necessidades é um processo que, mais do que anteceder a formação, deveria acompanhar o exercício do trabalho docente, território por excelência da sua emergência” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 97).

Os procedimentos de construção dos dados na investigação foram usados na ação, e, durante essa ação, iam surgindo novos elementos de investigação. Alguns dados foram analisados enquanto o processo de formação fluía no grupo e seus resultados foram reinvestidos no mesmo processo. A *reflexão com os professores* sobre suas falas e práticas a partir da discussão dos trechos das entrevistas e dos protocolos de observação das aulas num processo de articulação com os fundamentos teóricos relativos ao tema estudado, constituiu-se num instrumento importante de construção das necessidades de formação.

Nesse sentido, as estratégias de formação usadas para ativar a reflexão do professores foram configuradas através de três perguntas orientadoras: *o que estou fazendo para que as crianças se alfabetizem? Como estou alfabetizando? Como posso melhorar a minha prática de alfabetização?* As duas primeiras perguntas tinham a intenção de descrever a situação real das práticas dos professores e suas concepções sobre ela, enquanto a última, permitia a definição da situação desejada colocando o desafio de vencer a discrepância entre o estado atual e o desejado através das atividades de formação.

Essas estratégias nortearam todo o processo de intervenção-ação da pesquisa que foi planejada, desenvolvida e “alimentada” pelos seus resultados parciais, pelos materiais bibliográficos e textos construídos pelo pesquisador e pelos autores que referenciam o estudo. A observação e registro dos acontecimentos mais significativos que detectamos possibilitaram a discussão sistemática com os professores participantes para orientar os reajustes necessários na intervenção-ação, seguindo as suas necessidades e interesses. A ligação entre os termos “ação” e “investigação” ilustra bem as características essenciais dessa pesquisa: obter idéias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática.

Os campos temáticos estudados durante as sessões reflexivas foram pensados durante a fase exploratória da pesquisa, mas foram ratificados e reelaborados pelo grupo na reflexão sobre as práticas num caminho entre a objetivação da situação atual – como é experienciada e a explicitação de pressupostos subjacentes à situação ideal criando as possibilidades de formação (RODRIGUES, 2006).

As sessões de estudo que se configuraram no processo de formação dos sujeitos participantes, representam o ponto central da investigação, à medida que se articulam com os demais procedimentos de construção dos dados. A figura apresentada a seguir representa o nosso percurso metodológico.



Figura 4 Percurso metodológico da pesquisa

Durante a realização das sessões reflexivas, adotamos a sistemática de que os professores deveriam ter acesso antecipado aos textos que seriam discutidos e realizar uma leitura prévia. Desse modo, tínhamos mais elementos para a materialização de uma reflexão crítica fundada na descrição de ações, na discussão de teorias que embasam essas ações e encaminhamentos de reconstrução da ação.

A prática alfabetizadora dos professores foi tomada como ponto de partida das reflexões feitas, articulada às concepções teóricas que se encontram

subjacentes à essas práticas. Dialogamos sobre dúvidas, incertezas, erros e acertos, conhecimentos, desconhecimentos. Nesse processo, fomos aprendendo que a prática reflexiva demanda e interroga a teoria e, sobretudo, a prática é valorizada como um local de produção de conhecimentos.

4.5.3 A Construção dos dados da fase de avaliação das ações empreendidas (investigação)

Concomitante ao processo formativo, os professores estavam atuando em suas salas de aula com a alfabetização e tendo a oportunidade de organizar suas atividades sob a ótica do que estava sendo refletido e ressignificado nas sessões de estudo. À medida que retomavam as reflexões durante a formação, traziam novos elementos de discussão e novos conflitos que eram evidenciados nas reflexões dos protocolos das práticas. Esse movimento de articulação entre as atividades docentes e os conhecimentos que eram mobilizados na prática, nos permitiram no decorrer da pesquisa, perceber os efeitos produzidos pela formação.

As observações das aulas que foram realizadas de forma concomitante à formação configuraram-se também como um importante instrumento de avaliação. Além disso, realizamos uma entrevista de avaliação, cujo tema foi a avaliação dos resultados do processo formativo no tocante às suas contribuições e lacunas. O guião dessa entrevista foi dividido nos seguintes blocos:

- 1 – Legitimação da entrevista;
- 2 – Caracterização das práticas de alfabetização dos professores depois da formação;
- 3 – Caracterização das contribuições/lacunas da formação vivenciada na investigação-ação e os seus efeitos nos discursos e nas práticas ;
- 4 – Auto-avaliação dos sujeitos participantes.

4.6 A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização de todos os procedimentos de construção do corpus da pesquisa e da sua validação pelos respectivos participantes, fizemos a opção pela

Triangulação dos Dados que tem como base a construção e análise de dados advindos de fontes múltiplas, como o questionário, as entrevistas semi-estruturadas (coletiva e individuais), a análise documental e as observações participantes no intuito de confrontá-los e interpretá-los.

Por que a opção pela triangulação? Porque o confronto e a interpretação de diferentes fontes de dados permitem captar o processo de conscientização e de transformação dos sujeitos e o aparecimento de necessidades desencadeadas por situações reais.

Quanto à análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo que, na perspectiva de Bardin (1977) é o método que melhor permite a análise sistemática de informações e testemunhos que apresentam um grau de profundidade e de complexidade. Partilhamos com Bardin (1977) o entendimento de que a *análise de conteúdo* consiste numa técnica que procura decompor mensagens ou discursos, em unidades de significação e, em seguida, reorganizar essas unidades num conjunto de categorias que permita atingir uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo da pesquisa.

Fundado nesses princípios, Amado (2000, p. 4) afirma que:

O aspecto mais importante da Análise do Conteúdo é o facto de ela permitir, além duma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador.

A análise dos dados, nessa perspectiva, envolveu a elaboração de blocos de temas, de categorias e subcategorias e foi organizada em 3 etapas (BARDIN, 1977):

1) *Pré-análise*:

Nessa etapa foi realizada a constituição do *corpus documental*, constituído pelo material construído na pesquisa (transcrições e registros), de acordo com os critérios de *exaustividade* (deve conter todos os itens do corpus relevantes para o estudo) *representatividade* (os dados devem abranger os sujeitos e a realidade estudada), *homogeneidade* (referir-se a um único tipo de análise sem misturar

critérios de classificação), *pertinência* (dados adaptados à problemática e aos objetivos propostos no estudo), segundo Bardin (1977) e Amado (2000).

Realizamos “leituras flutuantes” (iniciais) do corpus documental (BARDIN, 1977) e, em seguida, leituras mais minuciosas, atentas, sucessivas e cada vez mais decisivas dos dados em direção à uma inventariação dos temas relevantes do estudo (AMADO, 2007).

2) *Análise do corpus documental:*

Nessa fase, fizemos os recortes necessários no corpus e realizamos as codificações que é um processo pelo qual os dados brutos foram sendo transformados e agrupados em unidades de sentido que permitem uma descrição das características mais importantes do conteúdo. Essas unidades de registro podem ser uma palavra, um acontecimento, um tema.

Mediante as unidades de registro foram criados os *temas*: realizamos uma análise temática, isto é, começamos a agrupar os dados semelhantes, isolando-os do corpus original. Para Bardin (1977, p. 105), este procedimento “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Essa prática exige grande atenção e muita paciência para revisões constantes, num processo que, embora rigoroso, não deixa de ser de tentativa e erro e que implica um envolvimento criativo com o objeto da investigação.

A partir dos temas foram constituídas as *categorias e subcategorias*: a categorização, conforme Bardin (1977) é constituída por termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.

Parafraseando Bardin (1977), os critérios/regras de formulação de categorias e subcategorias são: *exclusão mútua* (uma unidade de registro não deve pertencer a mais de uma categoria); *homogeneidade* (as categorias devem ser definidas em um mesmo princípio de classificação); *pertinência* (categorias fiéis aos objetivos do estudo); *produtividade* (a categoria oferece possibilidades de análises férteis); *objetividade e fidelidade* (traduzem, sem ambiguidades, o verdadeiro sentido dos dados).

Assumimos o conceito de categoria à luz de Bardin (1977, p. 111), que define: “as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Conforme explica esse autor, as categorias são espécies de gavetas que possuem significados, que permitem uma análise do conteúdo através da classificação dos dados construídos.

Segundo Franco, (2004, p. 37), “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo” e podem ser elaboradas de duas formas: categorias *a priori*, predeterminadas pelo investigador na busca de uma resposta específica; categorias criadas *a posteriori*, (aplicadas neste estudo), surgem do discurso e das práticas dos sujeitos entrevistados.

3) *Interpretação:*

São as inferências realizadas a partir das teorias que fundamentam o estudo.

A análise dos dados seguiu um processo indutivo. Não foi nossa preocupação buscar evidências que comprovassem categorias definidas *a priori*. As abstrações se formaram ou se consolidaram num processo de manipulação rigorosa dos dados, um movimento de baixo para cima. Essa não definição de questões formuladas antecipadamente, não significa a inexistência de um quadro teórico que fundamente/oriente a coleta e análise de dados. “O processo é como um funil: no início, questões ou focos de interesses amplos, que no final se tornam diretos e específicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Acreditamos que os procedimentos adotados em uma pesquisa devem ser criados de acordo com suas necessidades e expectativas do pesquisador. É característico das abordagens qualitativas, o uso de procedimentos multifacetados, no sentido de que estes permitem a apreensão do real em suas múltiplas dimensões e o acesso a uma massa de dados complexa de onde se possa extrair a riqueza das informações.

Com o objetivo de minimizar os efeitos das dificuldades relativas aos múltiplos papéis que assumimos, de investigadora participante e implicada e de formadora não menos implicada, e querendo manter uma distância do processo de pesquisa,

recorremos a dois movimentos complementares referentes à construção e análise dos dados.

A partir dos registros escritos que fazíamos durante o desenrolar ou imediatamente após as sessões reflexivas de estudo, de gravações feitas das mesmas, bem como dos resultados parciais de estudos que iam sendo feitos pelo grupo, conseguimos estabelecer uma distância temporal sobre o processo vivido ao fazer sua análise meses depois do final do estudo; por outro lado, procedemos à análise, tratando dos dados como produtos obtidos em exterioridade, mediante a técnica de análise de conteúdo.

Dessa forma, recorremos aos estudos de Bardin (1977) como forma de interpretar e desvelar os “conteúdos manifestos e simbólicos das mensagens”, presentes e ocultos nos referidos dados. Utilizamos a análise categorial temática como técnica de análise do conteúdo, pois possibilita operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos (BARDIN, 1977, p. 153).

Apresentado o percurso metodológico que foi seguido nesta tese, discorreremos, no capítulo a seguir, sobre os resultados do processo de investigação-ação construído com os professores, a partir de suas necessidades de formação relativas à construção de conhecimentos subjacentes a uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

5 AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAR LETRANDO

5.1 DOCÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO – SITUAÇÃO REAL

A construção das necessidades de formação é um processo complexo que requer a utilização de diferentes dados construídos no decorrer da nossa investigação-ação. Nesse sentido, *as falas, as práticas pedagógicas, os documentos usados pelos professores, assim como o processo de formação vivenciado nas sessões reflexivas de estudo*, constituíram-se *fontes importantes* no processo de construção e expressão dessas necessidades, à medida que o próprio processo cíclico de ação-reflexão-ação permitia que esse movimento acontecesse.

Nos capítulos 5 e 6 desta tese, reunimos dados *construídos* nas fases da nossa investigação-ação referentes a protocolos de observações das práticas, análise de documentos, transcrições das entrevistas individuais e coletivas, *organizados* no decorrer de um ano e meio de pesquisa. A partir daí, iniciamos os procedimentos para descrição e análise do seu conteúdo através de recorte das unidades discursivas, respectiva transcrição, tematização e categorização dos dados.

A análise de conteúdo, realizada nesta tese, possibilitou-nos a síntese e a organização dos dados através de temas, categorias e subcategorias. Três grandes temas emergiram:

- 1 - *Docência em alfabetização (situação real);*
- 2 - *Necessidades de Formação Docente para alfabetizar letrando;*
- 3 - *Formação para a docência em alfabetização na perspectiva do letramento.*

O primeiro e o segundo temas - *docência em alfabetização (situação real)* e *necessidades de Formação Docente para alfabetizar letrando* - estão dispostos no Quadro 2, respectivamente, com a apresentação das categorias e subcategorias relacionadas a eles. O terceiro tema, por sua vez, foi organizado com as suas categorias e subcategorias no Quadro 9, que se encontra no próximo capítulo desta tese, onde será analisado.

Tema	Categoria	Subcategoria
1 - Docência em alfabetização (situação real)	1.1 - Dificuldades vividas e percebidas 1.2 - Razões explicativas das dificuldades	1.1.1 - No percurso da formação de sua identidade alfabetizadora; 1.1.2 - Na articulação teoria/prática; 1.1.3 - Na relação escola/família. 1.2.1 - Estrutura e organização da escola; 1.2.2 - Condições sócio-econômicas das crianças; 1.2.3 - Cursos de formação: desarticulados entre si e desarticulados da prática
2 - Necessidades de formação docente para alfabetizar letrando	2.1 - Necessidades formativas materializadas em objetivos de formação	2.1.1 - Compreender especificidades e relações entre os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações pedagógicas; 2.1.2 - Definir conteúdos e metodologias de alfabetização na perspectiva do letramento; 2.1.3 - Dirimir equívocos teórico-metodológicos acerca das abordagens mecanicista e interacionista de alfabetização; 2.1.4 - Discorrer sobre o quadro conceitual da psicogênese da língua escrita e suas implicações na prática docente; 2.1.5 - Planejar, desenvolver e avaliar situações didáticas que envolvam a apropriação da leitura e da base alfabética da escrita, em contextos de letramento.

Quadro 2 Temas, Categorias e Subcategorias relativas às Necessidades de Formação para Alfabetizar Letrando

Neste capítulo, refletiremos sobre as categorias relativas aos temas *Docência em alfabetização* e *Necessidades de formação docente para alfabetizar letrando*. No tocante à temática *Docência em alfabetização*, construímos duas categorias que dizem respeito às *Dificuldades vividas e percebidas* pelos professores no âmbito de sua prática pedagógica e às *Razões explicativas dessas dificuldades*.

Dificuldades vividas e percebidas pelos professores no âmbito de sua prática pedagógica

O conceito de necessidade adotado neste estudo, inspirado no modelo heurístico de análise de necessidades de formação proposto por Rodrigues (2006), é resultante do movimento entre os desejos, motivos, aspirações de um lado, e, de outro, as *Dificuldades vividas e percebidas* na atividade profissional permitiu-nos partir da situação real da docência em alfabetização na escola investigada.

Consideramos que as dificuldades e os problemas percebidos na prática pedagógica são indicadores das necessidades de formação. Desse modo, as necessidades podem ser apreendidas e construídas por meio das “expectativas formuladas pelo indivíduo, através dos desejos que manifestam e através dos problemas que identificam” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 72).

Da mesma maneira, entendemos que um plano de formação fundado na investigação das necessidades formativas deve ser pautado na análise das situações reais de trabalho dos professores levando em conta seus desejos e preocupações.

A construção dessa categoria implicou tomar o real vivido e percebido pelos professores como ponto de partida para o possível, para a situação desejada. Desse modo, formador e formandos investigam o real no qual intervêm para conhecer suas características e o avaliam criticamente à luz de teorias e valores conscientemente assumidos.

Na medida em que a investigação sobre necessidades de formação se liga à ação, os objetivos desta não são relativos ao real, mas a uma transformação possível do real, o que em si mesmo implica que a construção, tratamento e análise dos dados sejam inseparáveis desses objetivos de transformação e dos sujeitos que os expressam, assim como dos contextos onde se situam.

As possibilidades de formação foram sendo construídas num caminho entre a objetivação descritiva da situação atual das práticas alfabetizadoras e a construção de conhecimentos subjacentes à organização da situação ideal. Para isso, foi necessário partir do real e ir além, na perspectiva da mudança, compreendendo cada fenômeno do cotidiano dos professores como movimento de uma realidade em permanente processo de transformação, negando, assim, a concepção de uma natureza pronta e imutável.

Não temos a intenção de descobrir um objeto - necessidades de formação - com uma existência objetiva e evidente, independente do sujeito, mas de construir, numa relação interativa sujeito-outro-objeto, um projeto de formação fundado nessa dinâmica de interação e construção de necessidades.

Uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz entre as formas como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato. A diferença entre o estado atual de

desenvolvimento e o estado desejado, dentre outros fatores, determina a necessidade.

Assim, abstraímos que as necessidades são históricas, mutáveis, e, uma vez satisfeitas, podem dar origem a outras necessidades, pois dependem dos contextos e dos sujeitos, sendo assim relativos a estes.

Os professores manifestaram algumas idéias semelhantes no que se referem às suas percepções sobre as dificuldades inerentes ao exercício diário de sua atividade profissional. “Essas dificuldades são focos potenciais de necessidades de formação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 62). As *Dificuldades vividas e percebidas* pelos professores participantes materializam-se nas seguintes subcategorias:

- No percurso da formação de sua identidade alfabetizadora;
- Na articulação teoria/prática;
- Na relação escola/família.

Na entrevista individual, alguns professores apresentaram preocupações, carências, dificuldades e expectativas em relação à formação que seria dada pela pesquisa. Nos seus discursos, relatam situações com as quais se deparam nos episódios de sua prática e relacionam com aquelas que consideram desejáveis. Portanto, as entrevistas individuais e coletivas ofereceram diferentes condições de produção de discurso e favoreceram a pesquisadores e pesquisados lugar e ponto de vistas diferentes no contexto das relações discursivas.

As falas sistematizadas, nesta tese, em relação ao *percurso da formação* dos professores participantes, revelam as dificuldades vividas pelo grupo para construir *sua identidade alfabetizadora* ao longo de sua carreira como professor. Nessa subcategoria, existe um forte potencial educativo, à medida que os professores, ao reconstituírem suas histórias de formação, não resgatam apenas fatos ocorridos, mas delineiam formas de pensamento que ajudam a conferir sentido, tanto às experiências já vivenciadas, quanto às presentes.

Nessa perspectiva, reconhecemos que esses sujeitos são históricos, concretos, marcados por uma cultura, criadores de cultura, que ao produzirem a sua realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos por ela de forma singular.

Verificamos, pelos seus depoimentos, que essa construção sofre determinações relacionadas ao contexto histórico em que viveram/vivem, aos conhecimentos que construíram sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências de ensino-aprendizagem vividas com outros significativos na família, na escola e em outros contextos sociais.

Nesse sentido, afirmamos que as identidades profissionais vão sendo construídas num complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais e se configuram numa articulação dialética entre a objetividade e a subjetividade envolvidas na constituição do ser professor.

Consuelo - o que me levou a trabalhar como professora foi a necessidade grande na época, porque quando eu fazia o ginásio, eu fazia crochê para sobreviver. Eu não tinha mãe e papai dizia que só podia colocar uma das filhas para estudar em Ceará-Mirim, porque não podia pagar transporte e nós morávamos em Ilha Bela [...]. Quando me casei, tudo passou a ser sacrifício, porque meu marido era muito ruim e ignorante comigo. Meu marido criava todo tipo de dificuldade para eu não estudar. Na época, as orientadoras pedagógicas chegavam a falar com ele para que eu pudesse continuar. Eu acabei me separando dele. Finalmente, eu terminei e passei 20 anos sem estudar. Foi quando apareceu o PROBÁSICA em Ceará-Mirim. Graças a Deus eu passei no vestibular, fiz o curso de Pedagogia e isso foi muito importante para mim. Esse curso abriu as portas para mim e também foi um grande aperreio, porque eu tinha feito há 20 anos atrás um curso à distância que foi o LOGOS e agora havia a exigência de leituras e produção de trabalhos que eu não conseguia dar conta com a eficiência que o curso exigia. O curso de Pedagogia me ajudou a ver o mundo de forma diferente porque até então a gente não sabia se estava dando aula de forma correta e o curso nos deu segurança para entender de forma teórica o que é ensinar a ler e a escrever.

Vanda - Ser professora não foi uma escolha minha. A escolha para fazer o magistério foi da minha mãe porque ela dizia que o sonho dela era ter uma filha professora. [...] eu era uma pessoa muito fraca, não gostava de me alimentar e a minha mãe não queria que eu fosse trabalhar nas casas por causa de minha fragilidade física. Minha mãe começou a lavar roupas pra fora para poder pagar meus estudos [...]. Em 1998, eu fiz o vestibular do Kennedy e foi um sonho na minha vida. Pra mim foi fundamental ter ido pra lá, porque lá é dado um grande valor às nossas experiências de sala de aula. O conhecimento da experiência é tão importante quanto as teorias que a gente estuda no curso.

Adele - Quando eu comecei, eu fiz o magistério, não por querer trabalhar como professora, foi por necessidade né? A maioria das pessoas sabia que o magistério era a única opção de emprego para

os jovens aqui da cidade, então eu fui, não por querer entrar nessa carreira de professora, mas por necessidade. [...] depois eu me apaixonei pela profissão e se eu tivesse a oportunidade de fazer tudo de novo, eu faria do mesmo jeito, e, dessa vez, com convicção, por querer, por gostar muito da profissão [...]. Fiz o Curso de Pedagogia do PROBÁSICA/UFRN e a disciplina que mais me chamou atenção e que me deu mais contribuições foi Processo de Alfabetização ministrada por você. O curso de Pedagogia me fez ver que eu estava na profissão certa e me fez assumir de verdade meu papel de professora.

Paulo - Quando tomei a decisão de ser professor foi baseado numa questão de mercado, até porque eu nem sabia direito o que era ser professor. Aí, comecei o curso de Pedagogia. Gostei muito do curso. O curso de Pedagogia é amplo, envolve várias disciplinas que nos dão conhecimento de como ser professor, mas também conhecimento do mundo.

Regina - Comecei a ensinar no Distrito de Aningas. Eu consegui, mesmo sendo distante também, ir trabalhar lá. Quando cheguei, eu não tinha muitas habilidades para ser uma boa professora porque eu não tinha experiência em sala de aula. Eu tinha o curso de magistério, mas experiência, eu não tinha. Eu entrei ensinando uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental e essa sala tinha 50 alunos. Minha salvação foi a outra professora que ensinava lá, minha amiga Eliane. Ela me orientava, me arranjava livros porque tinha mais tempo do que eu. Ela começou a me orientar a fazer planos de aula porque tinha um caderno de planos [...]. Com meus esforços, eu fui melhorando, fui em busca de materiais para estudar, tirava dúvidas com minha irmã Josi, lia bastante e eu mesma fui buscando essa aprendizagem de ser professora. Aprendi a ser professora, sendo professora. Eu fiz o curso de Pedagogia do PROBÁSICA e esse período foi muito importante para minha formação como professora. O curso me deu essa consciência de inacabamento, de vontade de buscar e aprender mais e me fez entender que é preciso correr atrás do conhecimento.

Ana Zélia - Nas minhas brincadeiras de infância, a preferida era brincar de professora. Aí eu chamava as coleguinhas da casa vizinha, organizava caderninhos, carteiras e eu era a professora da turma lá. De lá para cá, fui amadurecendo essa ideia. Fiz o magistério, fiz o concurso do município de Ceará-Mirim e até hoje sou professora. Já faz quinze anos que eu atuo no 1º ano com alfabetização de crianças. Antes não havia a necessidade de a gente ter curso superior, hoje a coisa é diferente, porque existe essa exigência. Surgiu a necessidade da gente ser formada para ser professora, aí eu fiz o curso de Pedagogia no PROBÁSICA e fiquei definitivamente atuando com alfabetização. O curso de Pedagogia me deu uma base muito boa para atuar na alfabetização.

Fátima - Foi interessante, porque minha irmã já era professora e eu já fui tendo aquela tendência. Minha mãe sempre achou bonita essa profissão. Assim que eu terminei o magistério em 1992, eu fui trabalhar na zona rural de Currais Novos. Trabalhei em creche [...]. Lá em Currais Novos sempre tinha encontro de professores para

estudar, orientar e já nesse momento comecei a ter clareza de que é preciso alfabetizar com textos. As equipes que nos orientavam diziam que não é pra trabalhar com esse ba, be, bi, bo, bu. Em 1994, nas nossas reuniões, eles diziam que era pra trabalhar sempre com textos. Eu comecei a fazer um trabalho diferente das outras professoras da creche, mas, sem acreditar que aquilo podia dar certo. Depois, vim morar em Ceará-Mirim e fiz o vestibular do PROBÁSICA para o curso de Pedagogia. Esse curso foi maravilhoso pra mim. Eu não esqueço nunca a aula de Denise. Como um bom professor marca, não é? Foi ela que me ensinou a trabalhar com reescrita de textos. Foi assim que fui aprendendo a ser professora [...]. Tive professores que me ensinaram a gostar de ler e sempre me espelhei no meu pai, que também sempre gostou de ler. Eu sempre compro livros, ele compra livros e a gente troca esses materiais. O ambiente de casa sempre me motivou a gostar de ler. Foi um conjunto de coisas, de fatores que me fizeram ser a professora que sou hoje.

Ivone - Eu morava em Ilha Bela e meu pai não tinha condições de dar nada para a gente. Era necessário trabalhar para sobreviver. Por isso fui ser professora. Herdei o gosto pela leitura do meu pai. Ele gostava muito de ler e tinha uma pessoa que trabalhava com ele que recebia uns jornais de São Paulo, recebia, lia e quando terminava emprestava a papai. Eu tinha uma prima que trabalhava no IBGE e tinha condições de comprar revistas, ela também mandava essas revistas e alguns livros para nós. Nós gostávamos de ler, mas não tínhamos condições materiais de comprar livros, jornais ou qualquer outro material de leitura. Depois de muitos anos eu voltei a estudar quando tive a oportunidade de fazer o curso de Pedagogia do PROBÁSICA. O curso mudou minha prática e acrescentou muitas coisas, muitos conhecimentos que hoje fundamentam melhor meu trabalho como professora.

Os depoimentos dos oito professores participantes se igualam pelas condições de limitações sócio-econômicas e culturais que vivenciaram nos seus trajetos de vida e de constituição profissional. Os elementos constituintes dos seus modos de viver e fazerem-se professores alfabetizadores são determinados pelas relações de interação que estabeleceram com outros sociais nos diferentes momentos de suas vidas: as dificuldades materiais, a exclusão dos bens culturais, a condição feminina, os sentimentos, as aprendizagens, os contextos profissionais marcados por sacrifícios fazem parecer iguais as histórias de personagens tão singulares.

Apesar dessa aparente igualdade, é importante realçarmos que cada um deles buscou, dentro de seus contextos desfavoráveis de vida e de trabalho, desenvolver estratégias para tornar realidade o que seria uma remota possibilidade.

A professora *Fátima*, por exemplo, teve na figura do pai e de alguns professores as orientações necessárias para se tornar a professora que é hoje.

No contexto das dificuldades impostas pelo contexto sócio-histórico, surgem os outros significativos que podem mudar o curso da vida do sujeito. Percebemos que na vida de cada professor ocorreram metamorfoses em suas identidades e repercussões destas na sua formação. Já a professora *Regina* aborda o partilhamento de suas experiências, o diálogo com os pares que foram fontes importantes na produção e na ampliação da sua cultura docente em relação à alfabetização.

O que predominou no relato da professora *Ivone* no que diz respeito ao seu universo familiar, foi o esforço empreendido pelo pai e pela prima para aquisição de jornais, revistas e livros como uma estratégia para garantir uma inserção em práticas de leitura e escrita. O pai, nesse caso, é reconhecido como um modelo de leitor, embora não tivesse condições materiais de comprar livros.

Das razões invocadas pelos entrevistados sobre o motivo da escolha da profissão, a que obteve maior representatividade foi aquela que se refere ao fato de que os docentes não escolheram sua profissão por motivos de vocação ou por gosto pelo exercício da docência, e sim, por pressões da realidade, que lhes deu oportunidade de emprego. Ensinar era o único emprego possível e eles precisavam trabalhar para sobreviver.

As razões de natureza econômica e social têm um peso considerável nessas escolhas. Contudo, as professoras *Ana Zélia* e *Fátima* declararam que já tinham “uma tendência” para a profissão e que as experiências incentivadoras vivenciadas nos seus trajetos de escolarização fizeram com que elas passassem a querer ser professoras assumindo o compromisso que a função exigia.

O relato de *Vanda* nos mostra que a escolha pela profissão de professora foi influenciada pelo ambiente familiar, de forma impositiva pela sua mãe. No caso de *Fátima*, essa influência foi mais sutil porque tinha a referência de sua irmã que já era professora.

É importante atentarmos com base em Ferreira (2006) que o processo de escolha da profissão é dinamizado por um conjunto de práticas sociais e não uma única. Nesse sentido, esclarece que:

[...] decidir ser professor(a) é um processo no qual se encontram imbricados as vicissitudes da vida e os planos futuros conduzindo-nos, por diferentes caminhos, a ponderar as possibilidades que temos diante de nós e o que podemos realizar (FERREIRA, 2006, p. 67).

Nas falas dos professores também fica evidente a importância que atribuem à sua formação inicial no Curso de Pedagogia e são unânimes em afirmar que essa formação foi decisiva na sua condição de ser professor. Além disso, destacam que o curso lhes deu consciência de que a formação é um processo inacabado e que precisam investir continuamente no seu desenvolvimento profissional.

A abordagem histórico-cultural, principalmente as teses de Vygotsky e Leontiev sobre a construção histórica do psiquismo humano, nos levam à compreensão de que a construção da identidade docente é um processo social, histórico e culturalmente (re)construído. A esse respeito, Smolka (2000) nos adverte que os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros.

Concluimos, então, que os dados apresentados em relação a essa categoria revelam que no movimento de tornar-se professor articulam-se dialeticamente componentes de natureza objetiva e subjetiva que constituem a construção de sua identidade. Os processos de formação estão relacionados e são produzidos por meio da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente. Conforme Nóvoa (1992, p. 17):

[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] e as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Nesse sentido, realçamos que a prática docente é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através da formação inicial, mas também da trajetória de vida no decorrer da carreira dos professores e dos processos de formação continuada.

Os relatos dos professores trazem elementos que indicam os porquês da escolha da profissão e mostram um percurso no qual se encontra presente um conjunto de valores e representações veiculados pela cultura. Isso confirma que a escolha por uma determinada profissão não é uma decisão neutra e isenta de determinações sócio-culturais. Por outro lado, constituem-se um recurso importante para que possamos compreender como pensam esses profissionais e ajudá-los a compreender melhor suas práticas de alfabetização e letramento na escola.

Em relação à subcategoria *Dificuldade em estabelecer uma articulação entre teoria/prática*, compreendemos que este é um dos maiores desafios presentes no contexto da formação do professor e deve ser um objetivo primordial desta romper com a desarticulação teoria e prática avançando na perspectiva de unidade na produção do conhecimento.

No que se refere a essa *dificuldade*, os professores afirmam que não têm compreensão da linha teórica que fundamenta suas práticas. Apesar de admitirem que as teorias também podem ser construídas na prática pedagógica, contraditoriamente, revelam que não têm teorias para orientar a sua docência em alfabetização. Ratificam também que a escola não possui uma diretriz comum em relação ao trabalho com alfabetização.

Os professores deixam claro que procuram alfabetizar do jeito que sabem, buscando sempre a ajuda do supervisor e dos textos disponíveis para consulta que são entregues nos cursos de formação continuada de que participam. As falas de *Adele, Regina e Consuelo* exemplificam essa posição:

Adele - Nas conversas que eu tenho com as professoras, não percebo teoria em suas falas. Nós, professores, sabemos muita prática, mas a teoria, a gente desconhece. [...] ninguém aqui se prende a teorias. Não é qualquer um que sabe alfabetizar... Não é fácil alfabetizar. Não é uma cadeira de universidade que vai me dizer se eu sei ou não alfabetizar, é minha prática.

Regina - o que falta aqui na escola pra gente é que nós não temos um entendimento de um eixo unificador da alfabetização. Nós até podemos trabalhar, mas nós não temos um entendimento sobre que linha teórica que estamos usando. A gente procura o novo, a gente lê, a supervisora nos ajuda e a gente pesquisa e faz leituras. Porém, nós ainda não encontramos um caminho.

Consuelo - Na teoria tudo é muito bonito, mas na prática, temos sala com 30 ou 40 crianças e a coisa é bem diferente.

Os professores fazem uma separação clara entre o mundo das teorias e o mundo da ação e se identificam, como afirma Chartier (2007, p. 202), como “praticante sem teoria”. Quando diz que “não é uma cadeira da universidade que vai me dizer se eu sei ou não alfabetizar”, Adele considera que não são apenas os conhecimentos teóricos que se constituem como referência na sua formação, mas os saberes que ela constrói na sua prática pedagógica.

Segundo Chartier (2007), em uma conjuntura em que se impõem as referências acadêmicas e a formação universitária, os professores instalam-se no seu território e defendem o que lhes pertencem: a prática em sala de aula. Quando os professores se colocaram diante da pesquisa, era como se o pesquisador estivesse representando a teoria e eles, a prática.

Chartier (2007) defende que os professores não organizam suas bases teóricas da mesma forma que os pesquisadores, nem selecionam das teorias as mesmas conclusões que os acadêmicos, mas, os seus saberes têm uma coerência pragmática. Se relacionarmos esse princípio com a nossa investigação, veremos que, apesar dos professores participantes não conseguirem explicitar as referências teóricas que direcionam as suas ações, falam de trocas com a supervisora e entre os colegas e de algumas leituras que realizam para desenvolver atividades de sala de aula. Desse modo, as leituras que fazem são as que têm uma utilidade para o trabalho pedagógico e as informações que recebem são transformadas no que a autora chama de “saberes da ação”.

Nesse sentido, Chartier (2007) adverte que o pesquisador, ao desenvolver investigações sobre a prática escolar, deve estar atento para a eventual distância entre o que os professores dizem e o que efetivamente fazem em sala de aula. Apoiada em Chartier, Albuquerque (2006, p. 18) sublinha que os pesquisadores não devem analisar as ações dos professores mediante categorias teóricas preestabelecidas, mas tentar compreender “a lógica pragmática que as constituem e como elas podem ser alteradas a partir da realização de reflexões sobre elas”.

Compreendemos que a prática, enquanto espaço de teorias, deve ser mais um objeto de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreendê-la de forma crítica.

Desse modo, teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. Como atividade humana, a prática compreende – um sujeito da ação; um determinado contexto social e histórico onde acontecem a ação humana e o sentido da ação. No entanto, o conceito de prática enquanto atividade social é reduzido, no discurso dos professores participantes, ao conceito de problemas concretos.

Retornando a Freire (1996), concordamos que a reflexão teórica sobre a prática se torna uma exigência da reflexão teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando “blábláblá” e a prática, ativismo. É no processo de transformação da professora alfabetizadora em professora-pesquisadora que se estabelece um movimento prática/teoria/prática como critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia a construção de novas explicações.

Campelo (2001) esclarece que o professor precisa ter oportunidades de vivenciar processos de reflexão sobre sua prática à medida que nesses processos, teoria e prática caminham juntas. A esse respeito afirma que:

É evidente, pois, que teoria e prática se complementam, se interpenetram e a priori não antecede nem sucede uma à outra, pois não são momentos específicos dentro do currículo em formação. Além disso, o próprio trabalho pedagógico, pelo seu potencial de descobertas e de formulações teóricas, é, em si, um elemento de ensino (CAMPELO, 2001, p. 144).

A leitura de Kosik (1976) também nos esclarece que a prática inclui a teoria. A ação é sempre potenciada e jamais um ato acabado. A teoria se apropria da prática para transformá-la em *concreto pensado* no sentido de proceder à abstração através das leis do conhecimento.

Desse modo, à medida que temos o concreto pensado, voltamos para a prática de maneira diferente, pois deixa de ser a mesma prática, para tornar-se uma nova realidade, uma nova prática, que por sua vez, retorna à teoria, ultrapassando-

a. Entendemos, assim, que o concreto pensado não se confunde com o próprio concreto (aparente) e supõe uma unidade teoria-prática.

Na subcategoria relativa à *dificuldade* enfrentada na *relação escola/família*, principalmente na escola pública, há um reconhecimento de que os baixos níveis de escolaridade e renda de sua clientela desestimulam tanto a participação dos pais nas reuniões escolares, quanto na adoção de deveres de casa.

A escola é a primeira instituição pública à qual as crianças de segmentos populares têm acesso de modo sistemático e prolongado. Por este motivo, é um lugar de aprendizagem do conhecimento científico e de formas de convivência específicas que não cabem aprender na família. Por estas e outras razões,

[...] a escola é, para a maioria, o primeiro lugar de aproximação com a diversidade existente e crescente na sociedade global. Nela a criança é levada a conviver de forma sistemática com crianças de outras origens, culturas, classes e capacidades com as quais, fora da escola, tem uma relação restrita [...]. Essa experiência essencial para a convivência social, não pode ser oferecida de maneira sistemática pela família (ENQUITA, 2004, p. 68).

Embora reconheçamos que a família pode contribuir na educação da criança, cremos que atribuir à família a responsabilidade pela qualidade da escola pública também pode acarretar possíveis conflitos entre os professores e os pais das crianças. A esse respeito, a maior parte dos professores, assim, nos explica:

Vanda - Os pais nunca vêm para a escola e, quando vêm, é só para reclamar de alguma coisa. Nunca fazem um elogio. Acho que não compreendem o que fazemos aqui.

Adele - Os pais quase não vêm. É difícil eles aparecerem. Quando tem reunião, as mães vêm sempre com muita pressa, querendo sair para fazer o jantar. Não é uma relação muito amigável. Elas nem sempre estão aqui, salvo se acontecer qualquer coisa com o filho, se um colega bater no outro ou se houver um atrito, aparece mãe, mas, para fazer um elogio - dizendo: meu filho não sabia e agora sabe - é muito raro. Elas vêm mais para reclamar.

Paulo - Outro grande problema está aí. A parte externa da escola, a família, o meio no qual a criança está inserida não é? Porque a criança, ela tem uma grande parte do seu tempo convivendo em

outros lugares que não é a escola. [...] alguns pais se interessam em saber se seus filhos aprenderam, se bem que são muito poucos os que me procuram para saber dos seus filhos.

Ivone - Eu acho os pais muito distantes da escola e dos filhos. Tem uma mãe que lutei bastante para falar com ela. Mandava recados, avisos, mas ela não vinha. Tem mães que mandam a vizinha assinar o documento da matrícula e não aparecem aqui de jeito nenhum.

Os professores reclamam da ausência da família das crianças na escola e inferem que os pais não compreendem as suas ações, nem se interessam pela vida escolar dos filhos. Nesse sentido, apontam esse distanciamento da família como um grande obstáculo para que a alfabetização das crianças aconteça. Na maioria das vezes, essa ausência dos pais está condicionada às suas condições materiais de vida.

Os professores nos informaram que grande parte das famílias das crianças é desfavorecida economicamente e excluída de bens materiais e culturais que possam facilitar a alfabetização de seus filhos. De certa forma, os professores atribuem à família grande parcela de responsabilidade pelo fracasso das crianças e isso acarreta conflitos deles com os pais dos alunos.

Subjacente a esse discurso tem-se um formato de família ideal, baseada num modelo de família nuclear burguesa. As famílias desviantes desse padrão são consideradas, assim, incompetentes. Essa assimetria entre família/escola contribui para o fortalecimento da dinâmica de exclusão de parte das camadas populares da escola pública.

Ao se reportarem à relação escola/família como “não amigável” ou como “outro grande problema”, os professores se relacionam com as famílias no sentido de exigência de uma complementaridade de suas expectativas e de atribuição de responsabilidade pelo fracasso das crianças. No período em que estivemos na escola, não percebemos um movimento sistemático no sentido de buscar compreender a realidade vivida pelos alunos e pelos seus pais e de encontrar formas de participação deles na vida escolar.

Compreendemos que a organização familiar está atrelada às formas de relações sociais de produção e a sua configuração material reflete as condições socioeconômicas de um contexto histórico determinado. Nesse contexto, predomina

uma forte dependência da criança em relação aos pais que está ligada à afetividade e à sobrevivência econômica e social.

Para essas crianças de segmentos sociais populares, a escola deve permitir-lhes construir formas de relação com a escrita que, na maioria das vezes, não são construídas no seu cotidiano com a família. É missão da escola compensar o peso desigual das condições familiares, impedindo que estas repercutam sobre as condições de aprendizagem e, principalmente, sobre a avaliação das crianças.

Por outro lado, é importante levar em consideração as singularidades inerentes à história e organização dessas famílias, que, muitas vezes, apesar de sua condição de exclusão, conseguem construir com os filhos uma relação de aprendizagem e de incentivo aos usos da leitura e da escrita. *Regina e Fátima* evidenciam em suas falas, que já começam a enxergar isso.

Regina - Tem menino aqui, que apesar de ser muito pobre, vem arrumadinho para a escola e traz todo material organizado.

Fátima - Apesar das crianças terem dificuldades, quando peço para trazerem algum livro que tenham em casa, eles trazem histórias em quadrinhos e até livros de Cecília Meireles. Eu tento trabalhar com eles esses livros e faço um trabalho com os textos que os meninos trazem de casa.

Mesmo diante de escassos recursos e de limites materiais apresentados pelas famílias das crianças, a professora *Fátima* tenta criar situações de aprendizado com os textos que as crianças trazem de casa e fazer com que as crianças compreendam o valor da leitura e da escrita e de seus usos sociais.

O que observamos na escola investigada é que não há um movimento sistemático no sentido de se buscar compreender a realidade vivida pelos alunos e suas famílias. Assim, a escola complementa, através da assunção de um papel social estereotipado, em que a hierarquização do saber é mantida, a postura submissa e não verdadeiramente participativa dos pais. Logo, a fórmula família/escola, da maneira como vem sendo vivida na realidade, acaba perpetuando a dinâmica de exclusão de parte das camadas populares da escola pública, ainda que este mecanismo ocorra, atualmente, de forma mais sutil.

Razões explicativas das dificuldades

Em relação à categoria *Razões explicativas das dificuldades* enfrentadas na prática de alfabetização das crianças, os professores atribuem maior peso à *Estrutura e organização da escola*. A organização da escola e as péssimas condições de trabalho surgem como elementos que contribuem para aumentar as dificuldades dos professores.

Entre os aspectos considerados negativos, eles citam: falta de equipamento e material didático, salas de aula muito quentes e com pouca iluminação, falta de uma biblioteca e de um refeitório, ausência de espaços para recreação, materiais inacessíveis na sala da direção, salas com um número excessivo de crianças, falta de sintonia entre a gestão e os professores. Isto fica claro em alguns exemplos:

Vanda - [...] o que dificulta pra mim realmente, é a ausência de material didático para trabalhar com os alunos. A escola só dispõe desse mimeógrafo velho para reproduzir atividades para os alunos. As salas têm mais de 40 crianças; é uma dificuldade pra gente trabalhar.

Adele - A estrutura física da escola atrapalha a realização de um trabalho melhor. [...] Nós temos uma cozinha pequena, não temos freezer para colocar os lanches das crianças. A escola precisa de reforma. É certo criança estar lanchando sentada no chão? A poeira caindo em cima da comida? Crianças sentadas no chão lanchando perto dos ralos onde passa água suja, salas que parecem um forno.

Paulo - Uma grande dificuldade que sinto no meu trabalho aqui é que a escola possui quadro, giz e mimeógrafo velho [...]. É difícil o professor realizar as coisas que ele idealiza nessas condições. Muitas vezes, as idéias são incompatíveis com a realidade...

Fátima - O espaço aqui da escola é muito precário e as crianças não têm aonde brincar.

Os trechos das falas que se referem às dificuldades elencadas pelos professores ratificam que eles têm preocupações em relação às suas condições de trabalho, à medida que desejam que a escola seja dotada de meios que auxiliem o processo de ensino. Afirmam o seu mal-estar em atuar em salas numerosas, sem material didático, com dificuldades estruturais na organização física do seu trabalho.

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p. 88), “relativamente a essa área de insatisfação, a formação não é certamente a chave do problema”. Porém, os seus depoimentos confirmam que essas limitações no espaço e na organização do trabalho do professor constituem-se em obstáculos para o desenvolvimento de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

Esteves (1999) analisa o quadro de desencantamento e acúmulo de tensões por meio da compreensão dos indicadores do mal-estar docente na atualidade. Um dos fatores apontados como responsável por esse mal-estar é a escassez de recursos nas escolas e as deficientes condições de trabalho. O autor acrescenta que as mudanças sociais, políticas e econômicas que se acentuaram nos últimos vinte anos, aumentaram as pressões sociais sobre o trabalho do professor e não vieram acompanhadas de melhorias efetivas dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Nesse sentido, atesta que:

As condições de trabalho dos professores, nomeadamente os constrangimentos institucionais, também constituem entraves às práticas inovadoras. A ação cotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc. (ESTEVE, 1999, p. 107).

Na escola Adele de Oliveira, se concretizam problemas estruturais, tais como: baixos salários de professores, insuficientes condições materiais de trabalho, excessivo número de alunos por turma, problemas de espaço físico e outros. Mesmo compreendendo que a mudança dessa situação não provocará transformações cruciais na prática pedagógica, é importante admitirmos que elas influenciam a baixa qualidade do ensino ao lado de fatores ligados à formação de professores, à organização das práticas pedagógicas e às políticas públicas voltadas para a educação.

Ao refletir sobre a relação entre a pessoa (professor) e a organização (escola) como espaços transversais de síntese e integração no conjunto das estratégias de formação de professores, Nóvoa (1991) defende que a interação entre a dimensão pessoal e institucional é vital para o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, considera que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento

dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (NÓVOA, 1991, p. 72).

Ademais, o autor destaca que o que está em pauta na formação de professores, não é só o aperfeiçoamento, a qualificação e a progressão da carreira docente, mas a possibilidade de uma reforma física e nas políticas de melhoria do trabalho nos contextos escolares.

Partindo do princípio de que os professores são sujeitos históricos que modificam e são modificados pelas suas condições concretas de vida e de trabalho, reafirmamos que apesar das condições físicas indigentes da escola e do poder público garantir o mínimo necessário à sua sobrevivência material e pedagógica, há uma luta constante dos professores que participam deste estudo para que a criança tenha garantido o seu direito de se apropriar da leitura e da escrita. A adesão do grupo a este trabalho de pesquisa é um exemplo de que, a despeito das adversidades, é possível construir uma prática comprometida com a alfabetização de crianças.

Outra *razão explicativa das dificuldades*, presente nas falas dos professores, diz respeito à subcategoria *Condições sócio-econômicas das crianças* que frequentam a escola. Sabemos que as condições de vida das famílias e das crianças que pertencem à escola pública são desfavoráveis às suas aquisições na escola, pois “na sociedade capitalista tudo conspira para que os expropriados dos bens materiais também o sejam dos bens culturais” (CAMPELO, 2001, p. 191).

Os professores pontuaram na entrevista individual as seguintes informações sobre as crianças:

Consuelo - Muitas crianças que frequentam essa escola vêm da periferia da cidade que é bem humilde, carente. Muitos são filhos de pais separados, alguns são violentos e a gente vai tentar descobrir porque e descobre que essa violência tem uma história. Essa história é relacionada à própria vida desses meninos. Agora, é importante dizer que eles, mesmo tendo uma vida difícil, são capazes de aprender. Quando a gente menos espera, eles já estão avançando e aprendendo.

Vanda - Eu tenho crianças entre 10 e 15 anos na minha sala. A maioria delas é carente, filha de pais que têm renda baixa, muitas dependem do programa Bolsa Escola, muitos são criados pelas avós e filhos de pais separados. Alguns são filhos de assalariados ou desempregados.

Adele - [...] muitas são filhas de professores, pedreiros, vendedores ambulantes. Alguns aparecem aqui na escola, outros não.

Ana Zélia - Algumas crianças são mais humildes, que ficam sem lápis, tem criança que vem sem caderno. [...] mas a gente tem que permitir que a criança aprenda.

Ivone - Tem criança que o pai não trabalha e que recebe essas bolsas do Governo para os filhos estudarem. Algumas mães de alunos meus são empregadas domésticas e tem filhos de professoras do Estado e do Município.

Fátima - Tem muitas crianças aqui que moram com a avó e que estão passando necessidades.

Nos depoimentos dos professores, podemos perceber a sua clareza em relação à condição de dependência das crianças em relação aos adultos com os quais convivem e a situação de carência e exclusão social desses adultos. Essa exclusão justifica, de certo modo, o desinteresse, a baixa expectativa em relação à aprendizagem e falta de acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Em suas pesquisas, Charlot (1996) afirma que as crianças pobres são vistas em termos de *falta* e alerta para o fato de que os não saberes da criança devem ser olhados como *ainda não saberes*, instigando-nos a fazer uma leitura “em positivo” dessa criança. Nesse sentido, acentua que:

Não devemos considerá-las (as crianças pobres) em seu “oco”, e sim a partir do que elas vivem, da maneira como interpretam o que acontece com elas, como dão sentido ao que vivem! Isto significa fazer o que eu chamo de “leitura em positivo”, isto é, tentar compreender a sua realidade social a partir dos processos que elas constróem (CHARLOT, 1996, p. 8).

Os professores conseguem fazer essa “leitura em positivo” das crianças e isso ficou claro porque, apesar das dificuldades relacionadas às suas condições de vida, eles percebem as crianças como sujeitos que têm limitações e, ao mesmo tempo, possibilidades de aprender na escola. Apesar de citarem vários problemas inerentes à sua forma de existência, como por exemplo, falta de material para

estudar, desemprego dos pais, violência na família e outros, reconhecem que as crianças têm direito a inúmeras possibilidades de se alfabetizarem com sucesso.

Os Cursos de formação: desarticulados entre si e desarticulados da prática foram apresentados como mais uma subcategoria relacionada à *Razão explicativa das dificuldades*. Os professores identificam essas formações como dispositivos que não se referem às suas práticas e afirmam que sentiram dificuldades de compreender os conteúdos dos cursos de formação de que participaram nos últimos cinco anos. Isso fica evidente em alguns fragmentos de suas falas, registrados na discussão durante a 1ª entrevista coletiva realizada na nossa pesquisa.

Consuelo - O curso do PCN pra mim foi muito ruim, porque foi ministrado por pessoas não capacitadas, pessoas que tinham as mesmas dúvidas que nós.

Regina acrescenta - O PROFA tem muito mais a ver com alfabetização e o PCN exigia do professor mais leitura e o professor não gosta de ler. Quem aqui na sala já leu os PCNs? O que é que tem dentro daquele documento? Eu só consegui ler o de Português. O PROFA é mais vivo, o PCN é mais mecânico. É aquela coisa que você tem que ler para compreender. O PROFA... Só em você assistir os vídeos, ver um filme daquele, você vê a professora alfabetizando.

Vanda afirma - Mas o PROFA tem muito o que ler; muitos textos.

Regina retoma - Eu sei. E esses textos eram excessivamente discutidos e no curso do PCN não tinha discussão da prática. O Pró-Letramento também não discute muito a prática. O Pró-Letramento de matemática tem sido mais interessante porque ajuda muito nas atividades de sala de aula. O professor não precisa só de teorias, mas de muita prática. Esses cursos têm teoria demais e pouca prática.

Nas entrevistas individuais, os professores também realçaram a desarticulação dos cursos de formação que fizeram com suas práticas pedagógicas:

Ivone - Eu fiz o PROFA, PCNs em Ação, o Pró-Letramento. Dos três cursos, eu acho que o melhor foi o PROFA. Os outros não tinham relação com a minha prática. [...] eu não gostei do Pró-Letramento porque tem muita coisa de linguística que eu não entendo bem.

Adele - O Pró-Letramento de português não me ajudou não. Ele foi muito desarticulado da nossa prática na escola. Acho que foram as pessoas que aplicaram o curso que fizeram com que a gente não gostasse. A gente percebia que as pessoas envolvidas não compreendiam bem os conceitos do curso e os tutores também eram inseguros para transmitir as coisas pra gente. A gente precisa refletir sobre o que faz. Eu acho que os gestores daqui também não entenderam esse curso.

Regina - [...] eu gostei muito do Pró-letramento, mas as atividades não são planejadas para a série em que nós estamos e sim adaptadas para a nossa série. Para nós que estamos nas séries iniciais é mais difícil. Até o PROFA, muitas vezes, tem atividades que é difícil trabalhar com as crianças porque as nossas crianças têm níveis de aprendizagem diferentes daquelas que os programas mostram. Aquela realidade é diferente da nossa. Precisamos de cursos articulados com a nossa prática.

A maioria dos professores, ao se referir aos cursos de formação continuada⁸ de que participou, revelou que essas formações não se ajustaram nem corresponderam às suas necessidades à medida que não se articulam entre si e com a sua prática pedagógica. As queixas mais frequentes nos seus enunciados dizem respeito à falta de qualificação dos professores que ministraram esses cursos e à fratura entre teoria e prática. As falas de *Regina* e *Ivone* apontam que das formações que fizeram, a que mais se aproximou de suas práticas foi o PROFA.

Os enunciados de *Consuelo* e *Adele*, por exemplo, evidenciaram a falta de competência dos formadores que atuaram como responsáveis pela condução desses cursos e, convém destacar que a ausência de formadores profissionalmente preparados torna-se um obstáculo à implantação de um sistema de formação mais eficaz “[...] apresentando-se como um domínio a requerer investigação e estudo mais aprofundados, como meio de nos libertarmos da reprodução acrítica dos modelos mais artesanais” (RODRIGUES, 2006, p. 62).

⁸ Os cursos de formação continuada referidos pelos professores são: os *Parâmetros em Ação - PCNs em Ação* - é um programa de formação do Ministério da Educação que surgiu em 1999 com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento profissional dos educadores; o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA* - é um curso de formação profissional concebido pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, em parceria com a TV Escola, criado em 2000 com o objetivo de disseminar estudos teóricos e práticos relativos ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. O *Pró-Letramento* é um programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, criado em 2005, com o objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios (BRASIL, 2005).

Os professores enunciaram questões cruciais que podem ser sintetizadas nos seguintes pontos críticos:

- Os cursos de formação continuada, que têm feito, possuem um caráter desordenado das ações de formação no que se referem aos conteúdos, metodologias, espaços e tempos, mais determinados por instâncias exteriores à escola do que por necessidades previamente determinadas dos professores e da escola;
- A falta de participação dos professores formandos na concepção e orientação da formação gera uma separação entre o pensar e o fazer;
- A formação não satisfaz seus destinatários no que diz respeito à difícil articulação entre teoria e prática.

Em relação a esses pontos críticos, é importante sublinharmos que há, por parte dos professores, uma dificuldade de compreensão do conteúdo das propostas de formação trabalhadas: “eu não gostei do Pró-Letramento porque tem muita coisa de linguística que eu não entendo bem”. Porém, o que percebemos nas falas e nas observações das práticas dos professores é que já existe uma tendência de abandono das práticas mecanicistas de alfabetização e uma busca por novas formas de alfabetizar. Essa tendência se deve, também ao fato de terem feito uma formação inicial no Curso de Pedagogia e às aquisições realizadas nesses cursos de formação continuada de que esse grupo tem participado.

Em que pesem as contribuições importantes desses cursos para suas práticas, ainda persistem, por parte dos professores, as dúvidas, os equívocos, resistências à leitura de textos e uma dificuldade de articulação entre os encaminhamentos teórico-metodológicos e as suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, no caso específico do Município de Ceará-Mirim, obtivemos informações da equipe pedagógica da Secretaria de Educação sobre as fragilidades conceituais dos professores tutores locais que ministraram os cursos e incompreensão dos gestores acerca dos princípios de formação subjacentes a esses programas de formação. Esses aspectos dificultaram o encaminhamento dado aos conteúdos e metodologias trabalhados.

Santos (2008) investigou a relação entre os programas oficiais de formação continuada oferecidos pelo MEC e as Secretarias Municipais de Educação, em

especial, a do Rio de Janeiro. Desse modo, afirmou que, apesar dos programas oficiais como o PROFA e o Pró-letramento, por exemplo, serem propostas de formação em serviço, mais sistematizadas e orgânicas, diferenciadas dos cursos episódicos, fundados numa lógica formação pautada na racionalidade técnica, ainda existem sérios problemas nas parcerias, compromissos e compartilhamento de responsabilidades na implementação dessas políticas por parte das Secretarias Municipais de Educação. “A parceria, muitas vezes, pode responder às necessidades dos órgãos públicos em realizar reformas mais imediatas, sendo a condução de processos de formação continuada o meio mais fácil para isso” (SANTOS, 2008, p. 5).

A autora realça que a esses aspectos somam-se as diferentes concepções que essas instituições têm sobre a profissionalização docente, sua formação e os modos de conceber e executar programas de formação continuada. Assim sendo, questiona:

De modo geral, os programas de formação nas redes estão pautados em um conjunto de materiais e cursos que deveriam ser analisados pelos próprios idealizadores em relação a sua capacidade de profissionalizar os professores. Se os modelos aplicacionistas obtêm, aparentemente, resultados mais a curto prazo, que elementos temos para assegurar que essa apropriação será duradoura? Que mecanismos podem ser desenvolvidos para produzir o espírito de rede entre as instituições formadoras, as Secretarias Municipais e os professores? (SANTOS, 2008, p. 5).

Nesse sentido, a autora conclui que ainda permanece, em grande parte das Secretarias Municipais de Educação, a lógica de uma formação que sempre se refaz, que começa do zero e parte do princípio de que os problemas que os professores enfrentam são únicos e merecem respostas únicas. A adoção de um modelo único de formação parte do princípio que os professores não são suficientemente aptos para escolher as propostas que mais se coadunam com as suas necessidades. É necessário que os docentes sejam reconhecidos pela sua heterogeneidade e que escolham e consolidem percursos formativos para o seu desenvolvimento e valorização profissional.

Além dessas pesquisas que apontam problemas nas relações interinstitucionais como uma dificuldade na consolidação da qualidade desses programas de formação, algumas pesquisas feitas, em vários Estados brasileiros, contemplam avaliações críticas a respeito dos próprios programas de formação desenvolvidos pela Rede Nacional de Formação Continuada.

Esses estudos têm evidenciado pontos positivos e negativos desses programas e sua importância como instrumento de orientação e reflexão da prática do professor. Destacamos a pesquisa desenvolvida por Alferes (2009), em Santa Catarina, Alagoas e Bahia, que investigou os principais aspectos relacionados à concepção e gestão do programa Pró-Letramento e verificou, em que medida e com quais perspectivas, esse programa tem contribuído para atender as demandas que impulsionaram a sua formulação.

Mediante a análise de documentos oficiais e materiais didáticos do programa, entrevistas com coordenadores e tutores e observações de seminários de avaliação, a autora evidencia que o programa Pró-letramento tem oferecido uma instrumentalização teórico-prática consistente, contribuído para a melhoria da prática pedagógica nas classes de alfabetização e apresentado uma possibilidade mais concreta de intensificação de parcerias entre governo, universidades e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Igualmente, focaliza um aspecto específico e pontual: a formação continuada nas áreas de linguagem e de matemática.

Contudo, a conclusão do estudo aponta que esse programa é uma medida necessária, mas não suficiente para garantir o sucesso das práticas de alfabetização nas escolas públicas na medida em que a qualidade da formação oferecida aos professores demanda o encaminhamento de outras ações, tais como: construção de propostas de formação com a participação dos professores, existência de projetos pedagógicos consistentes nas redes de ensino e nas escolas, entre outras.

Relacionando essas pesquisas com os dados obtidos nesta tese, observamos que no Município de Ceará-Mirim, as duas maiores dificuldades de consolidação desses programas foram apontadas pelos professores como a não compreensão dos gestores locais em relação aos fundamentos teórico-metodológicos desses programas de formação e insegurança dos tutores nos encaminhamentos teórico-metodológicos dados no curso: “A gente percebia que as pessoas envolvidas não compreendiam bem os conceitos do curso e os tutores também eram inseguros para transmitir as coisas pra gente” (*Adele*).

Defendemos neste estudo, o princípio de que a escola é um lugar importante para a realização da formação dos professores em serviço e a ela devem estar voltadas as demais instâncias com o objetivo de fortalecer o movimento teoria/prática, “possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento de sua prática” (KRAMER, 2004b, p. 81). A escola é compreendida como espaço/tempo complexo de criação, produção de conhecimentos e possibilidades de mudança.

Esse modelo de formação ultrapassa a dicotomia positivista teoria-prática através da reconstrução da articulação entre conhecimento científico e ação docente contextualizada e pressupõe uma ruptura epistemológica com modelos de formação em que aos professores se reserva o papel de consumidores dos resultados da investigação produzida, normalmente, em contextos estranhos aos seus locais de trabalho.

As necessidades de formação são concebidas, nesta tese, como um conceito construído de forma interativa entre os sujeitos que fazem parte da pesquisa. Inicialmente, fomos responsáveis pela elaboração dos itens do questionário, entrevistas, roteiros de observação das práticas, análise de documentos pessoais, que se constituem no quadro deste trabalho como indicadores de necessidades de formação arrolados segundo a nossa lógica de análise após a transcrição atenta das entrevistas e da observação das aulas.

Nesse processo, os professores foram construindo suas necessidades apoiados nos eixos orientadores da pesquisa, ou seja, nas perguntas e problematizações colocadas pelo estudo, havendo lugar para uma construção e reconstrução de suas necessidades ao longo da investigação.

5.2 ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PARA UMA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

As categorias que passamos seguidamente a analisar, relativas ao tema - *Necessidades de Formação Docente para alfabetizar letrando*, dizem respeito às *Necessidades formativas materializadas em objetivos de formação*:

- Compreender especificidades e relações entre os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações pedagógicas;
- Definir conteúdos e metodologias de alfabetização na perspectiva do letramento;
- Dirimir equívocos teórico-metodológicos acerca das abordagens mecanicista e interacionista de alfabetização;
- Discorrer sobre o quadro conceitual da psicogênese da língua escrita e suas implicações na prática docente;
- Planejar, desenvolver e avaliar situações didáticas que envolvam a apropriação da leitura e da base alfabética da escrita, em contextos de letramento.

As dificuldades e problemas vividos pelos professores se configuram como *indícios de necessidades*, a partir das quais podemos enunciar os *objetivos indutores da formação*.

De acordo com Rodrigues (2006, p. 111), “uma prática de análise de necessidades de formação é sempre uma prática geradora de objetivos de formação, ou seja, fundamento de um projecto de formação”. Rodrigues e Esteves (1993) ratificam que a expressão de uma necessidade conduz a um produto específico - os objetivos para a ação dos indivíduos e dos grupos.

É importante sublinhar que na prática investigativa das necessidades de formação não é o pesquisador, individualmente ou em grupo, quem determina as necessidades dos professores, mas essa investigação requer um processo de construção social obtido mediante envolvimento e implicação num trabalho de pesquisa e reflexão do sujeito que as percebe e expressa no contexto da interação. Trata-se de um percurso de conscientização que ocorreu de forma contextualizada nas entrevistas individuais, coletivas e no próprio trajeto da formação.

A análise de necessidades foi se confundindo com a própria formação e a determinação dos objetivos dessa formação aconteceu no movimento das sessões reflexivas de estudo. Em relação à subcategoria necessidade de *Compreender especificidades e relações entre os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações pedagógicas*, os professores explicitaram que:

Adele - A gente tem que saber ler e interpretar o que está lendo; usar o que está aprendendo ali na escola e fora dela.

Vanda - É o domínio da linguagem escrita e falada.

Paulo - Uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe escrever e ler.

Ana Zélia - Alfabetização é ler, escrever e contar.

Fátima - Alfabetização é aprender a ler e escrever textos.

Em seus depoimentos, os professores manifestam algumas dimensões importantes do processo de alfabetização, como a idéia de processo e compreensão da escrita e da leitura. No entanto, não há referências em relação às especificidades da alfabetização como à apropriação do sistema alfabético de escrita, nem menção à inserção nas diferentes esferas sociais de interação envolvidas na alfabetização. O foco dos discursos é na produção de textos escritos.

Porém, na observação de suas práticas, pudemos verificar que essa idéia de “ler, escrever e contar” está atrelada a um trabalho que privilegia alguns aspectos relativos à apropriação da base alfabética da língua, em detrimento do eixo do letramento. No quadro a seguir, a professora Ana Zélia propõe que as crianças leiam e copiem um texto curto que “sabem de cor”.

A professora começa a escrever no quadro a letra da música o palhaço Picolé.

O palhaço Picolé:
Ele dança, dança, dança, lê, lê, lê,
Viva! Viva! É engraçado dó... dó...
Pé de Chulé!
Ele pula lá lá...

A professora pede que as crianças leiam e copiem no quadro a letra da música. Em seguida, como nas aulas anteriores, a professora diz: - crianças, circulem as vogais, contem as letras das palavras e reescrevam no caderno as palavras que terminam e que começam com as letras a - e - o.

Quadro 3 Fragmento da aula da professora *Ana Zélia* - 1º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Protocolos de observação da prática pedagógica dos professores da escola lócus da pesquisa.

Apesar da professora não ter dado informações às crianças sobre a definição do gênero textual, nem ter explorado e refletido os sentidos do texto, o que revela a sua *necessidade de formação* em relação a esses aspectos, a atividade realizada possui pontos que merecem atenção. É importante realçar o fato de ter sido

apresentado um texto já conhecido pelas crianças e, a partir dele, ser solicitado um exercício de reconhecimento das vogais, de quantidade de letras das palavras e de posição das vogais dentro das palavras.

Há, portanto, por parte da professora, uma preocupação em relação ao aprendizado das letras enquanto unidades menores do que a palavra e essa é uma descoberta importante para os alunos construírem hipóteses iniciais sobre a escrita. O desenvolvimento da capacidade de delimitação das unidades gráficas é necessário para que a criança compreenda que a base de funcionamento do sistema alfabético são os signos gráficos e suas relações com os sons.

Durante as aulas observadas, percebemos uma regularidade nesse tipo de atividade trabalhada por alguns professores, evidenciando que, apesar do trabalho com essa dimensão essencial da alfabetização, eles têm dificuldades de promover atividades que equilibrem os diferentes componentes da alfabetização e do letramento. Os exercícios tendem a apresentar lacunas quando se trata de apresentar aos alunos um bom repertório de gêneros textuais e propostas de práticas de leitura e de produção de textos. É imprescindível que as situações didáticas que trabalhem com as relações entre letras, sons, formação de palavras e outras convenções, não percam de vista “que a leitura e a escrita são primordialmente atividades de construção de sentidos” (BRANDÃO; LEAL, 2005, p. 33).

As autoras citadas acrescentam que:

Assim, nas salas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, podem e devem aparecer diversos gêneros textuais lidos pelo(a) professor(a), expostos nas paredes, “lidos” pelas crianças, produzidos coletivamente ou em brincadeiras de faz-de-conta, em que elas brincam de escrever. Através dessas práticas, as crianças vão se familiarizando com os diferentes usos e funções sociais de textos escritos, e não simplesmente com letras isoladas, sons, sílabas ou palavras soltas (BRANDÃO; LEAL, 2005, p. 33-34).

Em relação ao conceito de letramento, os professores consideram que:

Adele - Letramento é a interpretação do que se lê.

Vanda - Letramento é interpretação...

Consuelo - [...] eu acho esse conceito muito novo e ainda preciso entender coisas sobre ele. Alfabetização é um trabalho que a gente já está acostumada a fazer, mas letramento é mais difícil.

Paulo - Uma pessoa letrada tem conhecimentos, sabe falar... Preciso entender melhor esse conceito.

Ana Zélia - Letramento é quando a criança não apenas lê, mas interpreta o que lê, entende o que lê.

Fátima - O letramento é você usar tudo que construiu e aprendeu na alfabetização.

Regina - Letramento é a compreensão da escrita.

Ivone - Letramento é quando o indivíduo tem muito conhecimento.

A julgar pelos dados, podemos referir que as falas dos professores revelam alguns equívocos relacionados a uma incompreensão do que venha a ser, efetivamente, o letramento, uma vez que no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e, frequentemente se confundem, o que leva à perda das especificidades de cada um dos dois processos.

A idéia de letramento voltada para as noções de interpretação e compreensão da língua anuncia que o conceito não é assimilado pelos mesmos, que demonstram fragilidades sobre o entendimento do seu significado. Não há uma vinculação do conceito às práticas sociais de uso da leitura e da escrita, nem às relações de interação e discursividade que se materializam nos usos da língua.

Soares (2002) afirma que a necessidade que os professores, em geral, têm em compreender esse conceito, explica-se pela imprecisão que, na literatura educacional brasileira, ainda marca a definição de letramento; imprecisão compreensível se considerarmos que o termo foi recentemente introduzido na área da educação. Entretanto, não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno, já discutidas no terceiro capítulo desta tese.

A fluidez ainda marca as definições a seu respeito: letramento, ora se refere às práticas sociais de leitura e escrita; ora designa eventos relacionados ao uso da leitura e da escrita; ora às determinações da escrita sobre os grupos sociais e,

finalmente, ainda faz alusão ao estado ou condição em que vivem sujeitos capazes de exercer práticas de leitura e escrita.

A autora acrescenta que a preocupação com o entendimento desse conceito não ocorre só em âmbito nacional; a preocupação com as habilidades de exercício das práticas de leitura e escrita está presente não só no Brasil, mas em todos os países da América do Sul, da América do Norte e da Europa. Nesse sentido, conclui que “o letramento é um fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (SOARES, 2002, p. 156).

Salientamos que quando a autora admite que o conceito de letramento é plural, está atrelando-o ao próprio caráter histórico e social e, portanto, mutável da linguagem. A linguagem como interlocução é um processo constitutivo e constituído por sujeitos que usam suas falas para os outros e com os outros, em um determinado contexto social.

Alguns teóricos não fazem distinção conceitual entre Alfabetização e Letramento, embora defendam que as práticas de alfabetização devem ser inseridas em práticas sociais de leitura e escrita. A esse respeito, Ferreiro (2003, p. 30) afirma que:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão Letramento. E o que aconteceu com a Alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê [...]. Letramento no lugar de Alfabetização tudo bem. A coexistência dos dois termos é que não funciona.

Ao negar a coexistência dos dois termos, Ferreiro preocupa-se com o reducionismo que pode ser dado à alfabetização, uma vez que se não tem função social, reduz-se à codificação e decodificação. Para Ferreiro (2003), a escrita pode ser entendida em função de três variáveis: das formas, da denotação dessas formas e dos contextos em que são usadas, o que leva a perceber que, embora não utilize o vocábulo letramento, compreende o processo da alfabetização em práticas de Letramento.

Dentre os teóricos que não usam a palavra Letramento, porém o defendem, mesmo que de forma implícita, em suas práticas de alfabetização, citamos Freire, que em seus estudos atribuía à alfabetização a capacidade do indivíduo organizar criticamente o seu pensamento, desenvolver consciência crítica, e introduzir-se num processo real de democratização da cultura e de libertação (FREIRE, 1996).

Em relação aos pontos dos autores citados, é importante acrescentar que a noção de letramento em Freire tem uma dimensão política e filosófica voltada para a ideia de “leitura do mundo” e “leitura da palavra”, o que confere ao conceito uma natureza ampliada. Em contrapartida, Ferreiro não concorda com o uso dos dois conceitos, resgatando a especificidade da alfabetização e, em suas pesquisas, dá pouca atenção à inserção dos alunos em práticas de letramento, não oferecendo ao professor elementos para uma compreensão de quais seriam os objetos de ensino relacionados a esse eixo.

Nesta tese, o termo letramento não é utilizado como sinônimo de alfabetização. Em países desenvolvidos, onde o índice de analfabetismo é praticamente inexistente, é possível utilizar um único termo para a capacidade de ler e escrever e se inserir em práticas sociais de leitura e escrita. Porém, no Brasil, onde o analfabetismo ainda atinge um contingente significativo da população, a utilização de um único termo poderia se tornar ambígua, uma vez que podemos falar em analfabeto que lê e escreve e pessoas alfabetizadas, que dominam o sistema de escrita alfabética, mas têm dificuldades de produzir textos em situações específicas (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005).

Outra justificativa em relação ao uso da palavra letramento, diz respeito ao fato de que nas atuais demandas sociais e políticas, a questão não é, apenas, se as crianças sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com a alfabetização, emerge a preocupação com a incapacidade de fazer uso efetivo da leitura e da escrita na vida social.

Conforme discutimos no capítulo 3 desta tese, a alfabetização e o letramento são processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza. É de suma importância que os professores consigam compreender a distinção entre os dois termos, que embora sejam indissociáveis e interligados entre si, possuem suas especificidades, limites e possibilidades.

Salientamos que é necessário alfabetizar em um contexto de letramento, é necessário alfabetizar letrando, isto é, fazer com que a criança se aproprie do sistema alfabético e ortográfico da língua, garantindo-lhe plenas condições de usar a leitura e a escrita em contextos sociais, com finalidades específicas.

Dessa forma, as atividades pedagógicas devem ser focadas no desenvolvimento das capacidades fundamentais às práticas da linguagem oral e escrita. No contexto da sala de aula, as crianças precisam ouvir e falar, ler e escrever os mais variados textos possíveis. A prática pedagógica organizada em torno do uso da língua e sua reflexão deve visar não só ao processo de alfabetização em si mesmo, mas também à possibilidade de inserção e participação ativa dos alunos na cultura escrita, nas práticas sociais que envolvem a escrita, na produção e compreensão de diferentes gêneros textuais.

As práticas sociais de escrita são as formas culturais pelas quais os professores devem organizar, administrar e realizar suas ações esperadas em cada um dos diversos eventos de letramento existentes na sociedade. Essas ações devem ser construídas com os alunos, ritualizadas e oficializadas pelas instituições que as retomam e exigem que os indivíduos as utilizem em momentos específicos da vida social.

As práticas sociais e os eventos de letramento, em geral, são mediados e efetivados por *gêneros* orais e escritos. Estes assumem um caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é uma parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a uma dada comunidade.

Marcuschi (2002) mostra que a noção de práticas sociais de leitura e escrita diz respeito aos modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem nos seus contextos culturais; são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita.

Na prática pedagógica de alfabetizar letrando, não precisa seguir uma lógica linear em que primeiro se alfabetiza a criança para, em seguida, letrá-la. Segundo Leal e Galvão (2005, p. 14):

A escola tem desenvolvido práticas de alfabetização que se estruturam com base em uma lógica linear e sequencial, segundo a qual só se passa a aprender uma coisa ao se aprender outra. Primeiro se aprende a ler e escrever, depois é que se aprende seus usos por práticas sociais. Ou então, ao revés, as práticas alfabetizadoras mergulham direto nos usos, esquecendo-se de considerar as especificidades do processo de apropriação do sistema de escrita alfabético.

A alfabetização não precede o letramento porque os dois processos podem ser ensinados-aprendidos como simultâneos. Todavia, os dois termos, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza diferente, uma vez que envolvem habilidades e competências específicas, implicando, com isso, formas diferenciadas de aprendizagem e em consequência, metodologias e procedimentos diferenciados de ensino.

A alfabetização em uma perspectiva de letramento apresenta implicações pedagógicas importantes à medida que o domínio do sistema alfabético não garante a capacidade de leitura e produção de variados gêneros textuais nem o envolvimento intenso com textos, apesar de desenvolver conhecimentos sobre gêneros que circulam na sociedade; não permite a apropriação da base alfabética, uma vez que essa apropriação não é espontânea e implica reflexões por parte dos alunos sobre as propriedades do sistema de escrita.

Nesse sentido, concordamos com Albuquerque (2005) quando afirma que alfabetizar letrando implica que o professor e a professora que alfabetizam, compreendam os processos envolvidos na aquisição de nosso sistema de escrita alfabético e das capacidades necessárias aos alunos para o domínio da leitura, da produção de textos escritos e da compreensão e produção de textos orais, em situações diferentes das que são habituais no cotidiano da criança.

A autora acrescenta ainda que:

Sabemos que, para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos. Por outro lado, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos. Assim, a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético,

e essa apropriação não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético (ALBUQUERQUE, 2005, p. 19).

Depreendemos da discussão feita que habilidades/conhecimentos devem ser construídos e trabalhados de forma sistemática pelo professor nessas duas dimensões de aprendizado da língua. No âmbito da alfabetização, estão os conhecimentos específicos de apropriação do sistema de escrita (codificação/produção), as habilidades cognitivas de leitura e produção de gêneros textuais e o eixo do letramento compreende a inserção nas práticas sociais em que os gêneros textuais circulam.

Todavia, é preciso contemplar a intersecção entre os dois conceitos e é importante que uma formação trabalhada nessa perspectiva construa com os professores, encaminhamentos didático-pedagógicos que devem proporcionar ao aluno conhecimentos linguísticos, articulados à análise e à reflexão sobre as propriedades sonoras da fala e aos mecanismos gráficos da escrita. Esse trabalho não pode ser confundido com o mero treino da associação de letras aos seus respectivos sons numa perspectiva mecanicista, mas como uma prática que permita à criança refletir e testar suas hipóteses sobre a escrita, de modo a construir conceitos e regras a respeito de suas regularidades e irregularidades.

Assim, a prática docente deve encaminhar de forma sistemática a efetivação de atividades que possibilitem a comparação de palavras quanto ao número de sílabas, de letras, de correspondências grafofônicas; composição e decomposição de palavras; familiarização com letras; trabalho com palavras estáveis, entre outras.

Aliada a essa construção, é preciso que a criança participe do exercício de uso efetivo das práticas culturais de leitura e escrita, historicamente estabelecidas, que lhe permite apoderar-se das suas vantagens e assim ter a capacidade de lidar com elas.

Essas práticas são mediadas e efetivadas por *gêneros* orais e escritos, os quais possuem uma característica essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que a análise das práticas de letramento configura-se como parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e

adaptados às situações vividas pelos sujeitos pertencentes a determinados grupos sociais em processo constante de interação entre seus membros.

Nos dados construídos em relação à *subcategoria* necessidade de *Definir conteúdos e metodologias de alfabetização na perspectiva do letramento* há uma crença nas falas das professoras *Consuelo, Regina e Ana Zélia* de que o conteúdo mais importante do processo de alfabetização é o alfabeto e que os “métodos de alfabetização” ainda se convertem em um instrumento seguro para ensinar a criança a ler e a escrever e que para desenvolver essas habilidades, a criança deve possuir determinados “pré-requisitos” para que esteja pronta para a tarefa de domínio do alfabeto, formação de sílabas, formação de palavras.

Além disso, afirmam que, se a criança não souber as letras do alfabeto, ela não terá possibilidades de aprender a ler e escrever. Aliada a essa crença, as professoras revelam a vontade e o desejo de construir um entendimento mais rebuscado sobre essa questão.

Consuelo - Eu sempre acredito que a gente pode ensinar o alfabeto dentro de um texto, de uma leitura, né? Mas, eu também acredito no alfabeto ensinado a, b, c, d, porque ali as crianças aprendem que com letras se formam sílabas, que as sílabas formam palavras... Eu acredito assim. Mas, eu tenho vontade de compreender melhor essa questão.

Regina - Se a criança vir a palavra bola, como ela vai saber como se formou essa palavra? Eu acho impossível um menino aprender a ler e escrever sem o estudo do alfabeto. Eu dou aulas expositivas, trabalho com músicas infantis, faço muitos trabalhos individuais. Ultimamente, estou perturbada com a minha prática porque os meninos não estão aprendendo como eu queria... Eu acho que essa pesquisa vai me ajudar a entender melhor isso.

Ana Zélia - Como eu trabalho com o primeiro ano, eu nunca deixei de ser tradicional, porque é com o tradicional que eu consigo fazer com que minha turma aprenda. Eu sempre trabalho com o alfabeto. Eu não sei como trabalhar textos que a gente usa lá fora aqui na escola. Isso é complicado de ensinar aos meninos muito pequenos. Na verdade, preciso entender isso.

Essas falas de *Consuelo, Regina e Ana Zélia*, confirmam o que o foco do trabalho pedagógico realizado na escola volta-se para o ensino do sistema de escrita. No entanto, há uma necessidade que vem sendo construída no processo de

pesquisa, de realizar esse trabalho com letras e formação de palavras de modo mais problematizador, visto que as professoras apresentam esses conteúdos para as crianças sem tomar como objeto de análise e reflexão as correspondências orais e escritas entre letras e palavras. Ademais, percebemos que seus discursos e práticas revelam conflitos no sentido de se sentirem “culpadas” por trabalharem com letras e de intitularem de “tradicionais” por realizar um trabalho dessa natureza.

Observamos, nos cadernos de planejamento e nas aulas dadas por essas professoras, que o tempo pedagógico era organizado com atividades específicas dessa dimensão da alfabetização, sendo dada pouca atenção à imersão das crianças em práticas sociais de escrita. Diariamente, elas realizavam com seus alunos uma sequência de atividades que envolvia os seguintes momentos: leitura de um texto feita oralmente, já que seus alunos não sabiam ainda ler; atividade de interpretação oral do texto; cópia do texto lido no quadro; atividades de reconhecimento de letras e palavras, tomando por base o texto lido; e, por último, produção de desenhos relacionados ao texto trabalhado.

Os demais professores acreditam que o trabalho com textos constitui-se em um “novo” conteúdo que deve ser ensinado às crianças ao lado dos considerados tradicionais.

Vanda - Eu trabalho com textos. Procuro construir receitas e um trabalho voltado para a poesia, para os textos poéticos [...].

Paulo - Eu trabalho com escrita, com leitura, formação de palavras, escrita de textos, com gramática, com separação de sílabas, com tudo isso, entendeu? Em relação às metodologias, eu uso muito minha criatividade, coisas que saem na hora.

Ivone - Eu trabalho com leitura, escrita, formação de palavras, trabalho com textos todos os dias, com ortografia [...]. Dou aulas expositivas, trabalho com jogos, gosto de fazer trabalhos em grupo, faço leituras com eles.

Fátima - A partir do texto eu trabalho com várias áreas de conhecimento. A produção textual é o carro chefe do meu trabalho. Gosto muito de trabalhar com música, com todos os tipos de texto, trabalhos em grupo que dão mais chance às crianças de interagirem.

A leitura dos planejamentos desses professores e a observação de suas práticas ratificam essa posição assumida por eles. A utilização de textos tem sido feita diariamente em sala de aula, assim como um trabalho de leitura, produção e interpretação dos mesmos. A formação dessas habilidades cognitivas de leitura e produção textual se situa mais no domínio da alfabetização à medida que os professores citados não fazem uma inserção nas práticas sociais em que os textos circulam, assim como não levam em consideração os processos de interlocução e as situações comunicativas neles envolvidos. Assim, a diversidade de textos é vista como um conteúdo autônomo possível de ser ensinado/aprendido.

Ao participarem dos programas de formação inicial ou continuada, promovidos pelas instâncias oficiais, os professores se apropriam das suas prescrições, como por exemplo, a de que o texto deve ser levado para sala de aula porque se constitui o eixo do processo de ensino da leitura e da escrita, e organizam suas práticas com base nessa normatização.

A esse respeito, Chartier (2007, p. 185-186), ao focalizar as relações entre teoria e prática na vida profissional de professores que atuam na alfabetização, constata que:

Ao se defrontarem com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que o “porquê” fazer, os protocolos da ação mais do que as explicações ou os modelos. O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de “receitas” reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais que são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas.

Chartier (2007) realça que o professor define conteúdos e metodologias de alfabetização a partir de suas reinterpretações do discurso prescritivo, considerando o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. O que ocorre é a tentativa de aplicação pedagógica de reflexões teóricas realizadas nas formações mais recentes. Por outro lado, é importante que os professores compreendam que um trabalho sistemático de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético não pode ser feito apenas por meio de leitura e de produção de textos. É preciso o

desenvolvimento de um ensino no nível da palavra, que leve o aluno a perceber que o que a escrita representa e como representa.

Conforme Albuquerque (2005, p. 20):

Essas atividades de reflexão sobre as palavras podem estar inseridas na leitura e na produção de textos, uma vez que são muitos os gêneros que favorecem esse trabalho, como os poemas, as parlendas, as cantigas, etc. Por outro lado, o trabalho com palavras estáveis, como os nomes dos alunos, é fundamental, principalmente no início da alfabetização.

Nessa mesma direção de análise, Leal (2007) ao refletir sobre os princípios relativos ao trabalho de compreensão e produção de textos de diferentes gêneros na escola, alerta para a necessidade de efetivação de um trabalho pedagógico que possa garantir a diversificação dos gêneros textuais com os quais os alunos convivem na escola, sendo necessário rever os modos de organizar o tempo e o espaço escolar e, intencionalmente, planejar ações didáticas que contemplem essa diversificação.

Desse modo, defende a organização de uma rotina diversificada estruturada em atividades que possibilitem às crianças elaborar a leitura e a escrita em suas muitas funções, gêneros e estilos, conhecer e explorar seus suportes diversos – “como o livro de literatura, o jornal, as revistas, os textos científicos, as enciclopédias e livros didáticos, os Atlas, os dicionários, etc. – e também dominar seus aspectos técnicos, relativos ao uso do código da escrita, tais como exercícios de codificação e decodificação” (LEAL, 2007, p. 29).

Assim, a autora propõe que o tempo pedagógico seja organizado de forma que, ao lado dos momentos de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, seja efetivado um trabalho com textos orais e escritos, em que os alunos sejam levados a interagir por meio de diferentes gêneros discursivos, atendendo a suas finalidades sociais e, ao mesmo tempo, a refletir sobre as diversas situações em que falamos, ouvimos, lemos e escrevemos.

Ao refletir sobre a aprendizagem da escrita na escola, Smolka (1991, p. 69) afirma que:

[...] a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

A esse respeito, Vygotsky (1991) afirma que o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Este pensamento é reforçado por Smolka, (1989, p. 69) na afirmação de que escrever “[...] implica, desde sua gênese, a constituição de sentido”. Desse modo, requer, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?

A criança pode escrever por si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e pressupõe, sempre, um interlocutor.

Nesse espaço das trocas, interlocuções e interações, onde os alunos possam incorporar, articular, contestar e produzir sentidos e significados e que pressupõe diálogo, é que será possível compreender o processo de apropriação das diversas linguagens, e especialmente da linguagem escrita, e neste sentido, a compreensão do objeto do processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Essa necessidade revelada se confirma na observação das suas práticas pedagógicas. As aulas observadas durante a pesquisa nos permitem afirmar que os professores não trabalham mais com textos de cartilhas. Buscam nos cursos de formação continuada que fizeram, principalmente, nos materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA e no Pró-Letramento, orientações e metodologias para organizarem o seu trabalho.

É importante que os professores compreendam que as atividades de ensino podem ser planejadas de forma que sejam articuladas as dimensões específicas da alfabetização e do letramento de forma que eles possam alfabetizar letrando.

Um fato a ser mencionado neste trabalho é a questão da não-submissão dos professores participantes aos conteúdos propostos pelos livros didáticos, que, na maioria das vezes, chegam à escola sem uma consulta sobre a sua avaliação. Em contraposição a uma visão reducionista de que os professores seguem as propostas dos livros de alfabetização, as escolhas dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula parecem apoiar-se em determinada maneira de conceber o processo de alfabetização, que, por sua vez, estão ligadas às suas histórias e aos processos vivenciados ao longo de sua formação.

Nesse sentido, os professores consultam, esporadicamente, os chamados “livros de alfabetização” e de literatura infantil que a escola recebe do MEC. Embora alguns livros cujas resenhas estão nos Guias do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD apresentem boas propostas de um trabalho equilibrado entre as dimensões da alfabetização e do letramento, alguns livros adotados pela escola ainda trazem aglomerados de palavras ou sentenças, chamadas de texto e expõem a criança a fragmentos de língua, sons e letras isoladas e sentenças descontextualizadas.

Esses livros representam um contraponto a uma idéia de cartilha que se pretende combater simbolicamente, já que o problema não é o nome, mas o conteúdo existente nesse livro didático ou mesmo o uso que se faz dele. A professora *Consuelo*, por exemplo, confessou que os livros didáticos recomendados pelo MEC trazem textos muito interessantes, mas, longos e difíceis de trabalhar em sala de aula e que o seu critério para escolher o livro de alfabetização era o que tivesse textos mais curtos, porque, segundo ela, as crianças aprendiam com mais facilidade a ler com desenvoltura. Para ilustrar esse fato, vejamos um exemplo do livro de alfabetização do PNLD, adotado pela escola.

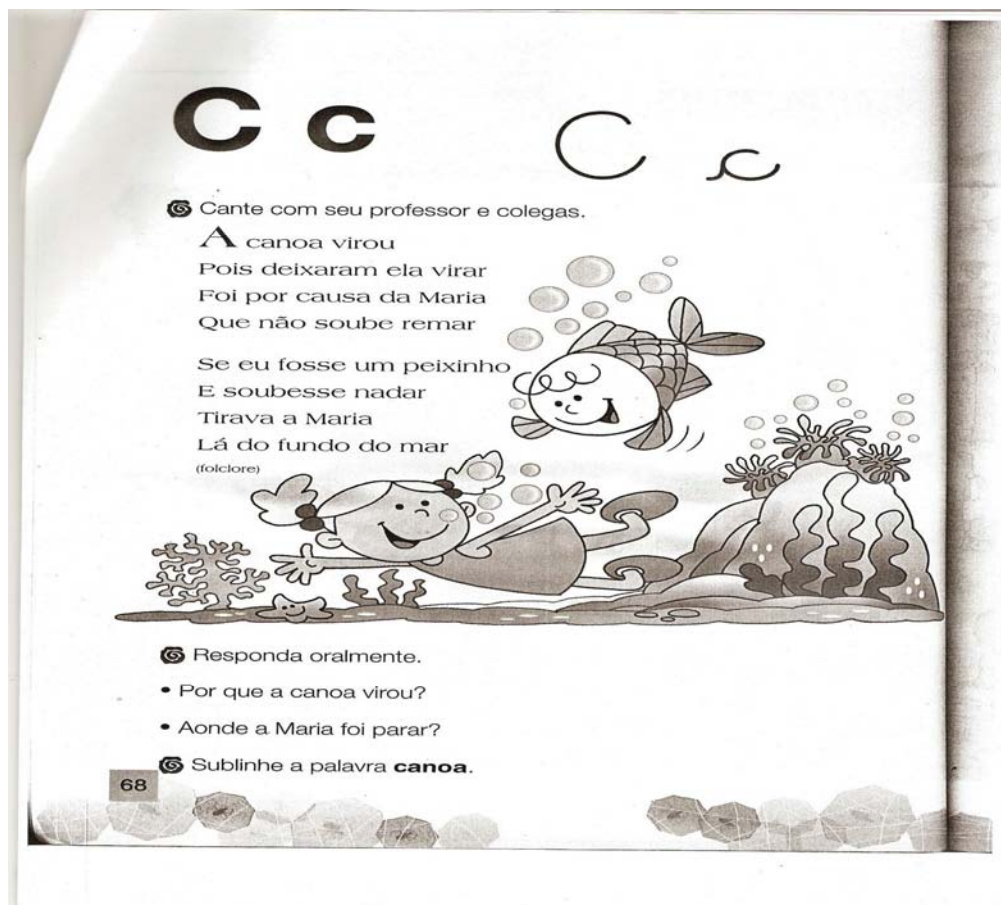


Figura 5 Exemplo de atividade do livro didático adotado pela escola pesquisada.

Fonte: Campos, 2005, p. 68.

Consuelo acrescentou ainda que: “Alguns livros do guia que a gente recebe da Secretaria de Educação, não trazem as letras do alfabeto e não trabalham com as palavras. Então, eu é que procuro fazer isso. Como é que a gente pode alfabetizar sem ensinar as palavras?”

Ao discutir as mudanças sobre os livros didáticos de alfabetização e como os professores podem usá-lo em sala de aula, Albuquerque e Moraes (2005) alertam para o fato de que a maioria dos “novos” livros de alfabetização, recomendados pelo PNLD não está conseguindo articular atividades de leitura e produção de textos com aquelas voltadas para a reflexão de palavras e letras e, mais voltadas para a apropriação do sistema alfabético de escrita. Desse modo afirmam que “a passagem do nível macro (do texto, do letramento) ao nível micro (das palavras, da alfabetização) parece merecer debate urgente em nosso país” (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005, p. 157).

Os professores *Ivone*, *Vanda* e *Paulo* também apresentam necessidades em relação à definição de conteúdos e metodologias de alfabetização à medida que também organizam seu tempo pedagógico com os chamados “exercícios de leitura e interpretação”. Algumas aulas que observamos desses professores revelaram isso. Vejamos uma ilustração dessa questão em uma aula da professora *Vanda*:

Escola Municipal Profa Adele de Oliveira Data 11/11/22
 Aluno(a) Robson Carlos
 Disciplina: Língua Portuguesa
 - Leia com atenção a fábula a seguir.
O urso e as abelhas

Um urso topou com uma árvore caída, que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Ele começou a furar o tronco quando uma das abelhas voltou do campo de trevos. Cidinhondo o que o urso queria, deu uma picada naquelas nele e depois desapareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arrancar o tronco na esperança de destruir o ninho. A única coisa que conseguiu foi fazer um enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda velocidade e só sobreviveu porque mergulhou de cabeça num lago.

Moral: mais vale suportar um só ferimento em silêncio que perder o controle e acabar todo machucado.

GAHN, Heloísa (trad.) Fábulas de Esopo.

Interpretação

+ Leia o texto para responder às questões.

1. Qual o título? O urso e as abelhas
2. Qual o assunto? Um urso que quer pegar o mel.
3. Que tipo de texto é? (narrativo ou poético)? justifique.
É um texto que é narrativo porque conta uma história.
4. Qual a forma de escrita? (Prosa ou verso)? Em prosa
5. Quantos parágrafos possui? dois parágrafos
6. O que o urso fez no tronco da árvore?
Um depósito de mel
7. Ele conseguiu encontrar o que queria? Por quê?
não porque uma abelha picou o urso
8. Por que razão a abelha picou o urso?
Para ele não roubar o mel.

Figura 6 Exercício de leitura e interpretação de texto - professora *Vanda* - 5º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Caderno de planejamento da professora *Vanda*.

Os exercícios trabalhados pelos professores citados são caracterizados pela monotonia e artificialidade, em que a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se em uma situação escolar, na qual o aluno se vê obrigado a escrever sobre um assunto no qual não havia pensado antes. Ao criticar os exercícios estereis de escrita na escola, Geraldini (2003) afirma que os exercícios

realizados em condições escolares são marcados por uma situação muito particular onde “são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo” (GERALDI, 2003, p. 126).

Durante as aulas observadas, verificamos também que a leitura, trabalhada apenas como decodificação de textos, predominou na mediação dos professores e nas questões levantadas pelos alunos. Além disso, as leituras propostas não buscavam a construção do sentido pelo leitor e eram realizadas num processo em que prevalecia os seus “discursos de autoridade” (BAKHTIN, 1986). As crianças detinham muitos turnos de fala, mas os seus discursos eram controlados e restringiam-se a perguntar questões de organização das atividades e a responder em coro às perguntas feitas pelos docentes.

Os professores citados apresentaram necessidades específicas em relação a um trabalho com gêneros textuais, uma vez que usam diversos textos nas suas aulas, mas não exploram as suas especificidades linguísticas e culturais e não há discussão com as crianças sobre seus contextos de produção (finalidade, gênero, destinatário, espaços de circulação, entre outros).

Compreendemos que a forma como definem *conteúdos e metodologias de alfabetização* é condicionada por condições objetivas e subjetivas pertinentes aos seus contextos. Nessa dinâmica, fatores múltiplos, extra e intra-escolares se interrelacionam, e têm sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc. Igualmente, a prática docente revela a concepção de língua que subjaz à sua organização. Nesse caso do nosso estudo, os seus discursos e práticas evidenciam o entendimento da língua como um sistema fechado, homogêneo e desvinculado de seus constituintes socioculturais.

A participação das crianças em experiências variadas com leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes gêneros textuais, a habilidade de codificação e decodificação, produção e compreensão da língua escrita, o conhecimento e reconhecimento dos processos de transição da fala para a forma gráfica da escrita são importantes eixos de definição de conteúdos e metodologias de ensinar/aprender a língua, uma vez que em cada fase desse processo, existem procedimentos metodológicos diferenciados para cada criança ou grupos de crianças.

A prática de alfabetização na perspectiva do letramento implica a compreensão de que os conteúdos da alfabetização se referem à linguagem oral e escrita – seus usos e formas; às práticas de leitura – produção e análise sobre textos falados e escritos; aos usos e funções sociais da escrita – textos e portadores; aos usos escolares da escrita; aos gêneros textuais orais e escritos, ao sistema de escrita alfabético e às hipóteses que as crianças constroem sobre como se escreve e como se lê. Esses conteúdos são interligados e concomitantes e não precisam seguir uma lógica de sequenciação no contexto da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, requer a criação de metodologias fundadas na interação e mediação com os conteúdos da alfabetização; situações/atividades em que a criança possa falar, ser ouvida, escrever e ler, usar a língua escrita e pensar sobre ela – o que, para que, como se lê e se escreve; atividades em que o aluno é desafiado a escrever e a ler com objetivos diversos, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente, textos significativos – nomes próprios, listas, rótulos, cartazes, placas, histórias; atividades sistemáticas de inserção/participação em produções escritas e leituras efetuadas pelas professoras ou colegas mais experientes em que todos são levados a pensar nos aspectos discursivos e notacionais da língua; vivência sistemática da leitura e da escrita em seus usos e funções sócio-culturais; atividades que permitam a observação e avaliação do percurso de aprendizagem das crianças, o entendimento dos “erros” e a retomada e superação das dificuldades apresentadas.

No tocante à necessidade de *Dirimir equívocos teórico-metodológicos acerca das abordagens mecanicista e interacionista de alfabetização*, os professores apresentaram posições conflituosas em relação a essas abordagens na primeira entrevista coletiva realizada nesta pesquisa.

Vanda - Eu uso a proposta tradicional para sistematizar e organizar minha ação [...]. Esses meninos chegam de casa precisando aprender tudo sobre escrita e leitura.

Regina - Se eu apresentar os textos antes das letras para as crianças como vou conseguir alfabetizar? Eu vou é assustar meus alunos. Eu, às vezes, uso a proposta tradicional de alfabetização.

Consuelo - Como posso trabalhar com o construtivismo se preciso ensinar as letras? Eu preciso ensinar o alfabeto.

Ivone - O construtivismo diz que a criança lê antes de ler convencionalmente. Na minha sala, as crianças ficam admiradas ouvindo outro colega ler... Como podem ler se ainda não sabem ler?

As professoras *Vanda e Regina* utilizam o termo “tradicional” para se referirem à dimensão mecanicista que caracteriza as suas práticas na alfabetização e, nesse sentido, atribuem a esse termo um sentido pejorativo que caracteriza as suas práticas com métodos de alfabetização.

Os discursos dos professores revelam equívocos que se traduzem nas suas dificuldades de sair de um modelo de aprendizagem fundado no empirismo, cuja lógica intrínseca é de organizar etapas de apresentação do conhecimento às crianças – do simples para o complexo, das letras para o texto, para uma abordagem que pressupõe a construção do conhecimento na qual o aprendiz age sobre o objeto de aprendizagem transformando-o e sendo transformado por ele. Essas posições conflituosas estão relacionadas também à crença de que primeiro as crianças devem aprender a ler e a escrever fazendo uma leitura mecânica orientada pela decodificação, para depois adquirir uma leitura compreensiva e produtora de sentido.

Ao afirmar que “os meninos chegam de casa precisando aprender tudo sobre escrita e leitura”, a professora *Vanda* deixa claro que é na escola que as crianças terão o primeiro contato com a língua escrita. E que a escola deve prepará-las para “esse grande encontro”, organizando o que ela chama de “práticas tradicionais”. Contudo, os estudos da sociolinguística ratificados pelas pesquisas de Emília Ferreiro, mostram-nos que as crianças entram em contato com a língua, em maior ou menor grau, antes de ingressarem na instituição escolar.

Nesse sentido, é importante a escola saber quais os conhecimentos que a criança já tem sobre a língua escrita, quais as funções que são atribuídas à escrita na sua realidade sócio-cultural e buscar ampliar e sistematizar de forma contínua a sua utilização em situações funcionais.

É preciso, então, que o professor mude o seu foco de preocupações sobre o ensino como transmissão de conhecimentos para a reflexão do que fazer para que a criança se aproprie efetivamente da língua escrita a partir de uma concepção de ensino como um processo que se articula dialeticamente à aprendizagem. Consideramos fundamental que esses professores, ao invés de se negarem a se

defrontar com esse referencial, dele se aproprie, seja para analisá-lo criticamente, seja para reafirmarem ou reconstruírem sua prática pedagógica a partir dele.

Os docentes evidenciaram, em suas falas e práticas, a necessidade de *Discorrer sobre o quadro conceitual da psicogênese da língua escrita e suas implicações na prática docente*. Vejamos alguns trechos a esse respeito na 1ª entrevista coletiva:

Regina - Eu ainda tenho muitas dúvidas sobre a teoria de Ferreiro. Eu não sei identificar quando a criança está silábica ou silábico-alfabética. Eu também não sei como intervir pedagogicamente para que elas saiam daquele nível. Isso é complicado.

Vanda - Se dissermos que somos só construtivistas, estaremos mentindo. Nós misturamos as coisas que sabemos sobre alfabetização.

Consuelo - Emília Ferreiro me mostrou como a criança aprende a escrita. O estudo dos níveis conceituais da criança, o pré-silábico, o silábico. Antes de estudar, eu não conhecia isso. O problema é que eu não sei bem como trabalhar com as crianças esses níveis. O que posso fazer para elas avançarem de um nível para o outro? Quando vou preparar minha aula tenho vontade de aprender a organizar isso.

Os professores apresentam dificuldades em distinguir o construtivismo enquanto teoria epistemológica, a *teoria da psicogênese da língua escrita* e uma pedagogia do ensino da escrita. *Regina*, por exemplo, deixa claro que não compreende ainda a evolução conceitual da criança, nos níveis apresentados pela psicogênese, admitindo a ausência de elementos teóricos para uma intervenção pedagógica a partir desse referencial.

De acordo com Mortatti (2000), a história da alfabetização revela que nem sempre há correspondência entre pressupostos epistemológicos e métodos empregados, ou que não se pode esperar de um quadro epistemológico a solução pragmática para os problemas relativos à alfabetização e ao letramento.

A professora *Consuelo* reconhece a contribuição dos estudos de Ferreiro na sua formação, mas admite a necessidade de reelaborar esses conhecimentos na organização da sua prática. A sua preocupação é transformar a psicogênese em modelo didático a ser seguido. Nesse caso, os níveis de conceitualização da escrita

se convertem em referência prescritiva de etapas da didática, isto é, servem de referência do que o professor deve programar como atividades para passar de um nível a outro, ou como referência do ponto de partida metodológico do ensino. Essa necessidade formativa também foi revelada em uma aula da professora *Regina*, cujo fragmento apresentaremos a seguir:

Tema da aula: Leitura da história O sítio do Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato.

Características dos personagens, espaço e tempo em que a história acontece:

Ao entrar na sala com as crianças, a professora Regina comenta:

Profa: Hoje vocês vão conhecer uma história de Monteiro Lobato.

Vocês já ouviram falar de Emília, Pedrinho, Narizinho?

Cr: Sim!

Profa: Como eles são?

Cr: Emília é uma boneca de cabelo colorido.

Cr: E Pedrinho é neto de vovó Benta.

Cr: Narizinho é uma menina que é irmã de Pedrinho.

Cr: Monteiro Lobato trabalha na história?

A professora entrega alguns livros de Monteiro Lobato para as crianças manusearem e explica que a atividade faz parte do Projeto Casa do Escritor que a escola está desenvolvendo.

Profa: Não, Monteiro Lobato escreveu essa história. Sabem que Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, no Estado de São Paulo? E que morreu com 66 anos? [...]

A professora inicia a leitura do texto:

[...]

Cr: Que história boa tia!

Profa: Vamos entender melhor essa história? Onde ela aconteceu?

Cr: No sítio da vovó.

Profa: Qual o título da história?

Cr: É a história do sítio.

Cr: É do Pica-pau.

Profa: Qual é o nome da vovó? E qual é a idade dela?

Cr: Benta, ela já é velha.

Cr: Ela tem sessenta anos e tem cabeça branca.

Profa: Quem trabalha lá no sítio?

Cr: É Tia Anastácia. Ela é boazinha.

Cr: Faz comida gostosa...

Após uma longa conversa sobre o texto, a professora entrega para as crianças uma atividade mimeografada com gravuras dos personagens do sítio e pede que elas escrevam os nomes deles do jeito que sabem. A turma é dividida em grupos de 4 crianças.

As crianças continuam realizando a atividade e a professora percebe que elas estão em diferentes níveis de evolução conceitual e comenta:

_____ Eu ainda não tinha passado atividade de escrita espontânea para as crianças. Estou vendo o quanto é importante deixar que elas escrevam do jeito que sabem.

[...]. A aula termina e a professora recomenda que as crianças tragam a atividade no dia seguinte para que ela possa ser discutida e corrigida.

Quadro 4 Fragmento da aula da professora *Regina* - 1º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Protocolo de observação de aula realizada no dia 14/03/2008.

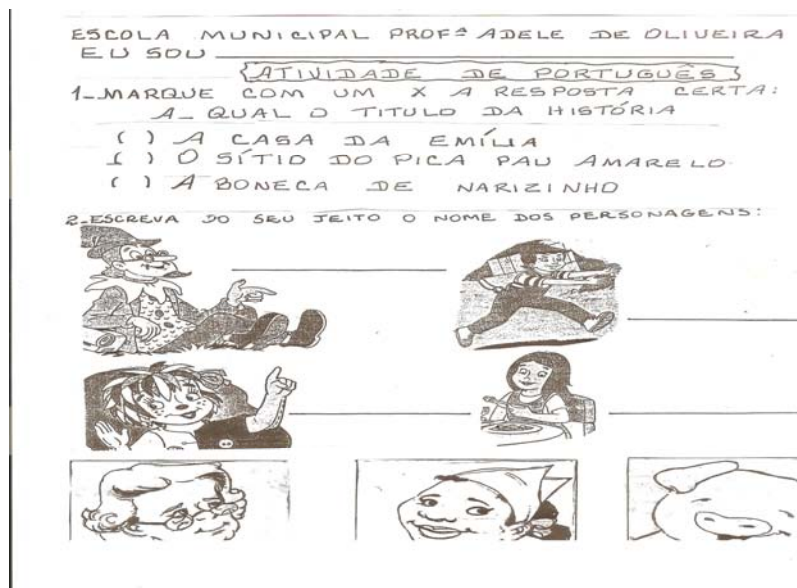


Figura 7 Atividade de português - professora *Regina* - 2º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Protocolo de observação de aula realizada no dia 14/03/08

A professora trabalha nessa atividade com um texto autêntico, apresentando o suporte original para as crianças (livro de Monteiro Lobato); situa o tempo e o espaço em que a história ocorreu; resgata os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática do gênero textual trabalhado e solicita que localizem informações explícitas no texto. Do mesmo modo, apresenta informações sobre o autor e o contexto em que o texto foi produzido. Contudo, não realiza um trabalho com as finalidades da leitura e ativação de estratégias, como as inferências, antecipações, verificações e confirmações sobre o texto e não define para as crianças as propriedades do gênero textual trabalhado. Após uma conversa a respeito do título e das características dos personagens, pede que as crianças façam um exercício de escrita espontânea, escrevendo o nome próprio e o nome dos personagens.

Embora esse tipo de atividade se constitua um avanço em sua prática e uma tentativa de romper com os rituais de apresentação de modelos de escrita para as crianças, sem articulá-los com a construção de suas hipóteses sobre a língua, Regina ainda apresenta necessidades de compreender melhor como essas hipóteses são construídas e como o professor pode intervir, pedagogicamente, nessas construções.

Assim que as crianças saíram da sala, a professora *Regina* fez o seguinte comentário:

Estou realizando essa atividade por causa das discussões sobre a teoria de Ferreiro nas sessões de estudos da nossa pesquisa, mas ainda estou muito insegura porque ainda não sei como intervir na escrita das crianças. Já sei quando elas têm nível de escrita pré-silábica e assim por diante, mas, ainda não sei o que fazer para elas avançarem.

Registramos a fala da professora e prometemos que iríamos refletir e estudar sobre aquela questão na próxima sessão de estudos. Estava se materializando na própria dinâmica da prática docente a necessidade de formação em relação à compreensão da psicogênese que se transformou em objetivos e conteúdo da formação.

Quando afirmamos que Ferreiro deu um novo rumo aos estudos sobre alfabetização, admitimos que ela apresentou uma teoria que vai além da abordagem mecanicista do ensino da leitura e da escrita, postulando que as crianças são capazes de pensar sobre a língua, apresentar uma lógica interna que envolve constâncias e regularidades sobre ela. Nesse sentido, a autora, ao destacar as potencialidades da criança no processo de construção da escrita, considera que esta:

- Começa a se alfabetizar antes de entrar na escola;
- Possui conhecimentos prévios sobre a escrita e a leitura provenientes de construções realizadas na sua vivência com as escritas do seu meio social;
- É um sujeito interativo, construtor do seu próprio conhecimento;
- Constrói hipóteses de natureza quantitativa e qualitativa sobre a leitura e a escrita;
- Alfabetiza-se através de um processo de representação da linguagem e vai dominando progressivamente o sistema convencional de escrita.

À luz desses conhecimentos sobre a abordagem psicogenética de alfabetização, questionamos: por que o professor *necessita* refletir sobre suas práticas, tendo como fundamento as teses de Ferreiro e colaboradores? A própria

Ferreiro (1995, p. 32) encaminha possíveis respostas a essa questão, confirmando que:

O conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita por parte dos professores, psicólogos e avaliadores é incomensurável para avaliar os progressos das crianças e, mais importante ainda para “ver” sinais de alfabetização ainda não observados. Muitas coisas não são observáveis quando não dispomos de uma teoria confiável para interpretá-las. Muitas coisas permanecerão inobservadas, se não tivermos a possibilidade de dar-lhes um sentido.

Ferreiro (1995) realça que esse conjunto de conhecimentos fornece bases importantes para os professores rejeitarem práticas pedagógicas fundadas numa tradição comportamental e se apropriarem de saberes que consideram o desenvolvimento como um processo caracterizado por avanços e recuos e esse movimento, pode fornecer múltiplas oportunidades de aprendizagem. Assim, afirma que:

Conhecer a psicogênese da alfabetização não implica, portanto, permanecer estático à espera do aparecimento do próximo nível. Especialmente nos países em via de desenvolvimento, onde grande parte da população continua excluída da comunidade alfabetizada, a escola tem a enorme responsabilidade de propiciar para as crianças experiências de alfabetização que os pais estão na impossibilidade de lhes proporcionar (FERREIRO, 1995, p. 34).

Essa referência é importante, principalmente num país como o Brasil, com graves problemas sociais e educacionais, em que grande parte da população ainda é analfabeta. Desse modo, a escola, como lugar privilegiado de ensino/aprendizagem, possui essa imensa responsabilidade de possibilitar às crianças condições para uma alfabetização bem sucedida.

Os professores também revelaram a necessidade de *Planejar, desenvolver e avaliar situações didáticas que envolvam a apropriação da leitura e da base*

alfabética da escrita, em contextos de letramento. Ao comentarem sobre a forma como *planejam* suas aulas, realçaram:

Consuelo - Eu planejo minhas aulas mais em casa, mas também consulto materiais que ficam aqui na escola. Aqui na escola a gente traz o planejamento feito de casa e mostra a supervisora e aos outros colegas. Gostaria de discutir mais essa questão do planejamento aqui na escola.

Vanda - Eu procuro sempre planejar em casa. Às vezes não dá tempo. [...] quando tenho dúvidas, recorro à supervisão.. Tenho vontade de planejar essas aulas com minhas colegas. Creio que a gente deveria discutir mais sobre isso aqui na escola.

Adele - Nós aqui da escola planejamos nossas aulas a partir das orientações da Semana Pedagógica do Município. [...] o planejamento que a Secretaria de Educação organiza se pulveriza muito com questões gerais, de natureza administrativa e se esquece dos aspectos ligados à alfabetização. [...] só é destinado um dia para se discutir as áreas de conhecimento. Isso eu não concordo. A escola precisa de mais tempo para discutir melhor as suas práticas de alfabetização e letramento.

Paulo - A maior dificuldade que eu tenho para planejar é atender diferentes necessidades e interesses das crianças. Nem todas as crianças têm o mesmo tipo de dificuldades para aprender. Quando eu vou planejar, eu tenho que respeitar essas diferenças. [...] eu posso até estar errado, mas eu não utilizo planejamento como camisa de força.

Ivone - Eu faço meu planejamento em casa e depois eu trago aqui para a escola. A supervisão também nos ajuda bastante com orientações, dicas, leituras. Eu consulto alguns documentos oficiais como PCN, os módulos do PROFA, do Pró-Letramento. Esses documentos me dão fundamentos para planejar, mas, sinto necessidade de refletir sobre esse planejamento com minhas colegas aqui.

Regina - A gente faz uma parte aqui na escola com *Adele* e outra em casa. Minha dificuldade na organização do planejamento é definir objetivos e organizar atividades, onde eu possa, ao mesmo tempo, trabalhar com leitura, escrita, com as funções sociais da leitura e da escrita e atender aos interesses de crianças com diferentes níveis de conhecimento.

Os professores reconhecem que o planejamento é um instrumento importante para o desenvolvimento das práticas de alfabetização e afirmam que recorrem a diferentes materiais, inclusive aos documentos oficiais, para planejarem as suas

aulas. Contudo, revelam que a maior parte dessa atividade é feita em casa e que a semana pedagógica organizada pelo município prioriza a discussão de aspectos administrativos das escolas, em detrimento das questões ligadas à alfabetização.

A supervisora *Adele* e os demais professores afirmam que a escola necessita de mais tempo para refletir sobre as práticas de alfabetização e que a proposta de planejamento apresentada à escola pela gestão municipal não permite que esse movimento aconteça. *Consuelo, Vanda e Ivone* manifestam a necessidade de refletirem sobre o planejamento no contexto da própria escola. Já o professor *Paulo* reconhece a necessidade de planejar levando em consideração os interesses e necessidades dos seus alunos, alegando que eles possuem diferentes possibilidades de aprender. A professora *Regina* admite a sua necessidade de ressignificar o planejamento de suas aulas, nomeadamente, no delineamento de objetivos e organização de atividades que envolvam a alfabetização na perspectiva do letramento.

Leal (2007) reconhece a importância do planejamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando-o como um instrumento de delimitação de objetivos e metas de ensino e autoformação profissional, à proporção que o professor pode registrar e retomar a sua ação em sala de aula e ressignificá-la em momentos posteriores. Desse modo, propõe múltiplas formas de organização de atividades didáticas que podem ser classificadas em cinco tipos: “(1) atividades permanentes; (2) projetos didáticos; (3) atividades sequenciais; (4) atividades esporádicas, e (5) jogos” (LEAL, 2007, p. 77).

Nessa perspectiva, considera que uma atividade permanente é aquela que é realizada com bastante frequência numa determinada sala de aula e orientada por objetivos atitudinais (desenvolvimento de atitudes e valores) e procedimentais (desenvolvimento de estratégias de ação). A autora destaca a importância do planejamento de atividades permanentes de leitura, “hora da conversa, chamada, hora da música, hora da arte”, consideradas por ela como ótimas para desenvolver capacidade de compreensão e produção de textos dos alunos (LEAL, 2007, p. 79).

Os projetos didáticos são vistos como excelentes ferramentas para se planejar e trabalhar com problemas levantados de forma coletiva, para se desenvolver o grau de letramento dos alunos mediante a criação de espaços de produção e compreensão de diferentes gêneros textuais.

Já as atividades sequenciais se referem às formas que os professores podem desenvolver para articular diferentes momentos de uma mesma aula ou de aulas diferentes. Em contrapartida, as atividades esporádicas são realizadas de maneira descontínua, desarticuladas de outras atividades de sala de aula e os jogos são indispensáveis no planejamento dos professores à medida que permitem a participação em eventos de letramento e podem focar especificidades do sistema alfabético de escrita.

Leal (2007) admite que uma ação bem planejada vai permitir que o professor dê conta da complexa tarefa de alfabetizar na perspectiva do letramento, conciliando a aprendizagem do sistema alfabético de escrita com o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos, sem desconsiderar essas duas dimensões da escolarização inicial.

Em relação à forma como os professores participantes da pesquisa planejam seu tempo pedagógico, podemos concluir que as professoras *Consuelo*, *Ana Zélia* e *Regina* organizam, de modo predominante, atividades permanentes de leitura oral, hora da conversa com as crianças, atividades de formação de palavras e reconhecimento de letras e de sua posição dentro das palavras. Seguem uma rotina rígida com esses tipos de atividades, evidenciando um trabalho mais intenso com a apropriação do sistema de escrita. Foram observadas algumas sequências didáticas relacionadas à leitura e interpretação oral de textos e produção de escritas espontâneas a partir dos textos e organização de um projeto didático intitulado “Casa do escritor”.

Os professores *Vanda*, *Ivone* e *Paulo* realizam atividades permanentes de leitura, interpretação e de textos. Também participam do projeto didático citado e não trabalham com jogos. A professora *Fátima* investe em uma prática permanente de leitura, produção e reescrita de textos, privilegiando a dimensão do letramento e articula as atividades sequenciais com os projetos didáticos.

Em relação à necessidade de *Desenvolver situações didáticas que envolvam a apropriação da leitura e da base alfabética da escrita, em contextos de letramento*, observamos nas práticas dos professores algumas limitações a esse respeito. As aulas da professora *Consuelo*, no 2º ano do Ensino Fundamental, apresentam lacunas em relação ao desenvolvimento de atividades que alfabetizem letrando. Vejamos um fragmento de sua prática:

Profa: Vou colocar no quadro um texto que a gente vai estudar hoje. Ele se chama Marmelada. Vocês sabem o que é marmelada?

Cr: Tia, marmelada é doce!

Profa: Quando o palhaço do circo diz que vai fazer marmelada ele está falando de doce?

Cr: Não, ele está falando de palhaçada.

Cr: Mas marmelada também é doce.

Profa: Isso mesmo, uma mesma palavra pode ter diferentes significados, dizer coisas diferentes.

A professora começa a copiar.

Marmelada

Hoje tem marmelada?

Tem sim senhor.

Hoje tem goiabada?

Tem sim senhor.

E o palhaço o que é?

É ladrão de mulher.

As crianças copiam o verso no caderno.

A professora pede às crianças para pensarem em palavras que rimam com marmelada e algumas adiantam:

Cr: martelada!

Cr: sacada!

Profa: Qual o título desse texto?

Crs: Marmelada!

Profa: Quantas sílabas tem essa palavra?

As crianças não conseguem responder.

A professora pede que todos leiam o texto em voz alta.

As crianças fazem a leitura.

A professora chama a atenção para a palavra goiabada e pergunta:

Profa: Quantas vogais tem nessa palavra? Elas estão juntas?

As crianças são chamadas ao quadro para circular as palavras do texto e separar sílabas.

A professora começa a copiar no quadro outra questão relativa ao texto:

*Escreva outras palavras que terminam com
Marmelada e separe as sílabas das palavras*

Risada _____

Furada _____

Palhaçada _____

Qual a sílaba que está faltando para completar a palavra correta?

_____telo

_____lancia

Jane _____

Risa _____

Qual foi a palavra formada com as sílabas completadas?

Marmelada!

As crianças ficam empolgadas para formar a palavra e a professora começa a chamá-las ao quadro para completarem a tarefa.

Quadro 5 Fragmento da aula da professora *Consuelo* - 2º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Protocolo de observação de aula realizada no dia 25/04/2008.

Verificamos que nas aulas da professora *Consuelo* (assim como nas aulas de *Ana Zélia e Regina*) é desenvolvida uma prática de alfabetização, mais voltada para a apropriação do sistema de escrita, com ênfase em atividades como: contagem de

sílabas nas palavras; comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais; identificação de palavras que contenham o mesmo som; comparação de sílabas e palavras quanto à disposição e ao número de letras e sílabas; comparação de palavras quanto à presença de letras e sílabas iguais/diferentes; contagem de letras de sílabas e de letras e sílabas de palavras; partição oral de palavras em sílabas; partição escrita de palavras em letras e em sílabas e partição escrita de frases em palavras. Há, em determinadas atividades realizadas, uma breve exploração dos significados das palavras dos textos, como observamos no fragmento apresentado.

Alguns textos usados pelos professores são autênticos e fiéis aos suportes originais. Em várias situações observadas, as professoras citadas informaram às crianças a indicação completa das fontes de onde foram extraídos e, em outros momentos, deram indicações parciais, fazendo breves comentários sobre os autores.

Porém, foram observadas seções de aulas em que os textos eram usados para fins exclusivamente escolares e os recursos de compreensão de seu conteúdo foram pouco explorados, de forma que as atividades, na sua maioria, centraram-se em idéias do próprio texto ou transformaram-se em pretexto para estudar algum tema. A observação de outra aula da professora *Consuelo* mostrou-nos que ela escolheu um texto autêntico - um poema de Vinícius de Moraes - para trabalhar artigos definidos e indefinidos com as crianças.

A professora inicia a aula copiando no quadro da sala a música O Pato, de Vinicius de Moraes. As crianças copiam a música no caderno. A professora lê o texto em coro com as crianças E logo vai explicando que o texto está cheio de artigos.
 Profa: Vocês sabem o que é um artigo?
 Cr: é o O.
 Profa: Muito bem! Os artigos são O, A OS, AS, UM, UMA, UNS, UMAS.
 Agora vamos encontrá-los dentro do texto? Vou colocar uma folha de papel com o texto aqui no quadro e vocês vêm colocar os artigos, tá bom?
 ___ Pato
 Lá vem _ pato
 Pata aqui, pata acolá
 La vem _ pato
 Para ver o que é que há.
 ___ pato pateta
 Pintou ___ caneco
 Surrou ___ galinha
 Bateu no marreco
 Pulou do poleiro
 No pé do cavalo
 Levou ___ coice
 Criou ___ galo
 Comeu ___ pedaço

De jenipapo
 Ficou engasgado
 Com dor no papo
 Caiu no poço
 Quebrou ___ tigela
 Tantas fez ___ moço
 Que foi pra panela.

As crianças começam a levantar para preencherem os artigos nos espaços em branco. Em seguida, a professora, propõe que todos desenhem um pato. (...).

Depois de terminada essa parte da tarefa, a professora faz perguntas às crianças:

Profa: Quantos animais têm nessa história? Quais as palavras que têm dois erres? A palavra pateta tem quantas sílabas? Vamos formar novas palavras a partir da palavra Marreco? A palavra marreco rima com outras palavras? Vamos descobrir quais são essas rimas?

As crianças começam então a separar sílabas de palavras do texto e a formar novas palavras a partir da palavra Marreco.

Todo o restante da aula é tomado por essa tarefa.

Quadro 6 Fragmento da aula da professora *Consuelo* - 2º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Protocolo de observação da aula realizada no dia 05/05/2008.

A professora não explorou nessa atividade as especificidades do gênero “poema” e não desencadeou uma reflexão sobre o conteúdo do texto. Sua intenção foi utilizar o *texto com o pretexto* para trabalhar com atividades de separação de sílabas e formação de palavras. Ademais, a atividade é inadequada a essa etapa de escolarização à medida que as crianças ainda não dominam a base alfabética da língua, leitura e produção de textos.

Ao delimitar os objetivos de ensino da língua portuguesa nos anos iniciais de escolarização e alertar para conteúdos que não são adequados a esse nível de ensino, Leal (2007, p. 74) afirma que:

Nossa proposta é que centremos nossa atenção na apropriação do sistema alfabético e na capacidade de produção e de compreensão de diversos gêneros orais e escritos, levando os alunos a atentar para as diferentes finalidades que orientam nossas atividades de leitura, escuta, fala e escrita. Alertamos, portanto, que não nos detenhamos em conteúdos ligados à definição, classificação, identificação de classes gramaticais, nem em conhecimentos relativos à análise sintática ou à memorização de partículas formadoras de palavras (prefixos e sufixos, por exemplo) em turmas que não tenham de fato desenvolvido a capacidade básica de leitura e de produção de textos.

Nas cinco aulas observadas, verificamos que, apesar de realizar um trabalho com atividades que desenvolvem a compreensão do sistema de escrita, a sua maior

dificuldade era explorar as características textuais dos gêneros abordados, restringindo-se à mera exposição da estruturação formal do texto. Dessa forma, ela apresentou dificuldades de conciliar o aprendizado do gênero textual com a efetiva apropriação da escrita alfabética, desenvolvendo assim uma prática caracterizada por um desequilíbrio entre alfabetização e letramento.

Nesse sentido, promoveu a vivência de experiências significativas e diversificadas com atividades de escrita, mas não fez menção às situações de uso social da língua. Apresentou atividades como a identificação de palavras que continham o mesmo som e buscou algumas correspondências entre partes faladas e partes escritas. Referindo-se ao trabalho com a consciência fonológica na escola, Morais (2006, p. 170) afirma que:

Alguns textos curtos - trava-línguas, parlendas, quadrinhas, já conhecidos pelos alunos ou que eles facilmente memorizam, têm também um lugar especial nas atividades de reflexão fonológica [...]. Diante de uma quadrinha já bem conhecida, [...] o aluno poderá focalizar a atenção na notação escrita, observando mais facilmente aspectos específicos como as repetições de palavras, as semelhanças de letras no final das palavras que rimam etc.

A utilização, pela professora, nos dois fragmentos apresentados, de quadrinhas e poemas que as crianças já conhecem, favorece o aprendizado desses aspectos realçados por Morais (2006). As crianças puderam observar que as palavras existem dentro das outras, perceber semelhanças sonoras entre as palavras, produzir palavras que rimavam com o título do texto, entre outras. Verificamos, contudo, que não são solicitadas às crianças produções de gêneros textuais sem orientação prévia de sua função social e de sua estrutura composicional.

A professora *Regina*, que atua no 1º ano, também apresenta em sua prática necessidade de *Desenvolver situações didáticas que envolvam a apropriação da leitura e da base alfabética da escrita, em contextos de letramento*. Vejamos a sequência de uma atividade realizada com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental:

A professora inicia a aula cumprimentando as crianças e dizendo que elas irão estudar um texto muito bonito chamado As borboletas. Em seguida, afixa no quadro uma folha de papel madeira com o texto manuscrito em letras grandes e gravuras de borboletas coloridas.

As borboletas

Borboletas brancas são alegres e francas
 Borboletas azuis gostam muito de luz
 As amarelinhas são tão bonitinhas
 E as pretas então, oh, que escuridão!
 Brancas, azuis, amarelas e pretas
 Brincam na luz, as belas borboletas

Em seguida, lê pausadamente o texto e vai apontando para cada verso e pedindo que as crianças leiam com ela.

Ao final da leitura, a professora pede que todas as crianças digam as cores e as características das borboletas e elas respondem:

Cr: São brancas!

Cr: São amarelas

Cr: Tem as pretinhas que são lindinhas...

Cr: São belas.

A professora pergunta:

As borboletas são iguais?

Cr: Não, elas são diferentes.

Cr: Cada uma tem uma cor

Cr: Elas brincam na luz...

Profa: Vamos aprender a escrever os nomes que estão no texto?

As palavras borboleta e branca começam com qual letra?

Cr: Com a letra B.

A maioria das crianças fica calada e não responde a pergunta

A sessão de perguntas e respostas sobre o texto demora cerca de 20 minutos.

A professora chama as crianças ao quadro para que elas circulem letras das palavras do texto.

Uma criança diz:

Cr: Olha tia, em amarela tem o L de Adele.

As crianças vão ao quadro circular letras no texto.

A todo o momento, ela incentiva as crianças a descobrirem as letras e os outros alunos a ajudarem dando idéias, isso faz com que as outras crianças participem constantemente dando palpites na fala e no registro dos outros.

A professora pergunta:

Profa: Qual o título dessa poesia?

Cr: As borboletas!

A professora explora os significados do texto realçando as características das borboletas.

Terminada essa parte da tarefa, a professora diz:

Profa: Vamos fazer um exercício relacionado com a poesia que acabamos de ler?

A professora começa a escrever no quadro o exercício que será feito pelas crianças. Enquanto isso, as crianças tiram seus cadernos e começam a copiar.

1 - *Escreva o título do texto do jeito que você*

sabe: _____

2 - *Conte as letras das palavras:*

Borboletas _____

Luz _____

Belas _____

Escuridão _____

Branças _____

Quadro 7 Fragmento da aula da professora *Regina* – 1º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Protocolo de observação da aula realizada no dia 12/08/2008.

Constatamos que apesar da professora ter iniciado a aula com uma poesia e ter explorado alguns de seus significados, através de leitura coletiva realizada com as crianças, a atividade de exploração do texto foi interrompida e a ênfase do dia foi a discussão sobre a formação de palavras.

Embora as professoras *Ana Zélia, Regina e Consuelo* realizem um trabalho com textos e trechos de texto que mantém unidade de sentido, estes não têm destinatário e finalidade reais de escrita, já que fazem intervenções específicas relacionadas às reflexões sobre letras e sílabas. As crianças ficam limitadas a uma leitura e escrita apenas com uso escolar, o que, de certa forma, descaracteriza a sua função instituída nas práticas sociais. Isso revela que as professoras, apesar de terem a intenção de alfabetizar letrando, não conseguem fazê-lo porque têm dificuldade de desenvolver práticas reais de uso da escrita e da leitura com as crianças.

Segundo Góes e Smolka (1992, p. 68):

Para que a atividade da linguagem escrita se aprimore e o escrever tenha impacto significativo sobre o desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário que as práticas educativas incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos de texto, marquem propósitos interativos efetivos para a produção escrita, configurem leitores diversos para o que se escreve.

No processo de alfabetização, é necessário que os professores desenvolvam atividades que levem as crianças a refletirem sobre o que é ler e escrever e para que serve ler e escrever, a fim de que percebam a alfabetização como mais uma forma de expressão e ação pessoal no contexto da cultura.

O texto, tanto oral quanto escrito, só se configura como texto em situações de uso de fato, onde interlocutores (ausentes ou presentes) devem necessariamente estar incluídos. Góes e Smolka (1992, p. 53) acrescentam que no que diz respeito à evolução da atividade escrita, “os progressos no ler e escrever devem ser compreendidos considerando a qualidade de produção e o papel fundamental dos interlocutores da criança – adultos e pares que atuam como agentes de mediação em diferentes contextos, sobretudo na sala de aula”.

Ao discutirem as relações entre alfabetização e letramento, Santos e Albuquerque (2005, p. 97) afirmam que:

Outro equívoco no entendimento do que seja alfabetizar letrando é utilizar a leitura de diferentes textos apenas como pretexto para o trabalho com palavras que, após escolhidas do texto lido, são divididas em sílabas para depois serem trabalhadas, valendo-se do estudo das famílias silábicas.

Embora tragam para a sala de aula alguns textos como letras de música, poemas, textos literários e outros, as professoras *Ana Zélia*, *Regina* e *Consuelo*, assim como *Ivone* e *Vanda* não selecionam esses gêneros textuais, orientando-se pelo seu conteúdo e significado, mas, para preencher as necessidades de ensino relativas à compreensão da base alfabética da língua.

É a partir dos textos com os quais interage, seja experimentando ler ou escrever, ou mesmo, ouvindo serem lidos ou vendo serem escritos, que a criança pode, mediada pela professora, ir ampliando sua aprendizagem, tanto do aspecto notacional, das regras que regem o funcionamento do sistema alfabético, como também da própria produção e compreensão de outros textos escritos, ou seja, usando a escrita em situações significativas. “A atividade de escrever precisa, desde o início, desde as produções mais simples, ser permeada por um motivo – explicitado e significativo à criança” (CARVALHO, 1999, p. 110).

Já a professora *Fátima*, do 3º ano, está desenvolvendo uma prática de alfabetização que possibilita aos alunos, vivenciarem experiências de letramento. Em todas as aulas observadas, ela realizou a leitura e produção de diversos gêneros textuais como história em quadrinhos, bilhetes, poesias e outros.

Fátima organiza o seu tempo pedagógico com leituras, produções de texto, reescrita de textos e dramatizações feitas a partir dos textos trabalhados. Porém, não observamos em suas aulas atividades que contemplassem a organização do sistema de escrita.

A professora, em conversa informal realizada durante as observações, nos disse que não ensinava letras e palavras às crianças porque não queria ser “tradicional” e a produção de textos era o eixo fundamental de seu trabalho. Assim, admitiu que fazia esse trabalho porque a própria história de sua identidade como

professora e a sua intuição lhe permitiram trilhar caminhos que lhe deram acesso a uma prática alfabetizadora fundada na produção de textos orais e escritos. Vejamos o que ela afirma a esse respeito:

Fátima - Sabe Giane, você é a primeira pessoa nessa escola que valoriza meu trabalho. Outra coisa... É que agora eu estou entendendo que isso é alfabetizar e letrar. Sabe, você fazer uma coisa por intuição e ainda bem que está dando certo? Eu aprendi lá em Currais Novos que o certo é alfabetizar com textos e aprendi no PROBÁSICA a reescrita de textos. Eu converso com meus alunos e isso faz com que eles aprendam mais a ler e a escrever. Eu não sabia que isso que eu faço é alfabetizar no letramento.

A seguir, relataremos uma sequência de atividades realizadas no 1º dia de observação, para ilustrar a prática dessa professora:

A professora inicia a aula apresentando o livro *Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles. A primeira história a ser lida para e com as crianças é a *Língua do Nhem*.

A Língua do Nhem

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.

E estava sempre em casa
a boa velhinha
resmungando sozinha:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O gato que dormia
no canto da cozinha
escutando a velhinha,
princípios também

a miar nessa língua
e se ela resmungava,
o gatinho a acompanhava:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Depois veio o cachorro
da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha
de cá, de lá, de além,

e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia

nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

De modo que a velhinha
que muito padecia
por não ter companhia
nem falar com ninguém,

ficou toda contente,
pois mal a boca abria
tudo lhe respondia:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

As crianças se divertem ouvindo a história e lendo com a professora, que apresenta outros textos do livro. As crianças se divertem com as lindas poesias de Cecília Meireles. A professora comenta comigo que naquele dia a aula é toda feita de leituras, comentários sobre as poesias, manuseio de livros pelas crianças. Depois olha para as crianças e pergunta:

Profa: Para onde os livros nos levam?

Cr: pra lua!

Cr: Pra floresta!

Cr: Pro espaço!

Profa: Muito bem! O livro é um tesouro precioso que nos transforma em princesas, bruxas, bichos e em tudo que a gente imaginar.

Quadro 8 Fragmento da aula da professora *Fátima* - 3º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Protocolo de observação da aula realizada no dia 08/05/2008.

Durante as aulas observadas, verificamos que sempre havia uma interação entre a professora e as crianças e um diálogo constante sobre as características dos textos. As atividades de expressão oral sempre eram valorizadas. Contudo, apesar da professora motivar as crianças com leituras de textos autênticos, não explicou as finalidades do gênero trabalhado, nem explorou nessa aula, estratégias de leitura como: exploração de conhecimentos prévios, localização de informações explícitas e implícitas no texto, antecipação e verificação de informações.

No desenvolvimento de situações didáticas que envolvam as dimensões da alfabetização na perspectiva do letramento, é importante priorizar as práticas sócio-culturais da leitura e a apropriação da língua escrita. Portanto, defendemos neste estudo, uma proposta de alfabetizar letrando que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, desde o início da escolaridade, distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que trabalhem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita através de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidencie, de forma mais direta para a criança, as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica.

Na subcategoria necessidade de *Avaliar situações didáticas que envolvam a apropriação da leitura e da base alfabética da escrita, em contextos de letramento*, os professores foram unânimes em afirmar que têm problemas para avaliar as crianças. Vejamos uma exemplificação disso nas falas a seguir:

Consuelo - Eu faço as provinhas com eles para saber se aprenderam aqueles conteúdos que trabalhei. Mas, tenho necessidade de entender melhor como a gente tem que avaliar esses meninos.

Regina - Eu fico me perguntando o que é que esses meninos precisam saber para passar de um ano pro outro. Eu quero muito entender isso.

Nos depoimentos acima, as professoras informam que têm necessidade de entender melhor os critérios para avaliar as crianças e as formas de avaliação usadas na escola. *Consuelo*, por exemplo, encontra na prova uma saída para verificar se os seus alunos aprenderam os conteúdos.

Ao analisar algumas “provinhas” aplicadas pelos professores, observamos que a preocupação com a dimensão mecanicista e classificatória da avaliação ainda é muito presente. A ilustração que se segue mostra o modelo de avaliação trabalhado pela professora *Consuelo*.

Escola Municipal Profa. Adele de Oliveira
 Alunos: _____
 Avaliação de Português

- 1- Complete o alfabeto
 A _ C _ E _ G _ I _ L _ N _ P _ R _
 T _ V _ Z
- 2- Pinte as vogais das palavras.
 Abacaxi - elefante - índio - ovo - number
- 3- Circule os encontros consonantais.
 flor - Pedra - grato - cabrito
- 4- Passe uma linha em volta dos encontros vocálicos.
 baú - leite - viúva - morte - bacía
- 5- Escreva M ou N de modo que fique certo
 de - te, ta - bém, ca - fura, ca - po
- 6- Observe os desenhos e escreva os nomes no quadro abaixo

Nº	nome
1	
2	
3	
4	

7- Ditado de Palavras.

1 _____ 4 _____
 2 _____ 5 _____
 3 _____ 6 _____

ceijos

Figura 8 Avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisas desenvolvidas por Luria, (1988); Vygotsky, (1988) e Ferreira (1985), discutidas no segundo capítulo desta tese, têm mostrado que a compreensão da criança em relação à linguagem escrita tem uma progressão que vai desde a produção de rabiscos, passando pelo surgimento do jogo simbólico, pela construção de hipóteses sobre a escrita, até a produção e compreensão da base alfabética desse sistema.

Dentro dessa perspectiva evolutiva, é importante que a avaliação das habilidades da criança deva ser efetuada em termos de seu estágio na progressão das noções relativas à linguagem escrita e não só naquelas compreensões que ela já conseguiu alcançar. Pensando nas práticas de alfabetização e letramento dos professores, Moraes (2004) apontou que estas devem priorizar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto atividades que garantam a apropriação da escrita pelas crianças, como aquelas que envolvam a leitura e produção de textos. É preciso, no entanto, delimitar as expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo inicial de

alfabetização, pois delas dependem os critérios de avaliação definidos pelo professor.

Adele afirma que os professores da escola apresentam dificuldades na condução da avaliação das crianças, principalmente no que tange à compreensão e correção dos seus erros.

Adele - Os professores aqui da escola têm problemas para preencher relatórios informando se houve aprendizagens das crianças. Também tem dificuldades de corrigir os erros das crianças. Muitas colocam um “e” em cima do erro dos meninos.

Ferreiro (1985, p. 23) discorre sobre a questão do erro construtivo na escrita, afirmando que “são respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores” Para a autora, a interpretação do erro na perspectiva interacionista consiste em considerar as distorções da escrita como limitações impostas pelo próprio desenvolvimento, ou seja, pelo nível conceptual em que a criança se encontra. Dessa interpretação decorre que, o professor deve enfrentar as dificuldades, que do ponto de vista do adulto são erros cometidos pela criança, como etapas de um processo de construção, necessárias para que esse efetive.

Contrariamente à ação de repreender ou corrigir o erro, o professor deve encorajar a criança a confrontar suas produções com a escrita formalizada pelo adulto, de modo que novas acomodações se realizem e um nível mais elevado de equilíbrio seja atingido. Ferreiro e Teberosky (1985) ressaltam, no entanto, que o professor precisa distinguir entre o erro construtivo, que constitui pré-requisito para a obtenção de uma resposta correta, e os erros de aprendizagem que decorrem da falta de atenção ou de memória.

O erro construtivo está relacionado com o desenvolvimento da cognição, a aprendizagem ampla nos termos piagetianos, enquanto os erros, em geral, se referem às omissões no aprendizado restrito. Essa diferença é importante na medida em que constitui ponto chave para o acompanhamento da criança na construção do seu objeto de conhecimento, levando-se em consideração, sobretudo, o seu avanço

qualitativo. Ferreiro e Teberosky (1985, p. 22) fazem essa distinção da seguinte forma:

Quando alguém se engana sempre da mesma maneira, quer dizer, quando estamos frente a um erro sistemático chamamos simplesmente de “erro”, o que nada mais é do que encobrir com uma palavra o vazio de nossa ignorância. Uma criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, posto que os adultos não falam assim (uma criança filho único também o faz); não se regularizam os verbos irregulares por reforçamento seletivo. São regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela um sistema mais lógico do que na verdade é.

No entanto, entendemos que é preciso evitar que erros decorrentes do aprendizado restrito sejam deixados de lado por serem confundidos com os erros construtivos. Isso implica que, além de conhecer psicogênese da língua escrita, o professor precisa dominar efetivamente os princípios do construtivismo e ser atento à evolução conceitual das crianças.

Consideramos, com base no paradigma interacionista de alfabetização, que a avaliação de condições da criança em relação ao domínio da linguagem escrita deve levar em conta uma concepção evolutiva das aprendizagens ligadas ao domínio da linguagem escrita. A criança se apropria do sistema de escrita mediante um processo longo e difícil de elaboração de hipóteses sobre esse sistema e é necessário que o professor saiba que capacidades, habilidades ou competências elas precisam desenvolver e que habilidades precisam ser consolidadas nesse processo.

Nesse sentido, a avaliação deve considerar as metas que já foram alcançadas, explicitar em que momento do processo os alunos estão e revelar a evolução e as demandas de cada criança, em particular, em relação à apropriação de saberes relativos à alfabetização na perspectiva do letramento.

Desse modo, deve constituir-se um instrumento de revisão e pesquisa da prática do professor alfabetizador, tendo em vista uma ressignificação do seu trabalho pedagógico.

É importante sublinhar, ao final dessa discussão, que no processo de construção das necessidades de formação, nem sempre as necessidades se

apresentam de forma consciente e os professores, muitas vezes, não são capazes de discorrer sobre o que lhes faz falta. Isso requer a figura de um *mediador/formador* “capaz de retraduzir as palavras dos sujeitos sobre os dados de que têm consciência - o que o preocupa, o que é, para si, difícil de realizar ou suportar, como gostaria que as coisas fossem...” (RODRIGUES, 2006, p. 182).

Além disso, na investigação das necessidades de formação em relação a uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento, os dados construídos no real não só permitiram que nós enxergássemos melhor o lócus de pesquisa onde iríamos atuar como continham potencialmente as informações necessárias para determinar como e onde a formação podia ajudar cada professor a melhorar ou a mudar a sua ação docente. Nesse sentido, discorreremos no próximo capítulo a respeito desse processo formativo vivenciado com os professores, articulando-o com as suas necessidades de formação.

6 ARTICULAÇÃO ENTRE A ANÁLISE DE NECESSIDADES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Na segunda fase da investigação-ação – *a formação pela investigação* – no percurso formativo vivido com os professores, internalizamos conhecimentos relativos à organização de uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento. Nesse sentido, no próprio movimento da investigação-ação, definimos os conteúdos e questões que se inscrevem na proposta de alfabetizar letrando. Novas necessidades foram emergindo do próprio movimento de relação entre teoria e prática.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades é entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos, colocando-se ao serviço da estratégia de planeamento de ações educativas. Por outro lado, também é concebida como etapa do processo pedagógico de formação, podendo centrar-se no formando ou no formador.

Ao focar o formando, a análise de necessidades formativas objetiva fortalecer os princípios da auto-formação por meio da conscientização dos professores sobre as suas necessidades. Ao centrar-se no formador, a análise de necessidades formativas visa à eficácia da formação por meio do ajustamento entre a formação esperada pelo formando e a formação dada pelo formador ou instituição formadora.

Ao chegarmos à escola, lócus da investigação, realizamos um encontro no dia 13/07/2007 com os professores participantes, intitulado *Investigação-Ação: construindo uma metodologia de trabalho*, no qual apresentamos os conceitos e o percurso metodológico da investigação, discutimos os procedimentos de construção dos dados e negociamos a adesão à pesquisa. Esclarecemos aos professores e supervisora as questões referentes à ética da pesquisa, compromissos com a ação compartilhada e os objetivos do trabalho que seria desenvolvido.

A metodologia utilizada nesse encontro foi: leitura em dupla dos folhetos dos slides com o conteúdo do encontro; exposição dialogada dos princípios teórico-metodológicos da Investigação-Ação; reflexão dos conceitos apresentados na exposição, levantamento de dificuldades que eles tinham na prática pedagógica da

alfabetização e entrega do questionário para ser preenchido pelos professores com dados pessoais e sobre sua formação.

Os professores se posicionaram a favor do estudo, realçando a necessidade da escola refletir coletivamente sobre as suas práticas; apontaram em suas falas a necessidade de ressignificações de concepções e práticas de alfabetização e demonstraram preocupação com os altos índices de recuperação nos primeiros bimestres do ano e a não-apropriação da língua escrita foi apontada como causa do problema.

Essa não resistência se justifica pelo fato de já termos construído uma relação de confiança, respeito e cumplicidade acadêmica com esse grupo, já informada anteriormente neste estudo. A adesão total à investigação-ação confirma essa disposição:

Vanda - Você é muito bem vinda, até porque nós precisamos trabalhar no coletivo e é importante que cada professor expresse a sua opinião sobre o que faz. Estou muito feliz porque a nossa escola foi escolhida para um trabalho como esse porque vão acontecer aprendizagens mútuas, todos nós vamos aprender.

Ana Zélia - Quanto mais conhecimento a gente adquirir, melhor para nossa prática. A pesquisa vem somar...

Paulo - A pesquisa é importante. Achei importante a idéia de que a escola poderia propor um cronograma de encontros de acordo com a sua disponibilidade de horários.

Adele - Acho que o trabalho será importante também para mim que estou dando apoio pedagógico à escola e será uma contribuição para aqueles que realmente se interessarem porque a gente tem muita prática. [...] não é qualquer um que sabe alfabetizar... Não é fácil alfabetizar... Não é uma cadeira de universidade que vai me dizer se eu sei ou não alfabetizar, é minha prática.

Regina - Não é só o conhecimento da universidade que ensina a alfabetizar; a realidade da sala de aula é muito importante para se saber como se alfabetiza. Creio que a formação vai juntar as duas coisas.

Fátima - Esse tipo de pesquisa faz a gente entender que a gente não sabe tudo e quanto mais conhecimento a gente adquirir, melhor para nossa prática.

Consuelo - Esse trabalho vai permitir que a gente entenda melhor como alfabetiza.

Desse modo, começamos a vivenciar um processo de compartilhamento de saberes com um grupo de professores comprometidos com a educação pública, visto que suas necessidades se configuram como uma expressão desse compromisso. Todo o grupo deixou claro, no início da pesquisa, que tinha um *motivo, uma necessidade de vivenciar aquele processo*. As falas de *Ana Zélia, Adele e Regina* revelam a expectativa da pesquisa valorizar a articulação entre os conhecimentos produzidos na prática pedagógica de alfabetização e os referenciais teóricos que iriam possibilitar um redimensionamento dessa prática.

O depoimento de Adele, por exemplo, deixa claro que apesar de ser supervisora da escola, sua participação na investigação-ação será de construir conhecimentos junto com o grupo, no sentido de articular um trabalho pedagógico voltado para a prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

A professora *Vanda* expressa a necessidade de uma reflexão coletiva sobre sua prática no contexto da própria escola. Isto se justifica na medida em que os professores do município participam de várias capacitações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Ceará-Mirim, como a Semana Pedagógica, por exemplo, que é realizada anualmente e outras, são feitas após a divulgação das avaliações em larga escala efetuadas pelo Ministério da Educação - MEC. Essas capacitações são episódicas, têm duração de, no máximo, uma semana e seguem a lógica da racionalidade técnica visto que priorizam a transmissão de um conjunto de conteúdos e técnicas que são repassados aos professores como “receitas”, como pacotes metodológicos que deverão ser utilizados nas escolas. A teoria é concebida como soberana sobre a experiência e desarticulada das condições objetivas de trabalho dos professores.

Conforme vimos no capítulo 5, a análise de conteúdo possibilitou-nos a síntese e a organização dos dados através de temas, categorias e subcategorias. Dos três grandes temas que emergiram, dois deles - *Docência em alfabetização (situação real)* e *Necessidades de Formação Docente para alfabetizar letrando* - foram apresentados e analisados no capítulo anterior e o terceiro tema, com suas categorias e subcategorias, serão apresentados no Quadro 9 e analisados ao longo deste capítulo.

Tema	Categoria	Subcategoria
3 - Formação para a docência em alfabetização na perspectiva do letramento	3.1 - Conteúdos temáticos da formação docente	3.1.1 - Alfabetização e Letramento: especificidades, relações e implicações pedagógicas; 3.1.2 - Alfabetização e Letramento: paradigmas Mecanicista e Interacionista; 3.1.3 - Psicogênese da Língua Escrita: conceitos e implicações para a prática de alfabetização; 3.1.4 - Intervenções pedagógicas nas hipóteses de escrita dos alunos; 3.1.5 - Princípios básicos de organização do sistema alfabético de escrita; 3.1.6 - Ensino da escrita alfabética na escola; 3.1.7 - Leitura: aspectos conceituais e pedagógicos; 3.1.8 - Produção de textos na alfabetização; 3.1.9 - Alfabetizar letrando.
	3.2 - Estratégia formativa	3.2.1 - Reflexão sobre a prática.
	3.3 - Indicadores avaliativos da formação	3.3.1 - Evidências de mudanças nos discursos e nas práticas.

Quadro 9 Temas, Categorias e Subcategorias relativas à Formação Docente para Alfabetizar Letrando.

No que se refere ao tema *Formação para a docência em alfabetização na perspectiva do letramento*, foram construídas como categorias: *Conteúdos temáticos da formação docente*; *Estratégia formativa* e *Indicadores avaliativos da formação*.

Conteúdos temáticos da formação docente

Os *conteúdos temáticos da formação docente* iam sendo enunciados pelos professores, em articulação com os domínios de suas necessidades, gradativamente, construídas e conscientizadas à medida que refletiam sobre suas falas e práticas.

Assim sendo, foram construídas as subcategorias relativas aos referidos conteúdos temáticos, conforme os especificamos no Quadro 9, acima apresentado.

Esses conteúdos foram desenvolvidos em consonância com os objetivos indutores da formação, num movimento de construção teórico-reflexiva de conhecimentos subjacentes à prática pedagógica de 'alfabetizar na perspectiva do

letramento', no contexto das sessões reflexivas, realizadas em um período de *1 ano e seis meses de pesquisa*, que compreendeu o segundo semestre de 2007 e os dois semestres de 2008.

Consideramos que os conteúdos estudados, tendo em vista o cenário da investigação-ação, eram sempre reveladores de alguma necessidade de formação, sendo manifestações de carências, desejos de obter informações ou relativos às competências que deveriam ser construídas, expectativas de uma melhoria do conhecimento e da compreensão da ação pedagógica.

As necessidades formativas emergem das situações de trabalho, sendo influenciadas pelas representações que os formandos têm em relação às mesmas. Desse modo, a construção das necessidades dos professores, como uma categoria estruturante dos programas de formação deve levar em consideração o fato de que, em determinadas situações, a necessidade não se revela em razão do desconhecimento que os próprios professores possuem a respeito da natureza de novas exigências do trabalho profissional. Um exemplo dessa questão no contexto do nosso trabalho é o fato dos professores não terem manifestado, durante a investigação, necessidades de compreender as especificidades da criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental.

[...] por isso, faz-se necessário [SIC] a reflexão da prática orientada por perspectivas teóricas que possibilitem questionar a própria prática e dar origem a novas necessidades para o aperfeiçoamento do trabalho profissional. As novas exigências do século XXI que vêm sendo traduzidas nas reformas do sistema educativo impõem rupturas profundas no agir profissional do professor que, conseqüentemente, exige novas necessidades formativas (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Realizamos a *1ª* sessão de estudos no dia 13/11/2007, cuja categoria - *conteúdo* trabalhado foi - *Alfabetização e Letramento: especificidades, relações e implicações pedagógicas*. Nessa sessão, refletimos com os professores, a partir de suas falas construídas em entrevista coletiva, as especificidades e relações entre os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações na prática pedagógica; refletimos também sobre suas práticas a partir da discussão dos protocolos de

observação das aulas, num processo de articulação com os fundamentos teóricos relativos ao tema estudado.

Como as sessões tinham duração de cinco horas, os professores tinham tempo para lerem e discutirem trechos dirigidos dos textos trabalhados. Essas leituras anteriores à reflexão davam mais fundamento e consistência às discussões. Assim, eles refletiram sobre suas concepções de alfabetização e letramento a partir da leitura e discussão dos fragmentos de suas falas e foram apontando lacunas à medida que foram comparando-as com as idéias das autoras lidas; refletiram sobre cenas de suas práticas, articulando-as com os textos lidos; construíram uma síntese coletiva dos conceitos estudados e fizeram registros individuais dos mesmos.

O ponto de partida para o estudo desse conteúdo foi a apresentação ao grupo dos trechos de suas falas construídas na entrevista coletiva, realizada no dia 06/11/07. A maioria dos professores repetia de forma mecânica que alfabetização é ler, escrever e contar.

A análise preliminar dessa entrevista serviu como elemento de problematização dos trechos das falas. Considerando que um dos *objetivos* da formação foi a necessidade de *compreender os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações pedagógicas*, construímos com os professores nessa sessão, conhecimentos relativos a esse tema.

Com o objetivo de introduzir as reflexões sobre o conteúdo dessa primeira sessão, fizemos as seguintes considerações:

<i>Giane:</i>	O quadro de fracasso escolar que existe hoje no Brasil revela o fracasso na alfabetização. O professor é, muitas vezes culpabilizado por esse fracasso. Nós sabemos que o trabalho do professor é uma das dimensões da alfabetização e que o fracasso da alfabetização está ligado às questões sociais, políticas, econômicas. [...] as mudanças nos modos de conceber o processo de alfabetização e suas dimensões e inter-faces trouxeram, por sua vez, implicações e exigências à atuação docente requerendo saberes específicos e complexos para o exercício da prática alfabetizadora e pondo em especial relevo a prática pedagógica – a atuação do professor e reconfigurando as necessidades formativas. [...] a pesquisa é um tipo de pesquisa em que os professores refletem sobre suas práticas, em que há um comprometimento de pesquisador e pesquisados com a reflexão, com a construção do conhecimento. Nesse tipo de pesquisa,
---------------	---

investigação e ação são articuladas num mesmo processo. Nós vamos construindo juntos formas de pensar e fazer a alfabetização, ressignificando as formas já existentes. Vocês não são objeto dessa pesquisa, são sujeitos do processo de formação. O meu lugar nessa pesquisa é de pesquisadora e aprendiz. A partir do princípio de que ler não é só decodificar e sim compreender, e escrever não é só codificar e sim produzir queremos refletir sobre a complexidade das situações pedagógicas com uma compreensão mais apurada das dimensões conceituais da alfabetização e do letramento. [...] os efeitos dessa pesquisa são observados não apenas nas eventuais mudanças provocadas nos participantes, mas também na produção do conhecimento originado da ligação entre teoria e prática. [...] essa ligação entre teoria e prática se materializa quando o professor reflete sobre a sua prática pedagógica, tendo a humildade de reconhecer os seus limites e possibilidades como profissional. Os professores das escolas públicas têm inúmeras dificuldades de natureza material, pedagógica, mas também tem possibilidades de transformar sua prática.

A partir dessas considerações iniciais, foi desencadeado o estudo sobre o conteúdo temático da sessão e os professores começaram a refletir sobre suas práticas e a expressarem seus conhecimentos a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento.



Figura 9 Sessão reflexiva de estudos realizada no dia 13/11/2007.

Procuramos estabelecer uma dinâmica de articulação entre teoria e prática, substituindo a transmissão de conteúdos usada comumente nas formações de professores por conversações mantidas ao longo das sessões em torno de problemas vividos na prática, análise de fragmentos da ação pedagógica;

observamos que esses procedimentos permitiram ao grupo construir, em situação de formação, áreas de desejo de aprofundamento e consciência de lacunas existentes na formação. Realçamos ainda que nem sempre a manifestação de uma necessidade era constatada/construída por uma carência ou desejo, mas por uma nova aquisição obtida durante a própria formação.

As discussões a seguir demonstram que o grupo, *apoiado nos textos lidos* para a sessão, iniciou uma reflexão sobre as especificidades e relações dos conceitos de alfabetização e letramento:

<i>Giane:</i>	O que vocês acharam dos textos que acabamos de ler sobre os conceitos de alfabetização e letramento? O que as idéias dessas autoras têm em comum com as falas de vocês? Que dificuldades vocês têm para trabalhar esses conceitos em sala de aula?
<i>Vanda:</i>	Quando eu estava lendo o texto de Albuquerque percebi que ela faz uma crítica à concepção de língua como código e cita o exemplo de como Graciliano Ramos foi alfabetizado dizendo que ele teve que aprender a ler soletrando as palavras. Depois ela afirma que hoje isso não garante a formação de leitores. Acho que esse pensamento tem coisas parecidas com o que eu lhe disse na entrevista porque eu também critiquei essa maneira antiga de se alfabetizar. A autora diz que tanto alfabetização como letramento tem coisas específicas que a gente tem que entender. Letramento, ela diz que são práticas sociais.
<i>Consuelo:</i>	Eu ainda acho que no letramento é que há compreensão.
<i>Regina:</i>	Não! Na alfabetização é que existe compreensão. Como você pode ler e escrever sem compreender?
<i>Paulo:</i>	A compreensão faz parte dos dois conceitos. A gente tem que ter cuidado para não esvaziar o conceito de alfabetização. Alfabetizar é escrever e ler com compreensão e letrar é usar isso na vida... Sabe? Compreendendo o que está fazendo.
<i>Regina:</i>	Alfabetização é um processo. A gente não pode querer que a criança aprenda tudo de uma vez. Ela aprende devagar. Às vezes, a gente pensa que eles nem sabem, aí eles dizem: Tia, muda isso aí porque eu já sei, pode colocar o outro tipo de letra que eu já sei escrever. O que é mais importante nisso aí é que a gente muitas vezes aprende isso dentro da escola, com as crianças. A gente aprende muito com a criança.

Ao refletirem sobre os conceitos de alfabetização e letramento, os professores revelam que já começam a entender as especificidades e relações inerentes aos dois conceitos. No diálogo realizado, as idéias vão se complementando e os conflitos, próprios da construção do conhecimento, vão surgindo no processo de reflexão. Os professores *Consuelo, Regina, Vanda e Paulo* atestam que foi sendo compreendida a complexidade do processo de alfabetização, ao admitirem que é preciso “ter cuidado” para não esvaziá-lo a partir do conceito de letramento. Além disso, *Regina* reforça a idéia de alfabetização como processo, ao afirmar que “a gente não pode querer que a criança aprenda tudo de uma vez”. Também já é evidente nos discursos a noção de letramento ligada às praticas sociais de uso da língua.

Porém, nesse diálogo, *Regina e Consuelo* ainda apresentam dúvidas em relação ao que é específico dos conceitos estudados e nós ficamos atenta no sentido de procurar rever essas questões em encontros posteriores.

Rodrigues (2006) discorre sobre esse movimento de compreensão e conflitos inerentes a um processo fundado nas necessidades dos sujeitos:

A tomada de consciência dos desvios – estratégia de formação em si mesma – entre as percepções e representações do real – o percebido, o desejado, o observado – dos diferentes actores envolvidos, no quadro de constrangimentos institucionais, sociais, éticos, pedagógicos, técnicos... Cria rupturas relativamente às quais a formação pode emergir como uma estratégia adequada ao estabelecimento de um novo equilíbrio (RODRIGUES, 2006, p. 272).

Rodrigues prossegue afirmando que para que essas rupturas aconteçam nesse processo de construção do conhecimento, a relação entre o formador e os professores participantes deve ser de interdependência e de participação em que ambos se tornem implicados. Desse modo, a formação não é apenas uma técnica movida pela racionalidade, mas uma estratégia de reflexão, aprendizagem e desenvolvimento. Ao referir-se a essa interdependência, a autora acrescenta que:

As necessidades de um emergem porque o outro está lá para escutar. O professor torna as suas necessidades menos opacas, para si e para o analista porque este está presente como mediador e participante da relação reflexiva do professor sobre si próprio e em situação. Esta modalidade de revelação das necessidades de formação assenta na concepção dinâmica da necessidade e metodologicamente na implicação e contextualização de ambos os intervenientes (RODRIGUES, 2006, p. 291).

Nesse movimento, a nossa palavra como formadora, provocando o pensamento dos professores, a palavra deles na tradução do seu pensamento e a palavra de ambos na interpretação de suas necessidades, assumem enorme importância nesse tipo de investigação.

Depois de um longo período de recesso nas atividades escolares, que compreendeu as férias de fim de ano dos professores, seguidas por uma greve que reivindicava melhorias nas condições de trabalho e salário, realizamos no dia 07/03/2008, a 2ª sessão reflexiva de estudos cujo conteúdo temático emergiu como necessidade traduzida no objetivo de formação que trazia a proposição de *dirimir equívocos teórico-metodológicos acerca das abordagens mecanicista e psicogenética de alfabetização*. No sentido de articular a necessidade com o processo formativo, o conteúdo da sessão foi: *Alfabetização e Letramento: paradigmas Mecanicista e Interacionista*.

Nesse momento, retomamos discussões realizadas na última sessão de estudos; refletimos sobre os paradigmas mecanicista e interacionista de alfabetização a partir dos conflitos evidenciados nas falas dos professores e nos protocolos das práticas, articulando-os à leitura dos textos “Sob o prisma dos métodos” de Sílvia Braggio e “O desenvolvimento da alfabetização: a psicogênese” de Emília Ferreiro. O trecho a seguir revela como esse movimento de articulação teoria-prática ia acontecendo:

<i>Vanda:</i>	Eu não chamo essa teoria de mecanicista, eu chamo de tradicional. Qual é a diferença?
<i>Giane:</i>	A palavra tradicional tem sido evitada quando nos referimos a essa concepção porque tradicional é tudo aquilo que resiste ao tempo, que é clássico. O termo é usado de forma pejorativa quando nos referimos a essa concepção. A palavra mecânico é mais apropriada à

	própria natureza desse referencial. Mas, para vocês, o que significa ensinar a língua de forma mecânica?
<i>Vanda:</i>	Mecânico é algo que já vem pronto, não estimula a criatividade da criança.
<i>Adele:</i>	Ensinar de forma mecânica é ensinar a repetir.
<i>Fátima:</i>	É quando o professor não reflete a língua com a criança...
<i>Regina:</i>	É quando só o professor fala e a criança é expectadora.
<i>Giane:</i>	Lembram que Braggio diz isso mesmo aí no texto? Que a criança é um ser passivo diante do conhecimento? Ela diz que o homem é concebido de forma ideal como um ser passivo diante do conhecimento.
<i>Ana Zélia:</i>	Quando o professor ensina assim, ele não desenvolve o pensamento da criança.
<i>Ivone:</i>	Trabalhar de forma mecânica é só ensinar a técnica de ler, trabalhar só a decodificação e não a compreensão, certo?
<i>Giane:</i>	A decodificação faz parte da leitura? O que vocês acham?
<i>Fátima:</i>	A decodificação... ela faz parte da leitura, mas não é só isso. Ler é muito mais que decodificar. Por exemplo, eu posso pegar um texto em inglês e decodificar, mas será que eu entendi isso que eu acabei de ler? Decodificar é uma dimensão da leitura. Ler é compreender. Mas, essa concepção que a gente está estudando e que muitas vezes trabalhamos aqui na escola não fala de leitura como compreensão.
<i>Vanda:</i>	O professor que trabalha de forma mecânica trabalha com frases soltas, sem sentido.
<i>Paulo:</i>	Acho que quando usamos essa concepção em sala de aula, não trabalhamos verdadeiramente com escrita e sim com cópia.
<i>Giane:</i>	Mas a cópia também não é escrita?
<i>Regina:</i>	Acho que cópia só é escrita quando aquilo que a gente pede a criança para copiar serve para alguma coisa. Quando eu peço as crianças para copiarem a letra de uma música para elas cantarem, é escrita sim.

Essa discussão revela que o grupo construiu conhecimentos relativos às abordagens, mediante uma compreensão do conteúdo dos textos de Braggio e Ferreiro. Essa articulação do referencial teórico com a prática pedagógica foi *fundamental* nesse movimento de formação. No trecho a seguir, refletimos sobre os mesmos conhecimentos, tomando como referência um protocolo de observação da aula da professora Consuelo.

<i>Giane:</i>	Vamos refletir sobre essa aula da Profa. <i>Consuelo</i> ? Vocês acham que ela trabalhou com a abordagem mecanicista ou interacionista?
<i>Consuelo:</i>	Eu misturei os dois aí... Eu sempre fico me perguntando se não tenho que ensinar primeiro as letras como no tempo que fui alfabetizada, mas, eu vi no texto de Albuquerque que as letras devem ser ensinadas dentro de palavras que as crianças já conhecem. Nessa tarefa, eu li um texto para eles sobre o palhaço Xadrez e fiquei perguntando se eles sabiam o que era xadrez e eles disseram que xadrez era tecido, era cadeia, aí eu percebi que a autora estava certa porque eles entenderam a palavra e aprenderam a escrever ela mais rápido.
<i>Ivone:</i>	Eu acho que professora <i>Consuelo</i> é mais construtivista do que mecânica porque ela já discute o que as palavras significam com a criança. Aí no começo da aula ela fica perguntando aos meninos o que é xadrez e eles vão dizendo...
<i>Paulo:</i>	Sabe, eu vejo a cópia como elemento do processo de alfabetização, mas não como o processo.
<i>Vanda:</i>	Mas, só que a cópia não é o principal elemento, é apenas um elemento do processo.
<i>Ana Zélia:</i>	Às vezes pedimos para eles fazerem caligrafia. Isso é cópia, mas é necessário para eles melhorarem a letra.
<i>Giane:</i>	A cópia é um instrumento periférico na alfabetização. Ela deve ser usada porque nas situações do dia-a-dia copiamos endereços, receitas, letras de músicas, cabeçalhos de trabalhos e outras coisas úteis até para auxiliar a nossa memória e nos organizarmos na vida cotidiana.
<i>Fátima:</i>	A mecânica de escrever é necessária, mas não é fundamental.
<i>Regina:</i>	Eu, às vezes, ainda trabalho só com a cópia porque ainda tenho muitas dúvidas sobre como eu posso trabalhar a teoria de Emília Ferreiro na sala de aula. Eu sei que tenho que levar a criança a escrever, mas ainda me sinto insegura para analisar as escritas e preparar atividades que façam os meninos avançarem. Como é que um menino pré-silábico passa para o nível seguinte? O professor tem que saber como fazer também.

Ao mesmo tempo em que as reflexões feitas revelavam avanços no tocante ao entendimento do conteúdo da sessão, emergiam novas necessidades de

formação que se manifestavam em forma de dúvidas, inseguranças e desejos de resolver esses conflitos. A professora *Ivone*, por exemplo, já enxerga os avanços na prática de *Consuelo* ao admitir que é importante o trabalho com a significação de palavras no início da alfabetização.

No dia 27/04/2008, realizamos a 3ª sessão reflexiva de estudos. O conteúdo foi definido a partir da necessidade traduzida no objetivo: *discorrer sobre o quadro conceitual da psicogênese da língua escrita e suas implicações na prática docente* e o título da sessão foi *Psicogênese da língua escrita: conceitos e implicações para a prática de alfabetização*.

Tínhamos como objetivos específicos, retomar e consolidar discussões realizadas na sessão anterior; refletir com os professores sobre a abordagem Interacionista de alfabetização a partir das evidências de suas necessidades de formação, articulando-as à leitura do texto “Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese” de Emília Ferreiro.

Os professores já conseguiam compreender algumas diferenças conceituais entre o mecanicismo e o interacionismo, mas *necessitavam* compreender melhor a complexa trama conceitual que é inerente à discussão deste último paradigma. As discussões a seguir revelam isso:

<i>Giane</i>	Nessa sessão de estudos faremos uma reflexão dos princípios teóricos da Psicogênese da língua escrita. Gostaríamos que vocês fossem dialogando comigo sobre esses conceitos, tirando as dúvidas que vocês têm da leitura do texto de Ferreiro e fazendo relações com a prática de vocês. Na ocasião da entrevista coletiva realizada o ano passado, vocês apresentaram alguns questionamentos sobre essa concepção de alfabetização e eu tenho percebido na observação de suas práticas que ainda existem alguns conflitos, dúvidas e necessidades de formação em relação a essa temática. Por exemplo, na fala da professora Adele há um reconhecimento da importância desse referencial para a prática da alfabetização quando ela acrescenta que “antes de Ferreiro os professores achavam que as crianças não sabiam de nada sobre a escrita; hoje sabemos que essa criança sabe que ela tem conhecimento sobre a escrita, que ela está num determinado nível de desenvolvimento”. Esse é um elemento fundamental para compreendermos o quadro conceitual da teoria de Ferreiro. Nesse texto que vocês leram, Ferreiro fez uma síntese de discussões anteriores
--------------	---

	sobre a evolução da escrita na criança e retomou aspectos cruciais de suas pesquisas.
<i>Adele</i>	Quando eu disse isso, eu faço referência à idéia de desenvolvimento, de construção. Quando eu digo as palavras produzindo e interagindo, pra mim essas palavras são equivalentes. Produção, construção e desenvolvimento! Essas palavras definem essa teoria.
<i>Giane</i>	Vocês acrescentam mais alguma relação das suas falas com a Psicogênese?
<i>Fátima</i>	Eu acho que nesse trecho que a gente fala sobre ajuda ao outro. Na psicogênese a criança aprende com o outro, ajudando, trocando. Ninguém aprende nada sozinho!
<i>Regina</i>	Eu concordo com isso. Os meus alunos fizeram uma dramatização de um texto de Monteiro Lobato e apresentaram para a turma e depois para toda escola. As crianças precisam produzir, construir o conhecimento e socializar isso para os outros. O trabalho só tem sentido se for feito assim.
<i>Paulo</i>	Essa nossa discussão, o texto que lemos confirmam que a criança não é uma tábula rasa como diz a autora do mecanicismo que a gente estudou. A criança não é uma folha em branco, ela sabe muitas coisas.
<i>Adele</i>	Na página 23 do texto de Ferreiro, ela diz que as crianças não são meros sujeitos aprendizes, mas são sujeitos que sabem.
<i>Consuelo</i>	Isso que Adele disse também me chamou atenção. Mas, eu acho que para que isso aconteça, devem ser criadas oportunidades para que a crianças possam demonstrar esse saber, criar condições para ela mostrar que sabe e incentivos para ela desenvolver o que sabe.

Os textos discutidos na sessão permitiram que os professores pudessem compreender elementos importantes do quadro conceitual da psicogênese. Eles passaram a entender que o conhecimento é construído, à medida que iam defendendo que o professor deve interagir com a criança, criando situações sistemáticas de apropriação da língua escrita.

Quando refletiam a partir dos protocolos de suas aulas, começavam a dizer por que tinham feito determinada atividade e os elementos teóricos estavam cada vez mais presentes em suas falas.

<i>Giane:</i>	Em outra aula que assisti na sala da Profa. <i>Regina</i> , foi
---------------	---

	lido um texto de Monteiro Lobato com as crianças e em seguida, feita uma atividade de produção espontânea. A Profa pediu que as crianças escrevessem do jeito que soubessem os nomes dos personagens da história. Que dificuldades vocês têm em relação a esse tipo de atividade? Por que ela não tem sido utilizada por todos vocês?
<i>Regina:</i>	Eu trabalhei com essa atividade porque eu queria saber quem na minha turma já sabia escrever e descobri que eles estão com escritas diferentes. Aí eu fiquei muito agoniada porque eu não sei bem como fazer eles avançarem para o nível de escrita seguinte. Eu tenho um aluno chamado José que tem muitas dificuldades de escrever e até de copiar os deveres que passo no quadro e eu não sei como fazer para ele avançar.
<i>Ana Zélia:</i>	Eu tenho dificuldade de trabalhar com essa atividade porque meus alunos não querem escrever. Eles copiam os exercícios que coloco no quadro, mas dizem que não sabem inventar a história.
<i>Giane:</i>	Nessa atividade feita pela Profa. Regina, os alunos produziram diferentes escritas para nomear os personagens da história. Vocês acham que eles já sabem escrever? Quais os progressos que a gente pode enxergar aqui nessa criança?
<i>Consuelo:</i>	Eu acho que ele já faz uma diferença entre desenhar e escrever porque só usa letras para dizer o nome de Anastácia.
<i>Regina:</i>	Ele só faz palavras com mais de três letras não é? Isso mostra que ele já tem aquele critério intrafigural que a gente estudou...
<i>Vanda:</i>	Ele também sabe que se escreve da esquerda para a direita e faz uma palavra diferente da outra. Isso é aquele critério de diferenciação interfigural.
<i>Fátima:</i>	Essa menina aqui escreveu Emília com um <u>e</u> , com um <u>i</u> e com um <u>a</u> . Ela já sabe fazer a relação com o som da palavra. Ela já é silábica. Ah! Ela já tem escrita silábica. E ela já conhece muitas letras. Nunca uma palavra é igual a outra.
<i>Regina:</i>	A dificuldade que tive quando apliquei esse exercício foi a sua correção e os encaminhamentos que eu tinha que dar a partir do que os meninos escreveram. Como devo intervir nessas hipóteses?
<i>Vanda:</i>	O aluno avança de uma hipótese para outra quando o trabalho do professor permite que isso aconteça. É importante para o professor que quer alfabetizar e letrar conhecer a psicogênese porque é uma teoria que explica como a criança pensa, como ela elabora hipóteses sobre a escrita e, a partir daí, ele elaborar um programa pedagógico que faça a criança crescer aos poucos.

Os protocolos de observação das práticas trabalhados nessa sessão apresentavam alguns exercícios realizados pelos professores, em que era solicitado às crianças que escrevessem espontaneamente a partir de leitura de imagens. Os professores discutiram os exercícios de escrita espontânea e foram analisando as escritas das crianças. Porém, apresentaram *necessidades* em relação à organização de situações pedagógicas que possibilitassem às crianças avançarem de um nível para outro de escrita. Isso gerou a organização de uma sessão de estudo, cujo conteúdo temático discorresse sobre as implicações pedagógicas da psicogênese da língua escrita.

Na 4ª sessão reflexiva de estudos, em 03/06/2008, o conteúdo desejado ainda foi articulado à necessidade de *discorrer sobre o quadro conceitual da psicogênese da língua escrita e suas implicações na prática docente*. Todavia, agora mais voltado para a intervenção docente no sentido de fazer o aluno avançar na construção da língua escrita, sendo intitulado: *Intervenções pedagógicas nas hipóteses de escrita dos alunos*.

Durante a sessão, fizemos uma leitura do registro da sessão anterior e retomada das questões discutidas; reflexão das falas e dos protocolos das práticas articuladas ao texto “Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores”, de Marília Lucena; a partir desse estudo, planejamos atividades de intervenção nas hipóteses de construção da escrita das crianças. Vejamos imagem e alguns diálogos significativos relativos a essa sessão reflexiva:



Figura 10 4ª sessão reflexiva de estudos.

<i>Giane:</i>	Vamos refletir sobre essa atividade da professora Regina sobre o texto de Monteiro Lobato que suscitou dúvidas no encontro anterior?
<i>Regina:</i>	Quando eu fiz essa atividade com as crianças eu gostaria de saber se as crianças sabiam escrever ou não e como elas escreviam. Depois que eu li o texto eu vi que estava certa porque a autora diz que é preciso pedir que as crianças escrevam do jeito que elas sabem. Ela diz também que é preciso pedir que as crianças leiam logo depois o que elas produziram. Ferreiro ensina como a gente vai diagnosticar os níveis de escrita da criança. Na verdade, eu comecei a fazer esse tipo de atividade depois que essa pesquisa começou. Comecei a sentir a importância de ver a escrita espontânea da criança para ver em que fase ela está. Esse encontro pedagógico estão me proporcionando espaços para a aquisição de novos saberes e reconstrução de conceitos sobre a psicogênese que eu aprendi no Curso de Pedagogia e no PROFA.
<i>Giane:</i>	Esse é o objetivo dessa formação. Compreendemos que a formação continuada como é um processo nucleado na própria escola dentro da espiral ação - reflexão - ação, devendo esse processo contemplar: a articulação com o projeto da escola; a valorização da experiência profissional dos professores e as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido [...]. Aqui nós podemos dialogar sobre nossas inseguranças, conhecimentos, necessidades, erros e acertos e ir aprendendo que a prática reflexiva interroga a teoria e nos faz entender a prática como lugar de produção de conhecimentos.
<i>Regina:</i>	Estudamos a psicogênese no encontro anterior e eu já consigo realizar atividades com mais segurança. Mas, ainda preciso entender melhor como devo intervir em cada nível de escrita. Veja, Giane, eu já estou começando a trabalhar fazendo assim: a professora apresenta uma seqüência de atividades que está realizando para intervir nas hipóteses das crianças. Fiz uma leitura coletiva do texto de Monteiro Lobato apontando fonema a fonema, depois, retomei a releitura do texto e, desta vez, com uma cópia para os alunos. Solicitei que identificassem palavras-chave no texto: Pedrinho/Sítio/Emília/marreco/galinha/panela [...].
<i>Fátima:</i>	Depois que eu estudei Emília Ferreiro eu entendi como as crianças pensam sobre a escrita e aí eu pude mudar meu trabalho também em função disso.
<i>Ana Zélia:</i>	Ela me ajuda a ensinar melhor a escrita para as crianças. Eu também vi em Teberosky que a gente tem que trabalhar a escrita espontânea, mas mostrar o modelo certo para as crianças. Se a gente não mostrar o modelo como as crianças vão saber como é o certo?

<i>Vanda:</i>	Eu concordo com isso, mas a gente também tem que saber trabalhar com o erro. Esse texto que a gente leu em casa diz que se o professor souber trabalhar o erro da criança ele vai levar ela pra o acerto. Acho que Regina fez uma boa atividade com os alunos dela. Eles erraram as palavras, mas ela respeitou o nível deles e ajudou a ultrapassar o nível deles.
<i>Ivone:</i>	O texto de Marília Lucena ajuda a gente a entender que a aprendizagem da escrita se constrói em ritmo diferente para cada criança. Assim, é natural que, numa situação de alfabetização, as crianças estejam em níveis diferentes de alfabetização.

Essas reflexões revelam que o grupo já começava a apresentar uma postura diferente diante das expectativas de compreender as implicações pedagógicas da Psicogênese: a preocupação agora não era só ter o modelo da atividade pronto para depois aplicá-lo na sala de aula, e sim, realizar intervenções nas aulas a partir do referencial teórico que embasa e ajuda a entender melhor essas questões. A professora *Vanda* realça a necessidade de o professor conceber o erro da criança como uma possibilidade de acerto e trabalhar esse erro como um instrumento de reorientação e superação das dificuldades da criança.

É importante informar também que, nas três sessões realizadas anteriormente, nós trazíamos os protocolos com os registros das observações das aulas, mas a partir dessa sessão, além desse procedimento continuar a ser utilizado, os próprios professores começaram a narrar momentos de sua prática e a questionar sobre a pertinência do que estavam fazendo, à luz dos referenciais propostos na formação. O reconhecimento de que os conteúdos aprendidos durante a formação deviam ser articulados à ação pedagógica traduziram uma disponibilidade no grupo de ressignificação de sua prática profissional e cada professor, apesar de vivenciar o processo social de formação, apresentou essa disposição de forma específica.

Essa constatação nos leva a revisitar Vygotsky (1988), quando explica o processo de internalização como aquele que provoca uma série de transformações nos seres humanos, estas resultantes de um percurso de aprendizagem longo e complexo. Ao transformarem a atividade externa (interpessoal) em atividade interna (intrapessoal), os sujeitos reconstróem-se e transformam-se; e esse processo exige a aprendizagem construída por meio das interações com os parceiros sociais e com

os instrumentos socialmente disponíveis. O homem constrói sua individualidade na relação com o outro. Essa dimensão singular é constituída e constituidora do social, como a dimensão de um outro ou das relações com outros.

Como os professores apresentaram necessidades de *Planejar, desenvolver e avaliar situações didáticas que envolvessem a apropriação da leitura e da base alfabética da escrita, em contextos de letramento*, organizamos a 5ª sessão de estudos, no dia 11/07/2008, com o conteúdo temático *Princípios Básicos de organização do sistema alfabético de escrita*, com a intenção de refletirmos sobre as dimensões específicas da alfabetização e suas articulações com conteúdos e metodologias constituintes da prática docente.

O conteúdo dessa sessão foi originado das necessidades evidenciadas nas falas e práticas dos professores e nas dificuldades evidenciadas durante a 4ª sessão, na ocasião do planejamento de atividades de alfabetização em que apresentaram dificuldades na compreensão dos princípios de organização da base alfabética da escrita. Refletimos sobre o conceito de sistema alfabético de escrita, questões que ajudam a refletir sobre a organização do sistema alfabético e lemos o registro da sessão de estudo anterior, fazendo uma retomada das questões discutidas.

A análise feita com o grupo sobre suas falas e os protocolos das práticas foi feita em consonância com os pressupostos teóricos do texto estudado na sessão: “Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?” de Artur Gomes de Morais.

As discussões começaram a ser desencadeadas pela necessidade que os professores apresentavam em compreender o que significa o sistema alfabético de escrita. Eles perguntavam: Por que alfabético? Inicialmente, discutimos esses conceitos e fomos instigando a reflexão do grupo a esse respeito.

<i>Giane:</i>	O sistema alfabético de escrita é um sistema em que a escrita representa os sons da fala [...].
<i>Fátima:</i>	Isso tem relação com a consciência fonológica?
<i>Giane:</i>	Sim, a capacidade de discriminar, identificar, relacionar e refletir sobre diferentes partes sonoras e escritas dentro de uma palavra refere-se à consciência fonológica. Uma mesma letra pode ter diferentes fonemas. Vamos ver alguns exemplos [...]. Essa aula da professora Consuelo,

	por exemplo, onde ela trabalhou o texto sobre Marmelada, usando diferentes palavras que rimam com marmelada, como sacada, risada...
<i>Consuelo:</i>	Eu trabalhei isso sem saber que eu estava desenvolvendo a consciência fonológica. Eu também não sabia nem o que era escrita alfabética. Meu objetivo era ensinar os meninos a fazer rimas, a aprender a produzir um texto curto e conhecer melhor as palavras. Eu também queria que eles soubessem separar as sílabas de uma palavra.
<i>Giane:</i>	É importante que a criança saiba que uma palavra é formada por sílabas, que é possível separar essas sílabas.
<i>Consuelo:</i>	Eu trabalhei nessa aula com os trava-línguas repetindo com os meninos as sílabas das palavras. Eu sempre uso parlendas, trava-línguas, acho importante eles repetirem muitas vezes o mesmo som para aprenderem aquele som. Achei bacana esse texto porque o autor ensina pra gente que esse trabalho com diferentes sons dentro de uma mesma palavra ou dentro de palavras diferentes faz parte da organização do sistema alfabético.
<i>Vanda:</i>	Eu acho que nós precisamos estudar mais como a gente pode trabalhar o ensino da escrita alfabética. Ainda é preciso organizar melhor essa prática.
<i>Paulo:</i>	É muito importante também a gente trabalhar com textos que a crianças sabe de cor.
<i>Ivone:</i>	Eu vi um negócio interessante aqui no texto que a gente estudou hoje no começo da tarde, está lá na página 7 os princípios do sistema alfabético de escrita. Viram isso aí? A gente já trabalha com letras, palavras, som das letras...
<i>Regina:</i>	É... Eu também vi isso. O sistema de escrita é arbitrário. Um objeto grande pode ser escrito com um nome pequeno, mas é difícil para a criança entender isso.
<i>Fátima:</i>	No texto tem o exemplo da criança que acha um absurdo boi se escrever com 3 letras. Ela diz assim: Professora, um bicho grande daquele só se escreve com três letrinhas?
<i>Giane:</i>	No início da alfabetização a criança ainda não tem a compreensão de que a escrita representa a pauta sonora. Ela não entende que aquilo que ela fala tem relação com aquilo que ela escreve. Ela faz a relação com o tamanho, com a cor, com o formato, mais próximo da ideia da representação do desenho. No momento em que a criança percebe, por meio do ensino sistemático, que aquilo que ela fala ela escreve acontece um salto qualitativo na sua alfabetização.



Figura 11 5ª Sessão de estudos reflexivos.

Explicamos também para os professores que esse conhecimento é importante para entendermos por que algumas crianças ainda não conseguiram se alfabetizar. Quando compreendemos o que é aprender a escrita alfabética, dispomos de um repertório para concebê-la como um sistema notacional em que:

[...] habilidades como a memória e a destreza motora, necessárias ao ato físico de notar (registrar palavras com letras no papel, ou noutro suporte) estão subordinadas à compreensão, ou seja, as representações mentais que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema (MORAIS, 2005, p. 42).

No dia 12/09/2008, realizamos a 6ª sessão reflexiva de estudos, movidas pelas mesmas necessidades formativas já informadas na sessão anterior. O conteúdo desejado foi *O ensino da escrita alfabética na escola*. Perguntamos aos professores como estavam trabalhando o ensino da escrita alfabética na escola e escolhemos alguns protocolos de práticas para refletirmos com o grupo.

Após seguirmos a mesma sistemática das sessões anteriores, discutimos o texto “Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola”, de Telma Ferraz Leal (2005) e refletimos sobre situações didáticas que poderiam ser organizadas pelos professores para permitir a apropriação do sistema alfabético de escrita.

Os diálogos realizados nessa sessão evidenciam como os professores conseguiram avançar na sua compreensão de uma dimensão específica do processo de alfabetização que é a apropriação da base alfabética da escrita e suas relações com o ensinar/aprender a escrita na escola. Os seus discursos revelam

também que já conseguem refletir sobre suas práticas e sobre as práticas dos colegas, tentando ressignificá-las a partir de elementos teóricos.

É importante destacar que esses avanços se devem, em parte, ao fato dos professores terem tido o compromisso de ler os textos que fundamentavam cada sessão de estudo e participar de forma efetiva dessas sessões. Contudo, o próprio processo de reflexão das práticas, a partir dos referenciais lidos, foi conduzindo o grupo a um entendimento cada vez mais elaborado em relação à alfabetização na perspectiva do letramento.

<i>Giane:</i>	Vamos refletir sobre a aula da professora Regina cujo tema foi um estudo do texto As borboletas azuis. Nesse texto, Regina trabalhou com princípios da base alfabética de escrita.
<i>Regina:</i>	Eu coloquei o texto numa folha de papel ofício e comecei a ler para a turma. Fui chamando atenção das crianças para rimas, organização do texto poético e seus significados. Eu pedi as crianças para elas desconstruírem e construírem novamente o texto. Entreguei o texto todo recortado para as crianças descobrirem qual era a parte inicial, a final, o meio do texto e deixei o texto montado pregado no quadro como modelo e aí pedi a eles para montarem o texto respeitando a sequência das idéias. Muitas crianças ainda não sabiam ler nesse momento, mas as que já estavam mais avançadas iam ajudando àquelas que ainda não conheciam as palavras. O modelo também ajudou as crianças a montarem o texto com coerência. É aquela história que antes de saber ler convencionalmente, as crianças já sabem ler de forma não convencional. O meu outro objetivo com essa aula foi mostrar pros meninos que uma letra pode estar no começo, no meio e no fim de uma palavra. Eu aprendi no encontro anterior quando a gente discutiu os princípios da base alfabética da escrita que esse trabalho com organização e estruturação de letras, palavras, faz parte da compreensão da base alfabética da escrita. As letras se movem dentro das palavras. Eu trabalhei com essa poesia porque as crianças gostam de poesia e também aproveitei para trabalhar, dentro do texto, palavras, rimas, letras. Eu trabalhei com a formação de palavras e também o que elas significam. O texto de Leal me ajudou a entender isso. A gente não pode trabalhar a formação de palavras com palavras que não tenham significado para as crianças. Mas, eu ainda tenho grandes dificuldades para fazer isso. Mas, eu me preocupo em fazer o melhor. Procuro discutir com Giane e com meus colegas aqui para tentar acertar [...].

<i>Ana Zélia:</i>	Essa aula que eu dei com o texto da cigarra e da formiga que você está mostrando aí no slide, eu contei a história para eles e depois mostrei o texto numa folha de papel ofício. Eu queria que eles percebessem inicialmente, a sequência lógica do texto. Fui trabalhando também com os significados. Eu fiz perguntas sobre os trechos da história. Eu queria que eles me dissessem quem era a cigarra, quem era a formiga, o que elas faziam, quem trabalhava mais, e isso ajudava as crianças a arrumarem a história na cabeça, seguindo a sequência lógica dos fatos. Como as crianças ainda não sabiam escrever, eu fui a escriba. Eu fui escrevendo no quadro as informações que eles me davam sobre a história e arrumando o texto. Eu percebi que mesmo as crianças não sabendo escrever, elas sabem montar mentalmente um texto, desde que a gente ensine como é a estrutura desse texto.
<i>Giane:</i>	Ferreiro diz que a criança aprende a ler lendo e aprende a escrever escrevendo. As crianças foram construindo o texto, mesmo sem saber escrever convencionalmente, com a ajuda da professora.
<i>Regina:</i>	Eu, além de trabalhar com a produção coletiva do texto, ainda trabalhei com a formação das palavras. Pedi para eles escreverem em partes diferentes das palavras letras que completavam o seu sentido, a sua escrita. Eu sempre faço isso. Trabalho com o texto, depois eu trabalho com palavras, letras, formação de palavras.
<i>Giane:</i>	Além da escrita espontânea, o trabalho com modelos também é muito importante já que eles possibilitam às crianças compararem suas hipóteses com o convencional, através de listas de palavras de um mesmo campo semântico (brinquedos, jogos prediletos, comidas preferidas, personagens de livros e gibis, nomes dos alunos da classe, de frutas, etc.). Através das parlendas e de outros textos, as crianças, hoje, podem ampliar suas concepções e progredir na aquisição da base alfabética, como na compreensão de outros aspectos (a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos, etc.). [...] essas questões não são assimiladas pelas crianças espontaneamente. É preciso trabalhar amplamente com atividades de formação de palavras, de contagem de letras, de compreensão da posição das letras dentro das palavras – tudo isso aliado ao trabalho com a significação dessas palavras. O professor deve desenvolver na criança capacidades para a compreensão da base alfabética da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Vamos discutir agora essas capacidades [...].
<i>Regina:</i>	Quando eu peço a meus alunos para eles circularem em um texto palavras que eles conhecem, quando eu faço eles entenderem que uma mesma letra está em diferentes lugares da palavra, pode no início, no meio e no fim das palavras, eu quero mostrar para meus alunos

	que as palavras são formadas por letras, que as letras são vogais e consoantes, que as palavras podem ser formadas por várias sílabas. Eu estou trabalhando com os princípios da base alfabética da escrita. E eu compreendi melhor isso que eu faço no texto que eu li para o encontro anterior e para esse encontro da gente.
<i>Giane:</i>	Vocês estão me dizendo aqui por que estão fazendo determinadas atividades, ou seja, estão teorizando sobre a prática de vocês. Tá vendo como não existe ação sem pensamento? Prática sem teoria? Lembram quando vocês me diziam nas entrevistas que tinham muita prática, mas não tinham teoria? No momento em que vocês estão dizendo o motivo da elaboração de determinada atividade, vocês estão teorizando sobre o que estão fazendo, estão teorizando sobre a prática. (...). Uma coisa que eu percebi nas falas de vocês durante as entrevistas que a gente realizou foi uma dificuldade de definir que conhecimentos uma criança precisa dominar para ser considerada alfabetizada. Muitas vezes, vocês também me perguntam em conversas aqui na escola. Será que devo passar esse menino para o próximo ano? O que ele deve saber para ir para o próximo ano? O que é que uma criança precisa saber para ser considerada alfabetizada?

As reflexões realizadas nessa sessão evidenciam a clareza dos professores no relato de suas práticas em relação aos porquês de sua ação. Procuramos, naquele momento, atentar para o fato de que os professores não estavam só narrando sobre o que faziam e como faziam, mas, compreendendo de forma mais elaborada esse movimento.

Ao discutir sobre a necessidade que os professores têm em ampliar seus repertórios de conhecimentos em função das inconstâncias e do dinamismo das situações educativas, Alarcão (1988, p. 67) considera que:

A complexidade crescente das funções educativas pressupõe a capacidade dos professores mobilizarem vários repertórios - não se limitando a um conjunto limitado de práticas - que usam no exercício das diversas funções (executivas, interactivas e organizacionais) e no desempenho dos diferentes papéis que lhe estão confiados.

Na 7ª sessão reflexiva de estudos (14/10/2008), movidas pelas mesmas necessidades formativas já informadas nas duas últimas sessões, trabalhamos com o seguinte conteúdo temático: *Leitura: aspectos conceituais e pedagógicos*. Discutimos o conceito interacionista de leitura, estudo de estratégias de leitura e reflexão de situações didáticas do ensino da leitura de textos na escola e refletimos as falas e os protocolos das práticas articulados ao texto “O conceito de Leitura” de Isabel Solé. Vejamos alguns momentos importantes dessa sessão:

<i>Paulo</i>	O texto de Solé diz que o contato com a leitura desde cedo é muito importante na formação dos leitores. Se uma criança tem em casa alguém que leia histórias para ela, por exemplo – essa criança já associa o livro à diversão, ao prazer, ao conhecimento. E esse aprender a ler não é uma atividade natural, é uma atividade cultural mediada por outras pessoas. O texto que a gente leu diz que ninguém aprende a ler sozinho e que a leitura envolve interação social.
<i>Ana Zélia:</i>	Embora eu tenha feito o PROFA e ele me ajude a trabalhar com a leitura, eu ainda tenho dificuldades de trabalhar com as estratégias de leitura. Meus alunos são muito pequenos, eles não sabem ativar aquelas estratégias.
<i>Giane:</i>	Professora Ana Zélia, eu vi em suas aulas de leitura como o contato com as histórias que você conta e lê para as crianças desperta emoções e propõe leituras diferenciadas por se apresentarem de modos diferentes, dependendo de quem lê. Muitas vezes, você pede que as crianças antecipem o final da história, infiram sobre o que vai acontecer com os personagens e isso é uma ativação das estratégias de leitura.
<i>Ana Zélia:</i>	Eu leio pra os meninos fazendo perguntas pra eles e ensinando a sequência lógica da história. Faço perguntas sobre os personagens, sobre os fatos da história e eles vão respondendo. Faço isso várias vezes na semana.
<i>Adele:</i>	Nós vimos no texto de Solé que a leitura é um processo de interação entre um leitor e um texto e ela propõe que, antes da leitura, podem ser ensinadas estratégias aos alunos, para que se possa extrair o máximo dessa interação. Solé diz também que as estratégias têm como finalidade ajudar o leitor na escolha de outros caminhos quando se depara com problemas na leitura.
<i>Ivone:</i>	Eu acho que a gente não pode só colocar os meninos em contato com leitura. É preciso que a gente faça mais. A gente precisa ensinar as características de cada tipo de texto, dar explicações sobre o autor, sobre a

	linguagem usada naquele texto. Se os meninos ainda não souberem ler, a gente tem que ler para eles. A gente já ouviu Giane dizer isso e os autores que a gente estudou também.
<i>Fátima:</i>	Se a gente quiser ensinar as crianças a ler, a gente precisa inserir as crianças em práticas de leitura reais; deixando de simular situações sem sentido para as crianças; mostrando a diversidade de textos que existem por aí; [...] levando a literatura para a sala de aula sem medo de mandar eles lerem.

Nesse trecho da sessão, pudemos constatar como os professores estavam conseguindo internalizar os conteúdos do texto de Solé sobre leitura e articulá-los com a sua prática pedagógica. O exercício da reflexividade coletiva permitiu que justificassem suas escolhas, confrontassem suas opções teóricas com a de seus pares e com o conhecimento sistematizado, questionassem suas certezas e reconstruísem, em nível intrapsicológico, o conhecimento elaborado socialmente.

O processo de investigação-ação despertou no grupo o desejo, a necessidade de transformar práticas arraigadas e a *tomada de consciência* das dimensões específicas do processo de alfabetizar letrando.

Todavia, destacamos os limites que o próprio processo de investigação revela, permitindo-nos reafirmar que a formação profissional e pessoal é um processo complexo e longo de aprendizado e desenvolvimento e depende das condições de interação estabelecidas entre os indivíduos, mediados pelos instrumentos socialmente construídos e por essas interações. Nesse sentido, é preciso recriar de forma contínua e sistemática os espaços de investigação-ação que possibilitem aos professores compreensões mais aprofundadas da relação teoria-prática no contexto da alfabetização.

Esse processo de aprendizado vivenciado com os professores foi um empreendimento árduo porque implicou, por parte de todo o grupo, uma ruptura com conhecimentos já cristalizados nas suas práticas; uma ruptura com um pensar dicotômico e fragmentado para um pensar mais complexo, orientado por reflexões teóricas. Porém, apesar desse movimento de formação ter sido difícil, foi possível de acontecer porque motivos e objetivos coincidiram no sentido de atender as *necessidades construídas no processo de pesquisa*.

A 8ª sessão reflexiva de estudos, realizada no dia 14/11/2008, foi organizada ainda em função da necessidade de *planejar, desenvolver e avaliar situações didáticas que envolvessem a apropriação da leitura e da base alfabética da escrita, em contextos de letramento*. O seu conteúdo foi *Produção de textos na alfabetização*. As reflexões das práticas foram articuladas aos textos “Gêneros: por onde anda o letramento?” de Márcia Mendonça e “O texto na sala de aula” de Wanderley Geraldi. Em suas falas e práticas, os professores revelaram necessidades formativas em relação ao conceito de texto, suas funções sociais e sistematização de um trabalho com gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses conteúdos foram discutidos durante essa sessão.

A discussão sobre o tema foi desencadeada pelo professor *Paulo*, que apresentou uma compreensão rebuscada do texto de Geraldi e conseguiu articular as idéias do autor com a sua prática pedagógica.

<i>Paulo:</i>	O texto de Geraldi que a gente leu me fez entender que a alfabetização é uma linguagem. Ela é a compreensão da leitura, da escrita, da língua. É a apropriação da língua. Já o letramento, não depende necessariamente da alfabetização, mas quando o indivíduo é letrado e alfabetizado, ele tem mais condições de enfrentar as exigências em torno do uso da língua. A alfabetização caminha junto com o letramento porque é melhor ser letrado e alfabetizado. Por exemplo, naquela atividade que eu passei para meus alunos de construir um texto a partir de imagens de histórias em quadrinhos, eu estou alfabetizando e letrando ao mesmo tempo, porque eu estou ensinando a língua para as crianças em situações de uso social dessa língua. Elas não vão fazer aquilo só na escola, elas vão fazer em qualquer lugar do mundo. Eu peço para eles produzirem textos sobre situações da vida real. Mas, isso eu já aprendi aqui na pesquisa.
---------------	---

Ao longo da sessão, refletimos sobre o conceito de texto e como ele estava sendo usado nas práticas dos professores. Em relação ao comentário de Paulo, percebemos que apesar de ter realizado uma atividade semelhante à tarefa clássica de composição de um texto a partir de gravuras, usando para isso um texto autêntico, não indicou para as crianças a finalidade textual ou um destinatário que aproximasse essa situação de ocorrências sociais de escrita.

Isso confirma que, embora o professor vivencie um processo de estudos e reflexões sobre o tema em foco, suas falas revelam *novas* necessidades de formação em relação ao trabalho com gêneros textuais. Essas necessidades se concentram em compreender e definir as características estruturais e funcionais dos gêneros textuais tais como: composição, atitudes discursivas, o papel dos interlocutores na interação, os efeitos que produzem nas relações sociais.

Desse modo, o conhecimento dos gêneros textuais que circulam na sociedade, de suas características e dos efeitos que produzem na interação social entre os usuários da língua é condição indispensável para que os professores, na sua atuação como mediadores dos trabalhos de leitura e releitura, de escrita e reescrita desses textos, possam ajudar às crianças a desenvolverem sua competência discursiva.

<i>Giane:</i>	O texto é o suporte do funcionamento da língua, é a unidade básica de comunicação que tem significado, que serve para propósitos diferentes de acordo com o contexto que gera sua produção. Ele é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. É importante a gente compreender que, para cada situação comunicativa, é gerado um tipo de texto, que é carregado de sentido e de objetivos entre os seus interlocutores. A produção de gêneros de texto é uma atividade de co-construção de sentidos: tanto quem produz quanto quem recebe os textos está ativamente engajado no propósito de ser compreendido e de compreender; há o desejo de interagir verbalmente com o outro.
---------------	---

As professoras Vanda e Ivone manifestaram dúvidas e inquietações em relação às suas práticas provocadas pela leitura do texto e pela reflexão de protocolos de suas práticas.

<i>Ivone:</i>	Quando eu passo um exercício de interpretação para meus alunos eu estou trabalhando com texto? Eu acho que sim.
<i>Vanda:</i>	Eu também tenho feito essa atividade. Agora depois que eu li o texto de Geraldi fiquei assim... Agoniada porque

	não é igual à ideia que ele tem de texto. A ideia dele é diferente da minha.
<i>Regina:</i>	Eu sempre digo que escrever texto é difícil até pra gente, imagine pra criança. Isso a criança só aprende se o professor ensinar. Ninguém aprende a escrever textos sozinho. O professor tem que explicar bem direitinho que texto é aquele, com são os verbos usados nele, qual é o tamanho dele, como ele deve ser usado... O texto diz isso bem direitinho [...].
<i>Fátima:</i>	Os meninos só aprendem a escrever texto quando a gente diz como o texto é, como é o tamanho dele, para que ele serve. Eu ensino a fazer um convite e digo para que serve o convite. Eu ensino a história em quadrinho e digo para que serve a história em quadrinho [...]. Eles só aprendem entendendo isso. Eu só sei alfabetizar ensinando a fazer textos.

Antes que encaminhássemos para a discussão as perguntas de *Vanda e Ivone*, *Fátima* já começava a esclarecer para as colegas como trabalhar com textos na sala de aula, uma vez que ela construiu esses saberes, não só no processo de pesquisa, mas no próprio trajeto de construção de sua identidade alfabetizadora, com foi discutido no início deste capítulo.

A professora vivenciou, no seu percurso de formação, experiências significativas de estudo sobre produção textual na escola e já adota essa prática desde o início da sua vida profissional. Todavia, apesar de atentar para essa questão de forma mais sistematizada do que os outros professores, revela necessidades de organizar estratégias de ensino que contemplem uma exploração mais efetiva dos gêneros textuais. Suas aulas revelam que ela aciona os conhecimentos prévios das crianças acerca dos gêneros, criando um cenário legítimo de motivação para a produção e rescrita de textos orais e escritos. Em contrapartida, há uma didatização dos gêneros e uma não exploração das suas finalidades sociais.

De acordo com Marcuschi (2002), para que haja a apropriação de um gênero, é preciso que se desenvolva a competência discursiva, através de um processo que envolva, de forma simultânea: o conhecimento do gênero e a apropriação da sua estrutura relativamente estável, a implementação de um processo de leitura e releitura, escrita e reescrita, que permita uma compreensão do sujeito sobre o uso e

as características do gênero e a capacidade de atualização desses conhecimentos construídos pelo sujeito no contexto das situações de interação social.

Discutimos com os professores que o ensino de língua não pode começar com unidades descontextualizadas, como são aquelas do dispositivo gramatical (letras, fonemas, sílabas...), não diretamente vinculadas à “competência discursiva”. Assim, ratificamos que a unidade básica do ensino que o vincula ao letramento só pode ser o gênero textual.

As falas de Ivone e Fátima apresentam tensões fortes que perpassam a discussão atual sobre o trabalho com gêneros na escola: é preciso teorizar sobre o gênero e/ou ensinar a ler/produzir gêneros em uma perspectiva enunciativa? É possível didatizar os gêneros sem descaracterizá-los?

Retornando a Bakhtin (2010), podemos dizer que os gêneros textuais são entidades dinâmicas e apesar de apresentarem relativa estabilidade, mudam de forma para atender às necessidades humanas e às diversas práticas de letramento vivenciadas no cotidiano. Assim sendo, a escola tem desconsiderado esse caráter de plasticidade e maleabilidade dos gêneros quando estes passam a ser objetos de ensino. A didatização do gênero tem provocado uma contínua descaracterização dos seus propósitos comunicativos e é um equívoco trabalhá-los como se fossem “moldes” prontos, sem levar em conta as situações de interação social em que são produzidos.

Ao refletir sobre os desafios da didatização dos gêneros, Mendonça (2007) alerta que o trabalho escolar não deve ser pautado em mera transmissão de conhecimentos construídos na área da linguística, como “classificar, definir, conceituar os gêneros, embora isso possa até fazer parte de alguma situação de ensino-aprendizagem” (MENDONÇA, 2007, p. 49). O importante é que, com base em uma situação-problema, se selecionem os gêneros que podem atender às necessidades de leitura e/ou escrita, para o desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas.

Fiel a uma concepção social de linguagem, a autora complementa afirmando que:

Como os fatores sociais são constitutivos da linguagem e do próprio conhecimento de maneira geral, o tratamento didático deve, portanto,

considerar as condições de produção dos discursos – quem diz o que, para quem, em que circunstâncias, com que propósitos comunicativos, em que gênero, etc. – como centrais na produção de sentido. É nessa acepção que o trabalho com a análise linguística – e não apenas o ensino de gramática normativa – ganha relevância: promover a reflexão sobre as possibilidades linguísticas e discursivas à disposição dos falantes, que as escolhem em função dos usos, da situação, dos gêneros. (MENDONÇA, 2007, p. 51).

De fato, vimos nas práticas dos professores que o trabalho com textos acaba tomando a forma de um *discurso instrucional*, cuja lógica de ensino não é a da aprendizagem da criança, nem a do conhecimento da natureza da linguagem em aprendizagem, mas, de uma suposta complexidade advinda de uma concepção de língua como estrutura, ou língua como expressão individual a ser ensinada de forma parcelada, a cada ano do Ensino Fundamental, como conteúdo formal. Daí, um ensino de estruturas de frases consideradas simples e justapostas para formar os chamados “textos”.

Geraldi (2003), ao propor o texto oral ou escrito como unidade de ensino-aprendizagem da língua, reconhece-o precisamente como um lugar de correlações, construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações, cujo sentido e orientação somente são compreensíveis na sua unidade global.

A proposta de produção de gêneros textuais - incorporada como um dos pilares de sustentação das práticas de alfabetização - exige que os professores compreendam que não se trata de mero gosto por novas terminologias, mas de uma nova forma de conceber a criança, devolvendo-lhe a palavra; uma nova forma de conceber a sala de aula como lugar de interação verbal; uma nova forma de conceber o texto como unidade de ensino-aprendizagem, lugar de relações e correlações.

Ao discutir sobre a funcionalidade dos gêneros textuais que circulam na sociedade, Marcuschi (2002) reconhece que o conhecimento dos gêneros, de suas características e dos efeitos que produzem na interação social entre os usuários da língua é condição indispensável para que os professores, na sua atuação como mediadores dos trabalhos de leitura e releitura, de escrita e reescrita desses textos, possam ajudar seus alunos a desenvolverem sua competência discursiva. A esse respeito, Leal (2007) acrescenta que é necessário sistematizar o ensino da leitura e

a produção de textos, “reafirmando a necessidade de diversificação dos gêneros textuais e de promoção de situações em que os alunos leiam e escrevam para atender a finalidades diversas e a destinatários variados” (LEAL, 2007, p. 61).

Dolz e Schneuwly (1999) fazem uma reflexão importante sobre os desdobramentos dos gêneros quando estes passam a ser objetos de ensino e partem da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos alunos. Desse modo afirmam que:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 7).

No desdobramento mencionado pelos autores, os gêneros deixam de ser instrumentos de interação social e transformam-se em “autênticos *produtos culturais da escola* elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 8).

Dessa forma, o contexto escolar é negado como um lugar específico de comunicação e nas práticas escolares, os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser vistos fontes de inspiração.

Os autores refletem sobre a necessidade de uma reavaliação dos gêneros escolares, propondo uma tomada de consciência da importância do seu papel como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Nessa reavaliação, é importante levar conta a possibilidade do professor quebrar o paradigma do trabalho com a redação escolar, gênero de circulação limitada ao ambiente discursivo da escola; e do uso do texto como pretexto para os exercícios estruturais, quase sempre prescritivos, acerca da gramática da língua. Isso também implica a superação da tipologia cristalizada nas estruturas de textos escolares: narração, dissertação, descrição.

Dolz e Schneuwly (1999), apoiados na perspectiva bakhtiniana, deixam claros os propósitos do trabalho com os gêneros, afirmando que é importante preparar os alunos para dominarem a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; - desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autoregulação; - ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho complexo de elaboração.

Conforme Dolz e Schneuwly (1999, p. 10):

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

Depreendemos da citação que, dado o caráter maleável e histórico dos gêneros textuais, não é necessário que o professor ensine todos os gêneros na escola, à medida que as apropriações que as crianças realizam sobre um determinado gênero podem ser transferidas para outro gênero.

Estudar o gênero na escola significa refletir sobre sua função, seu contexto de produção, sua forma mais ou menos estável e as marcas linguísticas que o constituem, suas possibilidades de se transformarem em função dos gêneros já existentes, sua dimensão discursiva e histórica, suas formas socialmente materializadas em práticas comunicativas. É uma forma de proporcionar que o estudo da Língua Portuguesa, na sala de aula, volte-se para questões reais que envolvem o uso da língua. Portanto, torna-se imprescindível, na formação de sujeitos reflexivos, criar situações pedagógicas que favoreçam essa apropriação.

Leal (2007) afirma que se o professor quiser trabalhar com práticas de letramento, ele precisa desenvolver nos alunos a capacidade de produzir e usar gêneros textuais diversos, de modo crítico. Assim, apresenta a seguinte proposta de trabalho com gêneros na escola:

Defendemos, portanto, a idéia de que cabe ao professor promover situações de reflexão sobre os textos, considerando as características particulares dos gêneros textuais (sociointerativas e estruturais) e as peculiaridades dos textos em foco. Para que essa escolha seja consciente, é preciso saber que não há consenso a respeito desse tema. Ou seja, nem todos os autores acham que devemos levar os alunos a atividades de reflexão sobre os textos (LEAL, 2007, p. 59).

Essas observações nos levam a concluir que não basta propiciar situações de leitura e produção de textos para que os alunos aprendam sobre a linguagem, como fazem os professores *Fátima, Paulo, Ivone Vanda*, mas, sistematizar situações de reflexão sobre as características dos gêneros estudados e dos seus contextos de uso, considerando que “o acesso a um variado leque de gêneros textuais permite ao produtor construir esquemas sobre o que fazem as pessoas quando precisam interagir através de gêneros” (LEAL, 2007, p. 61).

Se, por um lado, essa formação vivenciada com o grupo de professores tornou visível tanto os seus conhecimentos prévios e compartilhados, quanto suas dificuldades e fragilidades em relação à prática de ensino com os gêneros textuais, provenientes dos seus trajetos de vida e de formação inicial e continuada, por outro lado, esse processo descortinou para esses sujeitos a possibilidade de ruptura com procedimentos didático-pedagógicos que impedem a consolidação de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

A *9ª sessão de estudos reflexivos*, realizada no dia 05/12/2008, foi motivada pela necessidade de formação apresentada na sessão anterior e abordou o *conteúdo temático* síntese da nossa pesquisa, denominado *Alfabetizar letrando*.

Nessa sessão, sintetizamos conceitos e metodologias refletidos, ao longo do processo de pesquisa, e reconstituímos o percurso vivenciado com os professores. Retomamos a discussão dos conceitos de alfabetização e letramento, os dados mais significativos construídos na investigação e planejamos/organizamos situações pedagógicas que materializam a prática de alfabetizar letrando. O texto usado para fundamentar as discussões sobre a prática foi “Alfabetizar letrando” de Eliana Albuquerque.

Durante a sessão, os professores manifestaram os seguintes entendimentos sobre o que significa alfabetizar letrando:

<i>Fátima:</i>	Então ler e escrever são linguagens e não são só objetos escolares não é? Geraldi diz isso no texto... Creio que isso é muito importante para alfabetizar letrando. É preciso que a gente compreenda isso.
<i>Regina:</i>	É por isso que a gente tem que refletir sobre o que faz e essa reflexão não pode ser solitária, tem que ser coletiva. Para alfabetizar letrando, a gente tem que refletir coletivamente sobre essa visão social do ler e do escrever.
<i>Vanda:</i>	Eu acho que o professor alfabetiza letrando ao mesmo tempo quando o conhecimento que ele trabalha na sala de aula vai ter um fim, uma utilidade pra vida da criança.
<i>Ana Zélia:</i>	O texto de Albuquerque e aquele de Ferraz que a gente leu dizem que alfabetizar letrando é quando o professor leva os alunos a se apropriarem do sistema alfabético e, além disso, desenvolver neles a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita sozinhos. As autoras estão certas. É assim que a gente tem que fazer. A gente precisa levar os meninos a produzirem textos e a trabalharem com práticas reais de leitura.

Fátima inicia a discussão, afirmando que “ler e escrever são linguagens” e induz os colegas a dizerem que alfabetizar letrando implica uma visão social desse ler e escrever. A esse respeito, Soares (2004, p. 28) esclarece que:

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita.

A partir das reflexões realizadas nesta sessão, elencamos alguns pressupostos que julgamos indispensáveis a uma prática de alfabetização na perspectiva de letramento:

- a) A alfabetização centrada numa relação dialógica e fundada no desenvolvimento de práticas discursivas com a linguagem escrita, como interação social que

- envolve tanto a aquisição do sistema de escrita como o desenvolvimento de habilidade de produzir e compreender textos escritos diversos;
- b) A alfabetização tem como ponto de partida e de chegada a produção de gêneros textuais, visto que o texto é a forma através da qual a escrita circula nas práticas sociais;
 - c) A alfabetização estruturada a partir da mediação do professor;
 - d) A alfabetização que proporciona sistematicamente a apropriação da notação da escrita e do seu uso social real, pela criança, a fim de garantir que se torne autonomamente letrada, exercitando a capacidade de ler e escrever textos com as características e finalidades que as pessoas letradas utilizam em nossa sociedade.

Compreendemos, porém, que esse conjunto de princípios acerca da alfabetização e do letramento, discutidos até aqui, não deve ser tratado à margem de preocupações com a formação do docente, de suas condições materiais e simbólicas de trabalho na escola pública e da implementação de políticas que favoreçam o sucesso escolar das crianças oriundas dos segmentos populares.

Estratégia formativa

Em relação à categoria *Estratégia Formativa*, procuramos estabelecer no processo de formação uma prática dialógica, fundada na interação e na construção do conhecimento. A subcategoria *reflexão sobre a prática* apresenta algumas reflexões que os professores realizaram nas sessões de estudo e que foram desenvolvidas de forma coletiva, sistematizada, contínua e articuladas aos referenciais teóricos que deram sustentação às discussões realizadas.

Dessa forma, se constituíram em momentos de prazer, provocados pelo encontro com o conhecimento e, ao mesmo tempo, de tensão à medida que traziam conflitos, situações adversas, oposições, erros, aceitação do pensamento do outro em oposição ao seu pensamento e em momentos de crescimento e aprendizagem, visto que se estruturavam em problematizações, explicitação de sentidos, e resignificação dos saberes e das práticas.

No conjunto dos dados transcritos da 2ª sessão reflexiva de estudos, as professoras *Ivone*, *Consuelo* e *Vanda* apontaram que:

<i>Ivone:</i>	Eu misturava alfabetização e letramento e não sabia direito dizer o que é um e o que é outro. Depois da nossa leitura e das reflexões que estamos fazendo, eu já compreendo que a alfabetização é a apropriação da escrita e o letramento são os usos sociais da escrita. Mas, sabe, eu agora também fico mais cheia de dúvidas do que antes da pesquisa sabe?
<i>Consuelo:</i>	As sessões de estudo ajudam a gente a refletir e a entender a teoria que tem por trás da nossa prática.
<i>Vanda:</i>	As meninas têm razão, né? Nesse processo de estudo, há dúvidas, há desequilíbrios, não é como diz Piaget? Eu aprendi que podia refletir e aprender também com meus colegas.

As análises feitas, a partir dos dados, apontam as atitudes reflexivas dos professores nos momentos em que, questionando sua própria prática, refletem criticamente sobre suas ações pedagógicas e apresentam dúvidas com relação à coerência entre a prática e a concepção teórica que acreditam ter.

A fala de Ivone, por exemplo, afirmando que ao término da pesquisa “ficou mais cheia de dúvidas” do que antes, leva-nos a confirmar duas questões importantes: *a primeira* diz respeito ao fato de que, apesar do processo de formação empreendido ter tido uma dimensão de compartilhamento e construção coletiva de saberes, os sujeitos envolvidos se apropriam de forma singular dos conceitos refletidos e reelaboram esses conceitos de forma específica, de acordo com seus limites e possibilidades históricos e individuais.

Além disso, a inserção do adulto em situações de aprendizagem faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades, em relação à criança e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre seus próprios processos de aprendizagem; *a segunda* refere-se ao caráter de inconclusão dos processos formativos que não são suficientes para suprir todas as necessidades dos professores.

Em relação à primeira questão, buscamos apoio em Kohl (1999) que, ao teorizar sobre as especificidades culturais e cognitivas da aprendizagem do jovem e do adulto, realça que o psiquismo humano é construído historicamente mediante a complexa interação entre quatro planos genéticos intitulados pela psicologia

sociohistórica como: filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese. Essa reflexão recupera a ideia da diferença entre os sujeitos, num plano dialético de interrelação entre os aspectos biológicos e sociais e rompe com a tese determinista de que existe uma relação de dependência entre a cultura e as formas de pensamento.

A filogênese diz respeito à história de uma espécie animal, especificamente a humana, definindo os seus limites e possibilidades de acordo com a plasticidade do cérebro, que é definida pela interação com o ambiente; a ontogênese que se refere à história do indivíduo e da espécie que passa por determinadas fases comuns de desenvolvimento; a sociogênese é a história da cultura em que o sujeito está inserido, atrelada às formas de relacionamento cultural que definem o desenvolvimento psicológico, funcionando como um alargador das potencialidades humanas; e, finalmente, a microgênese reporta-se à história de cada fenômeno psicológico e à construção das singularidades humanas no seu percurso de desenvolvimento.

A compreensão desses planos genéticos é crucial no estudo sobre aprendizagem do adulto visto que o conceito de microgênese remete a uma visão não determinista do psiquismo humano e recupera o princípio de que, embora os sujeitos compartilhem processos biológicos (filogênese) culturais de construção do conhecimento (sociogênese) e tenham um desenvolvimento individual (ontogênese), constroem mecanismos singulares de apropriação desse conhecimento. A microgênese faz com que olhemos para cada pequeno fenômeno psicológico a partir de sua história e como ninguém tem uma história igual a do outro, aparecem as singularidades de cada pessoa e a heterogeneidade entre os seres humanos.

Essa reflexão nos faz entender por que cada professor, ao longo do processo formativo, apresentou uma necessidade diferenciada em relação à construção de conhecimentos relativos à proposta de alfabetizar letrando. No caso de Ivone, a construção de necessidades efetivada ao longo da investigação-ação, aflorou novas necessidades de formação que se revelavam nos diálogos das sessões reflexivas de estudo.

No tocante à segunda questão, defendemos no segundo capítulo desta tese que a formação é um processo de aprendizagem permanente, como formação ao longo da vida e nunca está terminada, sendo coextensiva da vida das pessoas, e da atividade dos grupos e das sociedades. Esse conceito de formação como processo

inacabado pressupõe a existência de espaços permanentes de aprendizagem, adequadamente organizados por pessoas que possibilitem a mediação entre o sujeito e o conhecimento, e que esta aprendizagem vá ao encontro das suas necessidades sociais e individuais.

Apoiada nesse princípio, compreendemos que nenhum processo de formação, por mais que tenha um caráter orgânico e sistemático, pode oferecer conhecimentos acabados, à medida que o conhecimento é construído socialmente num movimento contínuo, ininterrupto e histórico. Desse modo, Ivone e os demais professores participantes deste trabalho foram construindo conhecimentos nesses espaços de mediação e aprendizagem e desenvolvendo a capacidade de reflexão crítica sobre a sua prática a qual lhes deu, entre outras coisas, essa consciência de inacabamento.

Tais posturas, desenvolvidas com os professores, são importantes para a construção de uma prática docente crítica, pois, segundo Freire (1996), é necessário um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, porque “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...]” (FREIRE, 1996, p. 43).

Considerando que os processos de constituição da subjetividade ocorrem na relação com os outros, compreendemos que a *reflexão* constitui-se uma *dialética entre o pensar e o agir, entre as dimensões objetivas e subjetivas e que se constrói a partir de relações sociais*, isto é, a partir de interações que se realizam entre professores e colegas, professores e alunos, professores e pais, professores e instituição. Nesse sentido, é uma atividade essencialmente pedagógica – mediada pelo outro e dialógica – mediada pela linguagem, pois em nossa pesquisa: as conversas que tivemos com os professores durante as entrevistas e as observações das suas aulas, serviram, dialogicamente, de suporte para o processo reflexivo.

Em uma formação estruturada em sessões reflexivas de estudo, como é a nossa, por exemplo, a linguagem assume uma enorme importância à medida que permite o desenvolvimento de interações e interlocuções entre pesquisador e professores, num processo de construção de sentidos e de trocas discursivas. Os professores, ao refletirem sobre suas práticas, foram avaliando-as criticamente à luz de teorias e valores conscientemente assumidos, decidindo sua singular estratégia de ação. No nosso entendimento, a reflexão, está situada como condição para apreensão da realidade social de ensinar.

Os professores refletiram sobre a ação, na leitura/análise crítica e coletiva do trabalho pedagógico, na busca de sua compreensão como prática social que tem múltiplas dimensões. Enfim, essa reflexão crítica e coletiva exigiu que partilhassem conjuntamente problemas e práticas, produzindo saberes teórico-práticos requeridos pelas exigências e necessidades postas pelo seu fazer profissional. Ao falar sobre o que faziam e como faziam, os professores imprimiam outros sentidos - tanto à sua formação quanto à sua ação. Contar a um outro o que se faz possibilita compartilhar a ação, rememorar-la, refleti-la e compreendê-la além do vivido.

A discussão até aqui desenvolvida pretendeu evidenciar que um processo de construção de necessidades de formação é pautado nas interações e através destas, são criadas as condições e possibilidade de constituição dos sujeitos, singulares e, ao mesmo tempo, forjados no seu ambiente histórico-cultural. Na terceira fase da investigação-ação – *Avaliação das situações empreendidas*, construímos a categoria relativa aos *Indicadores avaliativos da formação*.

Indicadores avaliativos da formação

Durante o percurso formativo vivido com os professores, pudemos observar algumas evidências de *mudança nas suas práticas* e, através de uma entrevista coletiva realizada no término do estudo, percebemos, de forma mais efetiva, os efeitos do processo formativo *nos seus discursos*.

É importante enfatizar que nessa avaliação, fomos fiéis aos princípios da pesquisa qualitativa, valorizando mais o processo formativo do que um produto final da formação. Dessa forma, mesmo durante o processo de investigação-ação, percebíamos evidências de algumas mudanças nos discursos e nas práticas dos professores, direcionadas a uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento. Em contrapartida, também observamos dois aspectos importantes: a *não satisfação* de algumas necessidades que foram construídas e trabalhadas durante a pesquisa e a presença de *novas necessidades formativas* que justificam a continuidade deste estudo.

No que diz respeito às *mudanças nos discursos* dos professores verificamos, na entrevista coletiva de avaliação, os efeitos do processo formativo nos seguintes depoimentos:

Fátima - Aprendi nas sessões de estudos que a gente só alfabetiza letrando se trabalhar com produção de textos. As crianças só aprendem se elas mexerem com o texto, reescreverem o texto, vendo o que está certo, o que está errado. A questão é que o professor tem que trabalhar com os sentidos do texto e também com a sua organização. A criança tem que entender como a língua se organiza, mas também tem que entender essa língua. Sabe aquela discussão que nós fizemos sobre a base alfabética da escrita? É isso. A gente tem que trabalhar com os textos reais e também com as normas da língua. O problema que encontro aqui na escola é que a direção e alguns pais não entendem o meu trabalho. Dizem que as crianças não precisam fazer isso. A sua pesquisa está me ajudando a ser reconhecida aqui. As minhas colegas estão entendendo que o que faço é certo. Eu dou aula com muita alegria. As outras professoras perguntam se eu não tenho o que fazer no fim de semana. Elas perguntam: - como é que você trabalha com as falas de Cebolinha e Chico Bento se eles falam errado? Eu respondo que isso é ótimo para dialogar com as crianças sobre maneiras de se chegar à escrita correta, Tem dias que durmo depois da meia noite imaginando como posso fazer uma aula mais interessante no dia seguinte.

Paulo - Aqui na pesquisa, nós estamos tendo a oportunidade de realizar o diálogo entre prática e teoria de uma forma sistemática e contínua.

Consuelo - Pra mim tem sido uma ajuda grande. Os textos trabalhados na pesquisa ajudam tanto no processo de discussão, no decorrer das sessões de estudo, como nos nossos momentos individuais de estudo. Nós já estamos conseguindo repensar nossas práticas com a ajuda também desses autores discutidos na pesquisa. As sessões de estudo têm me ajudado a rever as minhas atividades, refazê-las de outras formas. Eu não entendia bem a diferença entre letramento e alfabetização, nem sabia fazer na minha sala esse trabalho de relação dos dois. Hoje, ainda acho difícil, mas já sei como se alfabetiza letrando, sei que as crianças só entendem a língua se elas usarem essa língua na vida delas.

Adele - Depois dessa pesquisa, as atividades que as professoras começam a realizar não são meras atividades, elas têm um significado. As meninas estão começando a pensar e elaborar essas atividades de uma forma diferente. Consuelo sempre corre aqui para saber em que dimensão da alfabetização se situa tal atividade, se está bom daquela forma, como ela pode melhorar. Agora existe uma preocupação com os por quês da atividade. Elas sempre me perguntam: será que essa atividade está dentro dos princípios teóricos que a gente discutiu com Giane? A pesquisa fez a gente entender que só é possível melhorar o nosso trabalho discutindo sobre ele, estudando, refletindo, lendo textos, tendo um professor mediador nesse processo de aprendizagem.

Regina - A pesquisa permitiu que a gente parasse para pensar no que faz e que também conhecesse como o nosso colega faz. Quando

a gente começa a perceber que está fazendo algo errado e se reorganiza, a criança logo percebe a diferença. Quando a gente muda, a criança vai sentindo. Eu agora saio da escola pensando no que eu faço. Fico pensando em formas de fazer melhor. Não é mais possível ensinar uma criança a ler e escrever sem contextualizar essa leitura e essa escrita, sem dizer e mostrar para ela onde ela vai usar aquilo. Agora eu estou conseguindo entender que alfabetizar é ensinar a escrita e a leitura e letrar é ensinar essas mesmas coisas, só que usando elas nas situações reais da vida social.

Ivone - É também um exercício de humildade você ter a coragem de admitir que fez alguma coisa errada e se rever. Eu saio me perguntando: será que alguém deixou de aprender? Por que deixou de aprender? Será que houve clareza no que eu fiz? Hoje é urgente rever a própria prática porque os tempos estão mudando, os alunos não são mais aquelas crianças bestas não... Hoje elas cobram do professor. As famílias também cobram, a sociedade exige mais de nós.

Ana Zélia - A pesquisa me ajudou a entender que a gente precisa parar para pensar no que faz, principalmente o professor que tem a responsabilidade de alfabetizar crianças. Outra coisa importante é que finalmente eu pude entender quais são as habilidades que tenho que formar nos meus alunos em relação à alfabetização e ao letramento.

Em síntese, o processo de formação vivenciado permitiu ao grupo de professores a construção de conhecimentos importantes no que diz respeito ao processo de alfabetizar letrando e, ao mesmo tempo, revelou as lacunas deixadas pela formação e a evidência de novas necessidades.

- Compreender que a prática de alfabetizar letrando requer um trabalho com textos; (*Fátima*).
- Realizar um diálogo entre teoria e prática de forma sistemática e contínua; (*Paulo*).
- Repensar as práticas a partir de referenciais teóricos; (*Consuelo*).
- Melhorar o trabalho pedagógico a partir de reflexões sobre ele; (*Adele*).
- Parar para pensar na sua própria prática e na prática do outro; (*Regina*).
- Ter a coragem de admitir os erros e ressignificá-los; (*Ivone*).
- Formar habilidades nos alunos em relação à alfabetização e ao letramento. (*Ana Zélia*).
- Aprender que pode aprender com o outro através de desequilíbrios; (*Vanda*).

A observação das práticas pedagógicas dos professores foi feita de forma concomitante com a formação. Isso permitiu que fizéssemos uma avaliação parcial de evidências de *mudanças nas suas práticas* no próprio percurso da investigação-ação. No entanto, não foi feita uma avaliação mais rigorosa das práticas dos professores após a realização da formação, em virtude dos limites de tempo para a sistematização e produção analítica do percurso já vivenciado com os professores.

Embora tenhamos percebido indícios dessas mudanças na maioria dos professores, ilustraremos nesta tese, duas sequências didáticas das professoras *Regina e Fátima*, cujas aulas foram observadas em um período mais próximo ao final do processo de investigação-ação. Uma sequência didática da aula da professora *Regina* revela que ela já começa a compreender e realizar um trabalho de reflexão sobre a base alfabética da língua. Antes, não havia interação entre professoras e crianças, à medida que os exercícios eram feitos sem discussão do seu conteúdo.

Ditado de palavras:

A professora dita as palavras *belas, preta e luz* e depois pede que as crianças venham ao quadro escrevê-las como fizeram nos seus cadernos. A partir daí, começa a polemizar a escrita das palavras com as crianças.

Profa: Qual a primeira letra da palavra bela?

Algumas crianças dizem B, outras dizem E.

Profa: O que falta?

Algumas crianças dizem L, outras dizem A.

Em relação a última palavra do ditado - luz – a professora pergunta às crianças como se escreve e elas respondem : l-u-i-s .

A professora escreve do jeito que as crianças dizem e pergunta:

Profa: Será que essa palavra é luz?

A criança que está na fila de carteiras da frente exclama:

Cr: Não! Esse é o meu nome Luís!

Profa: Muito bem Luís Paulo!

Cr: Tia, como se escreve luz?

Profa: qual a diferença entre Luís e Luz?

As crianças ficam silenciosas olhando para a poesia no local em que a palavra está escrita. De repente, começam a falar:

Cr: No nome do menino tem i e na luz não tem.

Cr: Um termina com L e outro com S.

A professora diz: as palavras são formadas por letras e a gente tem que juntá-las para poder dizer coisas diferentes. Por exemplo, na palavra luz, se a gente colocar um i e um s vai ficar outra palavra. Por isso, temos que escrever certo.

Continua a discussão sobre as palavras do ditado:

Profa: Quantas letras tem a palavra escuridão?

Cr: Tem nove.

Profa: Vocês conhecem essa palavra? O que ela significa?

Cr: Que está tudo preto, escuro.

Cr: É porque já ficou de noite.

Cr: É quando o sol já foi dormir.
 Profa: Muito bem! Vocês estão muito sabidos.

A professora sai nas carteiras para verificar se as crianças estão conseguindo copiar o exercício e ajuda alguns que não estão conseguindo fazer o ditado.

Quadro 10 Fragmento da aula da professora *Regina* - 1º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Protocolo de observação de aula realizada no dia 12/11/2008.

Essa postura é diferente das primeiras aulas que observamos à medida que a professora apenas aplicava um exercício de escrita de palavras para as crianças, sem problematizar a sua grafia. Uma atividade como o ditado, que aparentemente, tem uma lógica mecanicista, foi transformada num instrumento de reflexão sobre as diferenças entre as palavras. Ela conseguiu fazer com que as crianças pensassem sobre a diferença entre a grafia e o significado das palavras trabalhadas. Essa prática ainda não se configura numa perspectiva de letramento, mas já apresenta preocupações com a reflexão sobre a grafia das palavras, indicando um trabalho com aspectos relativos à construção da consciência fonológica.

Outro aspecto observado é que as professoras já compreendem que trabalham com a dimensão específica da alfabetização que é a apropriação da base alfabética da língua. Antes da pesquisa, elas acreditavam que, pelo fato de se preocuparem com a aprendizagem das letras e formação de palavras, suas práticas eram “tradicionais” ou mecanicistas.

As aulas da professora *Fátima* também revelam que houve mudanças na forma de conduzir a alfabetização na perspectiva de letramento. O tema da aula foi uma reescrita do texto *Magali*, de Maurício de Sousa.

A professora inicia a aula lembrando a produção de texto feita na aula anterior. Pede às crianças que retirem seus cadernos e mostrem suas produções. O 1º grupo entrega seu caderno à professora *Fátima* e ela diz: “Vou copiar no quadro do jeito que vocês fizeram e em seguida nós vamos discutir a produção”.

Cr: Tia, você vai corrigir o meu também?

Profa: Sim. Vamos começar por esse grupo aqui. Vamos fazer uma revisão coletiva do texto, tá certo?

Crs: Táa!!!

“em uma limda tarde Magali estava paseando na cidade e vil cebolinha que estava chupando um picole derepente Magali tinha chupado o picole e continuol a anda e em control a Monica que estava comendo sandoiche e em control o Cascão que estava chupando dindim e logo comeu já estava de noite e quando a lua apareceu Magali já estava com fome e comeu a lua “ (produção de crianças do 3ºano).

Quando termina de copiar a produção das crianças no quadro, a professora começa a conversar:

Profa: Quando a gente começa um texto, a gente faz o que?
 Cr. Um parágrafo
 Profa. Um texto começa com letra maiúscula ou minúscula?
 Cr.: Com letra maiúscula!
 Profa. Então, tá certo aqui?
 Cr.: Não! Tem que ter letra maiúscula.
 Profa. Tem mais algum erro aqui?
 Cr. : Tem tia, o m de limda
 Profa: a gente usa o o M aonde?
 Cr. : antes da frase
 Cr. : antes do B
 Cr.: antes do P e do B
 Profa.: o trecho paseando na cidade... Tem erro aqui?
 Cr.: Tem! Passeando é com dois esses.
 Profa.: dois esses é o que?
 Cr: dígrafo!
 Profa.: chupando picole... Tem acento aqui?
 Cr.: tem acento agudo!
 Profa.: derepente é assim
 Crs.: Não! É separado!
 Profa.: comtinuol... Tem alguma coisa estranha nesta palavra?
 Cr.:troque o M pelo N.
 Profa.: E no final da palavra?
 Crs.:não é um L; é um U.
 Profa.: Comeu o sandoiiche... Está certo?
 Cr.: Não! Troque o O pelo U.
 Profa: Em control é assim mesmo?
 Cr: É junto! Não é separado!
 Cr: É separado!
 Profa: o que eu faço? Coloco junto ou separado? O que vocês acham?
 Cr: É junto tia.
 Profa: Muito bem! Encontrou é uma palavra só.
 Cr: Pronto tia, agora está tudo certinho.

A professora faz o mesmo exercício com as outras produções dos grupos. A turma passa boa parte da tarde realizando atividades de reescrita do texto produzido na aula anterior. Enquanto as crianças copiam os textos reescritos no caderno e fazem suas correções, a professora passa nas carteiras e ajuda grupos que estão com dificuldades de realizar a atividade.

Quadro 11 Fragmento da aula da professora *Fátima* - 3º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Protocolo de observação de aula realizada no dia 22/11/2008.

Magali é a camilana
 em uma linda tarde Magali estava
 passeando na cidade e Vil Cebolinha
 que estava chupando um picolé de repente
 Magali já tinha chupado o picolé e
 continuou a andar e em controla a manica
 que estava comendo um sanduiche e logo
 comeu o sanduiche e em controlou o cascao que
 estava chupando um dindim e logo comeu
 já estava de noite quando a lua apareceu
 Magali já estava com fome e comeu a lua

FIM

Figura 12 Produção de texto de crianças - 3º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Protocolo de observação de aula realizada no dia 22/11/2008.

Nessa atividade de reescrita coletiva dos textos produzidos pelos alunos, a professora promove uma reflexão sobre a linguagem escrita de maneira significativa. Nesse momento de análise, os alunos, ao refletirem sobre a maneira como escreveram, conseguem mais facilmente entender certas regras e assimilá-las, melhorando, assim, a qualidade de suas próximas produções textuais. Enfim, é mais interessante fazer com que os próprios alunos aprendam, desde cedo, a rever os seus textos, a corrigir tudo o que são capazes, incluindo não só a ortografia, como a própria estrutura do texto.

Morais (2001, p. 118-119) realça a importância da reescrita do texto, afirmando que “voltar ao que se escreveu ganha assim um sentido de aperfeiçoar todas as produções que entram num circuito comunicativo”, ou seja “o respeito pelo leitor e a eficiência na comunicação”. O autor constata que, “ao saber que seus textos serão lidos por um colega da turma, as crianças se preocupam mais em fazer uma releitura, autocorrigindo-as, antes de ‘liberá-los’ para o leitor-colega” (MORAIS, 2001, p. 122). Além disso, ao fazer a análise coletiva da produção textual de um

aluno, a professora intervém e diz como as coisas são e como funcionam, ajudando o aluno a dar um passo adiante, em vez de ficar como simples expectador: A correção não foi um ato isolado da professora *Fátima*, ela corrigiu o texto explicando aos alunos o que estava fazendo. Nesse tipo de situação pedagógica, os alunos se tornam sujeitos de seu processo de alfabetização e não apenas um expectador daquilo que a professora manda fazer.

Essas práticas de reescrita confirmam que esse é um momento em que professora e alunos interagem com o mesmo objetivo principal: melhorar a qualidade do texto, mas com muitos objetivos implícitos que, muitas vezes, não são atingidos em tarefas escolares mecânicas: reflexão sobre a linguagem escrita, coerência textual, estruturação de frases, de textos, análise ortográfica, tratando o aluno como o autor dando a ele a autonomia de permitir as mudanças sugeridas ou não em seu texto.

Mesmo tendo percebido os avanços de Fátima, traduzidos na preocupação com a interação em sala de aula e com a revisão textual compartilhada, verificamos que existem lacunas na condução do trabalho com gêneros textuais, visto que a professora ainda não explora o contexto de produção do gênero, as suas finalidades, destinatário, espaços de circulação, entre outros.

Por essas e outras razões já citadas neste estudo, consideramos imprescindível a nossa volta à escola lócus da investigação, no sentido de darmos continuidade a esse processo de formação, iniciado com os professores.

Fundamentada em Vygotsky (1988) e Bakhtin (1986), realizamos essa formação a partir de processos interacionais, concebidos como mediadores para a construção do conhecimento e da subjetividade. Esses autores compreendem que a interação é a condição de possibilidade de existência dos sujeitos porque estes só se constituem como tal na relação com os outros em processos de significação cultural.

Nesse sentido, tomamos como pressuposto a compreensão da atividade discursiva como processo que integra ação e linguagem e que se define como atividade mediada semioticamente, constituindo-se espaço de construção de conhecimento compartilhado.

Os discursos, falados ou escritos, compreendem múltiplos sujeitos falantes e ouvintes, locutores e interlocutores que orientam e definem os rumos da situação discursiva e cujos papéis se alternam nestas posições. Desse modo, em um

processo de investigação-ação fundado nas necessidades de formação de professores, muitas vezes entram em ação, as quais se materializam nos nossos enunciados e nos do professores. Vozes que não se restringem ao âmbito educacional, mas que têm seus sentidos forjados também em outros contextos culturais.

As reflexões críticas realizadas com os professores revelaram o papel da linguagem como organizadora do pensamento, como constituidora das ações e como recurso privilegiado na construção de relações intersubjetivas, pois promovem as reconstruções singulares de cada sujeito, tanto no que se refere aos conhecimentos novos daí originados, como na produção de novas necessidades que emergiram nessas interações.

O homem, ao fabricar os objetos, tanto para a satisfação de suas necessidades como para acumulação de riqueza, incorpora nestes as suas forças físicas e as suas capacidades psíquicas e intelectuais; objetiva-se a si mesmo. Fundado nesse princípio, Vygotsky (1988) afirma que a aprendizagem configura-se na internalização do mundo objetivado que implica uma transformação de funções elementares, de caráter biológico, em funções superiores, culturalmente organizadas.

Vygotsky (1988) discute a aprendizagem relacionando-a ao desenvolvimento das funções mentais e firma suas convicções numa correlação entre o desenvolvimento real dessas funções e o desenvolvimento potencial. A aprendizagem se situa como elo intermediário nessa relação entre o real e o possível. A transformação da possibilidade em realidade acontece através da aprendizagem de novos conhecimentos que fazem com que as funções mentais amadureçam e construam novas possibilidades cognitivas.

Essa visão dialética da aprendizagem é um elemento inovador na relação pedagógica à medida que permite que os processos formativos se situem no desenvolvimento prospectivo do sujeito, considerando seus limites e suas possibilidades que estão emergindo e criando “boas” situações de aprendizagem que consolidam novas zonas de desenvolvimento e, conseqüentemente, criam novas necessidades.

Apontamos, nesta tese, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvido por Vygotsky (1988) como central para o desenvolvimento de práticas de formação fundadas na reflexividade e no movimento dialético entre

teoria/prática. Ao teorizar sobre esse conceito, Vygotsky resgata a questão da internalização do conhecimento com a ajuda do outro. A ZDP constitui-se o lugar da situação social de desenvolvimento, no qual aprendizagem e desenvolvimento passam a ser mediados; lugar de mediação entre a forma real e a forma ideal, por meio de diálogo, interlocução, cooperação.

A inspiração nesse pressuposto teórico vygotskiano, foi crucial nesse processo formativo, na medida em que os processos de produção coletiva do conhecimento foram sendo construídos em espaços de colaboração entre o real (ser) e o potencial (tornar-se). A partir daí novos significados foram emergindo nesse espaço de formação coletiva, como um movimento constante de questionamento e compartilhamento de novas necessidades. Nesse sentido, a compreensão das necessidades dos professores, a sua construção coletiva ao longo da investigação-ação confirma a nossa convicção de que as necessidades não podem ser apontadas ou declaradas, mas construídas e compartilhadas num processo social.

Considerando que a construção das necessidades humanas é calcada nesse movimento entre o limite e a possibilidade, em que se entrelaçam os planos genéticos de pensamento e que constitui-se a partir da dialética entre os fatores biológicos, sociais e históricos, realçamos que os professores não construiriam suas necessidades de formação de maneira espontânea se não tivesse havido um processo mediado de construção de conhecimentos. Esse processo vivenciado com os professores permite-nos ratificar que a aprendizagem é uma prática social dialógica (mediada pela palavra) e pedagógica (mediada pelo outro).

Comprometer-se com a aprendizagem em comunhão com os desejos e *necessidades* do outro social exige a materialização de práticas de formação fortemente marcadas pela interação e pelo compartilhamento de significados. Consideramos que a investigação-ação é um tipo de pesquisa que pode originar uma conscientização maior dos potenciais de aprendizagem que circulam no ambiente escolar. A valorização das estratégias formativas de construção coletiva entre formador e professores e o reconhecimento do papel organizador e mediador da linguagem, são elementos fundamentais para se repensar as práticas pedagógicas e o papel do docente no âmbito da alfabetização na perspectiva do letramento.

Em suma, considerando que os processos formativos têm um caráter inacabado e que os sujeitos precisam estar em constante movimento de apropriação

de novos conhecimentos para dar conta das demandas complexas de trabalho que envolvem a leitura e a escrita e os seus usos sociais na atualidade, ratificamos a necessidade de continuação desse estudo, não só para encaminhar lacunas que permaneceram nos professores em relação à compreensão de conceitos e práticas de alfabetização e letramento, mas para consolidar a nossa proposta enquanto pesquisadora/formadora de manter um vínculo institucional entre a Universidade e a Escola pública.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

7 (IN)CONCLUSÕES

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.

(IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES. (IN)CONCLUSÕES.



7 (IN)CONCLUSÕES

Neste capítulo, refletimos sobre aspectos cruciais abordados neste estudo apontando para as (in)conclusões que nos pareceram mais pertinentes ao longo do percurso vivido.

O processo de investigação-ação que realizamos na escola esteve atento em garantir o princípio ação/reflexão/ação, ou seja, nas sessões de estudo que realizamos com os professores, partíamos sempre das situações reais vividas por eles e, tais situações eram analisadas e discutidas à luz das teorias, em um espaço no qual as trocas eram estimuladas para que os professores tomassem consciência dos problemas e reconstruíssem a sua prática.

Compreendemos que o envolvimento e a participação de todos os professores, desde o momento da análise das necessidades das decisões dos objetivos e conteúdos da formação, até a sua concretização e avaliação, foram a garantia da contribuição do processo de formação continuada. Nesse sentido, nos inspiramos em Rodrigues e Esteves (1993, p. 58), que enfatizam: “[...] nenhum programa de formação pode ser validamente elaborado ‘a priori’, sem a participação activa daqueles que são envolvidos”.

Nesta perspectiva, privilegiamos o diálogo como movimento contínuo entre os professores envolvidos, a fim de garantirmos os espaços para o debate e expressão das dificuldades e problemas do cotidiano e a busca de superação destes na dinâmica do coletivo. Acreditando que o conhecimento é um processo que se constrói nas trocas significativas com o outro e no confronto com antigas e novas concepções teóricas, a nossa postura foi a de intervir na construção compartilhada com os professores, no intuito de contribuir para a elaboração de novas significações à prática pedagógica, numa perspectiva de alfabetizar letrando.

Aprendemos com Nóvoa (1995) que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas, “a criação de redes colectivas de trabalho constitui também um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da formação docente” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Em oposição ao modelo de racionalidade técnica e instrumental, vivenciamos uma experiência de formação que revela a escola como espaço de teorias em

movimento, onde a prática foi se tornando objeto permanente de reflexão, através do diálogo prática-teoria-prática. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 29) acrescenta que:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais.

Nesse sentido, não tínhamos interesse em transmitir conhecimentos formalizados, dogmáticos e prescritivos aos professores para que eles pudessem aplicá-los na sua prática pedagógica, mas fazer com que eles se assumissem como sujeitos da produção do conhecimento, a partir da compreensão dos conteúdos de alfabetização e letramento, indispensáveis à reflexão crítica de suas práticas. Desse modo, o nosso estudo ratificou que os professores assumiram uma atitude investigativa, tornando-se professores pesquisadores de suas próprias práticas.

Ratificamos neste estudo que as necessidades de formação são construções sociais e históricas atreladas às especificidades dos contextos culturais em que os sujeitos estão situados. Por essa razão, são provisórias, mutáveis e geradoras de novas necessidades. Configuram-se, portanto, em um movimento contínuo que faz parte do próprio processo de formação continuada, entendido como uma via privilegiada de reorientação permanente de saberes e competências do professor. Retomando as questões que definem o duplo objeto de estudo da nossa investigação-ação:

- Que necessidades de formação apresentam professores do Ensino Fundamental da escola pública, no âmbito de conhecimentos subjacentes ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento?

- Que conteúdo temático deve compor um programa de formação continuada para professores da escola pública, a partir de suas necessidades de formação, no tocante a uma proposta pedagógica de ‘alfabetizar letrando’?

Em relação à resposta da 1ª questão (necessidades de formação), percebemos que, dos 7 professores observados, as professoras *Consuelo, Ana Zélia e Regina*, realizavam um trabalho mais voltado para o aprendizado da base alfabética do sistema de escrita e davam pouca atenção às práticas de letramento. Por outro lado, os professores Paulo, Vanda Ivone e Fátima realizavam um trabalho com produção de textos, mas não exploravam atividades relacionadas à compreensão do sistema de escrita. Isso revela que o grupo tinha necessidades formativas específicas com relação a uma prática de alfabetizar letrando, uma vez que as suas práticas contemplavam dimensões específicas desses conceitos, mas não realizavam uma intersecção entre os dois.

No que se refere à alfabetização, essas necessidades foram sendo construídas, tanto na esfera da investigação, quanto da formação, revelando que as três primeiras professoras citadas dão uma atenção especial aos conhecimentos ligados ao aprendizado da base alfabética do sistema de escrita, mas não problematizavam e não tomavam a língua como objeto de reflexão. Além disso, utilizavam a leitura de diferentes textos apenas como pretexto para o trabalho com palavras que, após escolhidas do texto lido, eram divididas em sílabas e em letras.

Nesse sentido, era feito um trabalho com leitura e produção de textos autênticos, porém, não eram oportunizadas as atividades de reflexão sobre o gênero trabalhado, nem havia uma sistematização do ensino do sistema de escrita alfabético. As atividades de leitura e produção de textos realizadas em sala de aula devem objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos na situação de leitura ou produção. Essa finalidade pode estar ligada à busca de informações, ao estudo de determinado conhecimento ou apenas a uma leitura deleite. Igualmente, a produção escrita, pode ter o objetivo de sistematizar, memorizar e/ou registrar informação, para se comunicar com outras pessoas, para discorrer sobre um fato, entre outras.

No âmbito do letramento, as necessidades emergentes dos professores Paulo, Ivone, Vanda e Fátima eram vinculadas ao não uso de atividades que

contemplassem os usos sociais da escrita, as especificidades dos gêneros textuais e as finalidades que se prestassem no contexto das interações sociais. A professora Fátima, por exemplo, trabalhava com seus alunos uma quantidade razoável de gêneros textuais, promovendo a interação entre as crianças na leitura e dramatização desses gêneros, mas, não explicitava as suas finalidades e não explorava as suas características.

Ao tomarmos essas necessidades como eixo para o processo formativo, buscamos refletir com os professores sobre esses desequilíbrios entre alfabetização e letramento que permeavam suas práticas, refletindo com eles a possibilidade de construção de uma docência em que fosse conciliado o trabalho com o ensino do sistema alfabético de escrita com as situações de leitura e produção de gêneros textuais.

Vimos, ao longo do processo de construção desta tese, que no âmbito do paradigma interacionista de alfabetização, existem estudos com posições diferenciadas acerca das especificidades e relações entre alfabetização e letramento: autores cujas propostas valorizam o letramento (Kleiman, 1995; Goulart, 2001, entre outros), sem considerar que o ensino do sistema de escrita alfabético precisa ser organizado de forma sistemática; autores como Emília Ferreiro, por exemplo, que não concorda com o uso da palavra letramento por achar que ele esvazia o conceito de alfabetização; abordagens inovadoras que conciliam os estudos de Piaget e Vygotsky nas investigações sobre esses conceitos (Smolka, 1991; Abaurre; Mayrink-Sabinson, 1997); e autores que contribuíram enormemente nos estudos dos nossos encontros de formação, como Moraes (2005); Albuquerque (2006); Leal (2007), entre outros, que propõem a realização de um trabalho sistemático de ensino do sistema alfabético de escrita, paralelamente à inserção do alfabetizando nas práticas de letramento.

Esse fato revela que esse paradigma, apesar de possuir um lastro teórico dominante: interação entre sujeito e objeto do conhecimento e interação entre sujeito/outro/objeto de conhecimento, passa por turbulências, indicando que não há mais hegemonia de conceitos e pesquisas nessa área de conhecimento. Essa perda de hegemonia é bastante saudável no campo da ciência porque evidencia avanços teórico-metodológicos que contribuem para intensificar o debate sobre as complexas relações entre alfabetização e letramento.

No tocante à 2ª questão (conteúdos da formação), as entrevistas, a observação das práticas pedagógicas, a análise de documentos alimentaram as sessões reflexivas de estudo e permitiram que construíssemos conhecimentos com os professores a partir de suas necessidades formativas. Esses conteúdos foram articulados no sentido de responder às necessidades dos professores, e, de forma geral, trataram de questões cognitivas e culturais ligadas aos processos de alfabetização e letramento.

É importante realçarmos que, apesar de possuírem dimensões específicas, a alfabetização e o letramento são processos que se entrelaçam, à proporção que os eixos da leitura e da escrita configuram-se como a base para a estruturação de todo o trabalho escolar com as práticas de letramento. Assim sendo, ler e escrever deve incluir diferentes situações, nas quais se proponha a produção de textos orais e escritos, refletindo a diversidade de práticas sociais de leitura e escrita que existem na escola e fora dela.

O ensino-aprendizagem da leitura e escrita de textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários e importantes na vida dos alunos.

Confirmamos no processo de investigação-ação e no exercício de estudos, análise e compreensão do referencial teórico que embasa esta tese, que os conceitos de alfabetização e letramento não são universais, uma vez que estão sempre relacionados às condições socioeconômicas e históricas, sendo construídos e ressignificados para atender situações culturais específicas e projetos político-pedagógicos diferenciados. Desse modo, as práticas de alfabetização e de letramento são fluidas, mutáveis e sofrem determinações culturais e ideológicas.

Nos dias atuais, na chamada “sociedade da informação e do conhecimento”, os indivíduos precisam se apropriar de formas cada vez mais sofisticadas de compreensão e usos da leitura e da escrita no sentido de adquirirem ferramentas culturais e educacionais para transitarem de forma crítica e consciente pelas práticas sociais e, ao mesmo tempo, garantirem a sua sobrevivência.

Apoiado nas teses de Marx sobre a relação do homem com o trabalho, Vygotsky (2000) afirma que a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para ‘dentro’ e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura. “Por trás de todas as funções superiores e

suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (VYGOTSKY, 2000, p. 26). Esse princípio norteou o processo de construção das necessidades de formação no nosso processo investigativo. Desse modo, em cada sessão, as necessidades iam sendo construídas, negociadas, conscientizadas coletivamente e internalizadas pelos professores e, nesse sentido, tínhamos clareza dos próximos passos do processo formativo. O processo de construção social do conhecimento possibilitou trocas produtivas, partilha de subjetividades e quebra do isolamento de cada professor.

A nossa intenção, ao longo da investigação-ação, era proporcionar aos professores a construção de conhecimentos relativos à prática de alfabetizar letrando e, nesse sentido, cada professor (a), de forma ativa, foi desenvolvendo o seu percurso singular e aprendendo o que lhe era possível, em cada momento das sessões, de forma diferenciada, e reinvestindo na sua prática, também de maneira singular.

No entanto, as reflexões realizadas de forma coletiva foram responsáveis pelo alargamento das experiências, possibilitando inúmeras trocas produtivas entre os professores e a quebra do isolamento de cada um, à medida que desenvolviam uma prática de interação, ao mesmo tempo em que anulavam atitudes de rejeição ao trabalho do outro que, muitas vezes, predomina no meio docente.

Vygotsky (1988) considera que a aprendizagem é um processo socialmente mediado, isto é, está situado num determinado contexto de cultura, de relações. Os significados e os sentidos subjetivos são internalizados a partir de práticas socioculturais e institucionais e dependem de um sistema de significação socialmente compartilhado que aparece no interior das práticas sociais. O homem é um ser social que constrói sua individualidade a partir das interações que se estabelecem entre ele e sua cultura. Como uma prática social dialógica, a aprendizagem deve ser organizada em sintonia com as necessidades do outro social e exige a materialização de práticas fortemente marcadas pela interação e discursividade.

Nesse sentido, ao centrarmos a formação na análise das falas e práticas, interrogando-nos sobre as dificuldades percebidas, suas origens e suas consequências numa situação de interação, tornamos possível o desenvolvimento do discurso dos professores. A maioria deles reconhece que essa foi uma habilidade importante adquirida no processo de formação.

A formação realizada foi delineada em consonância com as necessidades dos professores à medida que estes pretendiam, desde o início da investigação: obter mais conhecimentos e, principalmente, aqueles úteis para o seu trabalho como professor; corrigir problemas de sua prática atual; alcançar apoio e ajuda à prática de alfabetização; refletir coletivamente na própria escola.

No geral, assim como na maioria dos processos de formação de adultos, os professores rejeitaram modalidades de formação fundadas na transmissão/avaliação do conhecimento e manifestaram preferências por um formato mais próximo de suas práticas profissionais. Assim, ao sugerirem os conteúdos para a formação, referem-se a temáticas específicas emergentes, numa perspectiva mais voltada para a resolução de problemas imediatos de sua prática.

O conjunto dos conteúdos planejados para a formação, reveladores das necessidades dos docentes, evidenciam um grupo de professores preocupados com o ensino e com os seus aspectos instrumentais, mas também com a aprendizagem dos alunos e com os problemas mais amplos do processo educativo.

Outro aspecto que mereceu destaque foi a procura deliberada do grupo de professores por esta formação, como forma de apoio à prática de alfabetização realizada na escola. Desse modo, o próprio processo formativo, de forma geral, foi *desejado* e revelou-se como *necessidade dos professores*.

Vale salientar que as novas necessidades de formação que surgiram ao longo da investigação-ação, deverão ser trabalhadas em investigações posteriores que realizaremos com esse grupo. A disposição de continuar estudando e refletindo sobre suas práticas constitui-se uma realidade presente nos professores. Desse modo, sentimos, ao término dessa tese, uma sensação de inconclusão, visto que estamos iniciando um “novo” trabalho de investigação-ação na escola lócus do estudo.

A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos. As funções psicológicas que emergem e se consolidam no plano da ação entre os sujeitos tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. Dessa forma, os processos intrapessoais não são cópias simples e diretas dos processos interpessoais. Ao contrário, a relação entre esses dois processos é a da transformação genética e da formação de um plano interno da

consciência, num movimento de reconstrução e de re-significação da cultura pela ação do sujeito.

Ratificamos aqui a nossa tese: A reflexão do professor sobre suas próprias necessidades de formação no movimento dialético da relação teoria/prática é constitutiva de transformação de suas concepções e práticas de alfabetização e letramento.

O processo de formação aqui analisado representa essa dinâmica, na medida em que toda a discussão das questões relativas ao processo de alfabetizar letrando foi conduzida de maneira dialógica, num espaço coletivo que buscou favorecer a troca sistemática, a explicitação e o conflito entre diferentes hipóteses, a problematização e a socialização de dúvidas e questões dos professores. Toda a discussão constituiu-se na base para a elaboração de sínteses, no sentido de propiciar a transformação do conhecimento, favorecendo a internalização de conhecimentos em relação à alfabetização na perspectiva do letramento.

A importância atribuída à alfabetização e ao letramento pelos professores, evidenciada pelo nível de envolvimento e pela qualidade de sua participação nas discussões sobre a construção de uma prática voltada para o alfabetizar letrando, não foi construída espontaneamente e está relacionada, entre outras coisas, à forma como fomos conduzindo o processo de aprendizagem, a partir de uma postura interativa e dialógica. Esse movimento evidencia o lugar da interação nos processos de ensino e rompe com a centralidade do professor nesse processo.

Ratificamos com esta investigação, que o processo de apropriação do conhecimento formal dá-se no contexto de determinadas relações de ensino, sendo constituído e transformado por elas. Constatamos que os professores se apropriaram de conhecimentos pela nossa mediação e dos próprios colegas, num processo marcado pela tensão e contradição, constitutivas das interlocuções na sala de aula, e pelo envolvimento significativo de todo o grupo com o conhecimento.

Nessa perspectiva teórica, o conhecimento não resulta da interação direta do sujeito com os objetos, pois essa interação é sempre mediada por instrumentos materiais e simbólicos, entre os quais a linguagem, adquire uma importância especial. Nessa ação mediada, a participação do outro é fundamental, o que implica considerar que os processos psicológicos emergem das relações e interações entre os sujeitos.

O estudo permitiu-nos compreender ainda que, de forma geral, os professores

construíram/manifestaram necessidades de formação relacionadas ao trabalho com as dimensões específicas da alfabetização e do letramento e, conseqüentemente, no desenvolvimento de metodologias que sistematizam a prática de alfabetizar letrando.

Apreendemos de Bakhtin (1986), que na relação dialógica, em busca do conhecimento, há sempre que se considerar a negociação de significados, a negociação de valores, pois cada segmento social - profissão, geração, religião - tem seu modo próprio e específico de falar, seu próprio dialeto, suas características. As palavras não podem ser entendidas fora do contexto e dos sujeitos que as falam.

Essa investigação nos permitiu ratificar que a escola, pode se tornar um local de construção do conhecimento profissional dos professores se houver uma mediação sistemática e efetiva na construção desse conhecimento no sentido de permitir um movimento dialético entre teoria e prática.

Apesar de termos citado, no capítulo 2 desta tese, alguns estudos cujo foco de análise é a construção de necessidades de formação de professores, não encontramos em nossas pesquisas, trabalhos investigativos que articulem essas necessidades aos processos de alfabetização e letramento. Isto realça traços de originalidade do nosso estudo, uma vez que tratamos de uma problemática ainda não explorada nesse campo.

Ao fazermos pesquisa na escola, trilhamos caminhos permeados por imprevistos, dúvidas, idas e vindas, conflitos, tensões, incertezas e limites. Embora os horizontes teóricos estivessem pensados, as ações de investigação-ação, por várias vezes, foram alteradas em função de imprevistos presentes no próprio processo de pesquisa, que são constitutivos do cotidiano escolar. Em contrapartida, encontramos grandes possibilidades, características de um processo de formação, que permitiram vivermos de modo compartilhado o nosso próprio processo de formação. Vivemos uma experiência que nos abriu uma passagem para pensar a escola, a alfabetização, as práticas de ensinar/aprender a escrita numa perspectiva do letramento, de forma inteiramente nova.

Partilhamos com Freire (1996) o pensamento de que a ação investigadora contribui para transformar a própria pesquisadora/formadora, pois o processo de pesquisa vai se constituindo como um *outro* para ela.

É preciso que [...] vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 26).

A investigação-ação levou os professores a teorizarem sobre as suas práticas, questionando, no seu lugar de trabalho, a ação e os porquês dessa ação e pressupõe um trabalho conjunto entre formador e professores, com a efetiva implicação de ambos. Configurou-se também em um processo de aprendizagem focalizado, fundamentalmente, no planejamento da ação e na avaliação dos resultados.

A análise das práticas permitiu aos professores abandonar o “pedido de receitas” ou a questão do “como alfabetizar letrando?”. E se deslocar para o por quê? Para quê? Qual o sentido da atividade? “Como alfabetizar com letras e sílabas sem ser mecanicista”? As finalidades e os motivos da ação passaram a ter um lugar maior nas preocupações dos professores.

Em relação à capacidade de reflexão dos docentes em foco, consideramos que os questionamentos feitos sistematicamente durante as sessões reflexivas de estudos permitiram ao grupo se distanciar progressivamente da dimensão meramente instrumental da formação continuada, para níveis mais elevados de pensamento crítico sobre si próprios, sobre a escola, sobre as práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, mediante a indagação dos fundamentos pedagógicos e políticos de sua ação.

O processo formativo possibilitou aos professores a compreensão de que as suas práticas são voltadas para uma dimensão importante do processo de alfabetização, que é a apropriação da base alfabética da escrita. Os professores acreditavam que o trabalho com letras e sílabas era de natureza mecanicista, e em determinados momentos da investigação-ação, sentiam-se culpados ou com receio de revelar essa faceta de suas práticas. Ao mesmo tempo em que construíram essa compreensão, tomaram consciência de novas necessidades de formação em relação a uma prática de alfabetizar letrando, no que diz respeito a um trabalho mais

sistemático e contínuo com as propriedades dos gêneros textuais e com as diferentes formas que assumem nos espaços de circulação social.

Ratificamos que a nossa concepção de alfabetização é fundada na idéia de que a escrita é um sistema simbólico, desenvolvido pela cultura, de natureza histórica e social; sua essência é pautada nas representações/significados/sentidos que as crianças atribuem a partir do código; daí a idéia de que ler e escrever são processos de produção de significados, o que, certamente, não exclui a importância do domínio do código, mas coloca-o atrelado ao significado expresso pela cultura.

O movimento contínuo, de natureza cíclica, entre a ação e a reflexão, permitiu um processo de questionamento entre aquilo que são as evidências e a interpretação dos participantes da pesquisa, ou seja, uma espiral dialética entre a ação e a reflexão, de modo que ambos os momentos foram integrados e se complementaram.

Nesse sentido, vivenciamos neste estudo o papel de investigadora participante e, ao mesmo tempo, precisávamos manter uma distância que nos tornasse capaz de interpretar de forma implicada o real e suas manifestações; como formadora, assumimos a missão de, a partir das necessidades de formação em relação aos conteúdos relativos ao processo de alfabetizar letrando, realizar, junto com os professores, uma formação vinculada a essas necessidades. Desse modo, essa construção teórica nos possibilitou: conhecer e refletir necessidades de formação no âmbito da formação continuada de professores; ressignificar nossa própria formação; ressignificar a nossa prática como formadora de professores que atuam na escola pública.

Em relação aos objetivos definidos para esta tese, consideramos que conseguimos alcançá-los à medida que o nosso percurso de pesquisa permitiu que fossem construídas/reveladas as necessidades de formação e a construção de conhecimentos dos professores em relação à alfabetização na perspectiva do letramento. As entrevistas semi-estruturadas, a observação das práticas pedagógicas, a análise de documentos alimentaram as sessões reflexivas de estudo e permitiram que construíssemos conhecimentos com os professores a partir de suas necessidades formativas.

Concluimos que, embora as práticas dos professores participantes ainda não tenham se consolidado como uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, o processo de formação vivenciado está possibilitando uma

compreensão mais apurada dos professores em relação a esses conceitos e de alternativas pedagógicas que efetivem uma prática de alfabetizar letrando. As novas formas de se conceber e de trabalhar com a leitura e a escrita e as suas funções sociais estão sendo construídas a partir das dificuldades, das dúvidas e dos conflitos evidenciados e os professores começam a dar saltos qualitativos em relação a uma mudança no seu trabalho pedagógico.

Além disso, a investigação-ação realizada instituiu na escola, lócus da pesquisa, uma cultura de estudos e de reflexão sobre as práticas. Os professores passaram a se reunir mensalmente para ler textos e a refletir sobre suas dificuldades/necessidades na condução das práticas pedagógicas. Salientamos que esse movimento só se tornou possível devido a disponibilidade e adesão dos sujeitos que vivenciaram conosco esse processo de investigação-ação, visto que se engajaram durante um ano e meio de pesquisa e se propuseram a expor as suas práticas, refletir criticamente sobre elas, numa contínua reelaboração do seu pensar e fazer.

Em suma, o processo de formação que vivenciamos constituiu-se um poderoso instrumento de conhecimento das necessidades de formação dos professores, ao mesmo tempo em que configurou-se como um dispositivo importante de desenvolvimento de uma atitude de reflexividade sobre as práticas e um movimento de ressignificação das mesmas.

Reafirmamos o caráter dinâmico de apreensão do real inerente à análise de conteúdo realizada nesta tese, na medida em que nos permite ir além dos conteúdos manifestos nos enunciados dos professores, analisando seus fatores culturais e seu contexto de produção.

Como trabalhamos com uma grande quantidade de dados, essa metodologia possibilitou o acesso aos sentidos de diferentes facetas de nossos objetos de estudo e implicou uma organização intencional dos dados, tendo em vista a compreensão da totalidade desses objetos.

Os temas e categorias se configuraram como sínteses dos dados construídos na investigação-ação e confluíram para os objetivos propostos no âmbito do estudo, pois se constituem a partir de um movimento interno de construção de sentidos.

O critério de *exclusividade mútua* entre as categorias, por exemplo, revela a busca dessa metodologia pela construção de sentidos inéditos no contexto dessa categorização, sem perder de vista sua articulação e seu entrosamento mútuo. Além

disso, a construção de temas e categorias é resultado de um longo, exaustivo e minucioso processo de leituras e releituras dos dados e de uma busca rigorosa pela classificação dessas informações, à luz do referencial teórico que embasa a nossa investigação.

Do ponto de vista da investigação sobre as necessidades de formação, podemos dizer, ao término desse estudo, que as necessidades conceitualizadas a partir das dificuldades sentidas pelos professores, das carências percebidas e dos desejos de mudança manifestados, quando são construídas na análise e reflexão de práticas concretas tendem a traduzir-se em teorização de problemas sem uma dimensão de aplicação de saberes.

Este trabalho abre possibilidades de novas investigações à medida que revelou, durante o processo de formação, novas necessidades que não foram contempladas nas nossas reflexões. O princípio da inconclusão e do inacabamento é característico de um processo de formação continuada e do próprio processo de evolução dos paradigmas científicos.

A superação dos pontos críticos que afetam a formação continuada de professores no Brasil e, especificamente, na escola investigada, depende de uma vontade política que está além de nossas possibilidades. Mas, isso não impede que investigadores e professores possam e devam fazer ouvir as suas vozes. E para que essas vozes sejam audíveis e tenham credibilidade, é preciso que as investigações sejam feitas na escola, a partir do conhecimento da realidade nela vivida, dando ênfase aos obstáculos que fazem com que fracassem as inovações.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernardete Marques; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério.** Campinas: Papyrus, 1998, p.99-122. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto, 1996.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Escola Reflexiva e nova racionalidade: estratégias de supervisão.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização: apropriação do sistema alfabético.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 147-166.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.) **Alfabetização de jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando Alfabetização e Letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-21.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças Didáticas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009, 158f.

ALHEIT, Peter. Processo da formação e aprendizagem ao longo da vida. **Revista Educação e Pesquisa.** V.32, nº1. São Paulo, jan./abr., 2006, p. 177-197.

ALTET, Marguerite. **Análise das Práticas Pedagógicas dos Professores e das Situações Pedagógicas.** Porto: Porto Editora, 2000.

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

AMADO, João da Silva. A Técnica da Análise de Conteúdo. Referência. **Revista de Educação e Formação em Enfermagem** (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca - Coimbra), n.º5, 2000. p. 53-63.

AMADO, João da Silva. **Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula**. Lisboa: Edições Asa, 2000. (Coleção Perspectivas Atuais de Educação).

ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Délio; LATORRE, Antônio. Investigación-acción. In: **Investigación educativa: fundamentos y metodologías**. Barcelona: Labor, 1992, p. 258-263.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1993. (Série Princípios, 235).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

BARBIER, J. M. **A Avaliação em formação**. Porto: Editora Afrontamento, 1990.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATTINI, Odária. Pesquisa-ação: construindo uma metodologia de trabalho. **Caderno de Pesquisa**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, dez/1994.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília, Centro Gráfico, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais**. Brasília, MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 2007: Estatísticas do IDEB. Municípios. Ensino Fundamental regular - Séries Iniciais**. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 Ago. 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: 1998.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda M.D.A.; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CABRAL NETO, Antônio; MACEDO, Valcinete Pepino. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o Programa Gestar. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; LIMA, Rosângela Novaes. **Política Pública de Educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Descobrimo a Criança Pré-escolar**: um trabalho com o professor da escola pública de Natal, RN. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal:UFRN,1988.

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

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. **Projeto Pitanguá**: Português. São Paulo: Moderna, 2005.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização**: Método Fônico. São Paulo: Memmon Edições Científicas, 2003.

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

CASTORINA, J.A. et al. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

CHARLOT, Bernard. Criança no singular. In: **Revista Presença Pedagógica**. N.10. Belo Horizonte: Editora Dimensão. Jul./ago. 1996, p. 22-26.

CHARLOT, Bernard. **Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

CHRISTENSEN, Jaqueline Emanuela; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação Continuada: Enfoque nas Necessidades dos Professores. **Anais da ANPED**, Caxambu, 2009.

COLELLO, Sílvia de Mattos Gasparian. A Construção do Conhecimento no Ensino da Língua Escrita: da Teoria à prática. **Revista Internacional D' Humanitat**, n.13, Núcleo Humanidades- ESDC / Univ. Autônoma de Barcelona -2007

COLOMER, Teresa; CAMPOS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

COOK-GUMPERZ, J. **A Construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica (Orgs). **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

CURTO, Lluís Maruny. **Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

D'HAINAUT, L. Les besoins en education. *In* D'HAINAUT, L. (Org.) **Programmes d'études et education permanente**. Paris: UNESCO, 1979.

DELORS, Jacques. **Educação: um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA, 1996.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor! *In*: LEITE, S. (org.) **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi:Arte Escrita, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, nº11. 5-17. 1999.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (orgs.). **Cartografias do trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, José. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 93-124.

ESTRELA, Maria Teresa. Realidades e Perspectivas na formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14 (1), pp. 27-48.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do Método Biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org). **O método (auto) Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988, p.17-34. (Cadernos de Formação, 1).

FERREIRA, Salonilde. Quem narra diz... **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 51-76, set./dez. 2006.

FERREIRO, Emilia. A escrita... Antes das letras. In: SINCLAIR, Hemine (Org). **A produção de Notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e Cultura Escrita. **Revista Nova Escola**. São Paulo, 2003, Vol. 162, p. 27-30.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez Editora, 1993

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yeta M. (org). **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: Perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-35.

FERREIRO, Emilia. **Passado e Presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de nossa Época; v. 95).

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 17).

FERREIRO, Emília.; PALACIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. In: **Anais**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, Curitiba, 2004.

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 12, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Endipe, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano editora, 2003. (Série pesquisa em educação, vol. 6).

FIORENTINI, D; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (org.) **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998, p. 307-335.

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

FREIRE, Paulo . Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 24-28.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. S. Paulo: Paz e Terra, 1990.

FURTH, Hans G. **Piaget e o conhecimento**: fundamentos teóricos. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.

GAMBOA, Sílvio Sanches. A Dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p.91-115.

GAMBOA, Sílvio Sanchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v.42).

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do Trabalho Docente:Professor(a)- Pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

GERALDI, João Wanderley (Org.) **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2003.

GÓES, Maria C. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GÓES, M. C.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1997, p.101-119.

GÓES, Maria C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.

GÓES, Maria C.; SMOLKA, Ana Luiza B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In ALENCAR, E. M. S. S (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 47-59.

GÓMEZ, A.P. Compreender o ensino da escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTAN, I.G; GÓMEZ, A.P. **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p.99-115.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estado de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**,. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, set – dez, n.18, p.5 - 21. 2001.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, Rio de Janeiro set./dez. 2006.

IBIAPINA, I. M. L. de Melo. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, nº 9, jan/dez 2003, Teresina, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. Linguagens, Educação e Sociedade: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI**, n.12, jan/jun. 2005, p. 26-38.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

KAUFFMAN, Roger A.. **Planificación de sistemas educativos: ideas básicas concretas**. México: Trillas, 1988.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001.

KRAMER, Sônia. Professoras de Educação Infantil e mudanças: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004a.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, Leitura e escrita – formação de professores em serviço**. São Paulo: Ática, 2004b.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUHN, Thomas, S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Ática, 1988.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de. LEAL, T. F (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.77-116.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-110.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-93.

LEAL, Telma Ferraz. Os diferentes usos da língua - Ler, escrever, ouvir, falar: ações do dia-a-dia. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro: Formação continuada na perspectiva do Pró-Letramento**. Boletim 21, Brasília, novembro de 2007.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Em busca da Construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica: 2005, p.27-43.

LEAL, Telma Ferraz; GALVÃO, Andréa. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

LEAL, Tema Ferraz; ROAZZI, Antonio. O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, n.187, p.565-601, set./dez. 1996.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2001.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**. Florianópolis, v.24, n.2, p.449-474, jul/dez. 2006.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Sobre a volta do “vovô viu a uva.” In: **Folha de São Paulo**, 17/3/2006.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; D'ESTEFANO, Cinthya Bauab Fabricio. A Informática no processo de alfabetização escolar: um estudo de caso. **Práxis Educativa**, julho-dezembro, año/vol. 1, número 02, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil, 2006, pp17-29.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKY, L. S. et al (org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

LESNE, Marcel. **Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”, In PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; MEDEIROS, Francisco de Assis; VIEIRA, Giane Bezerra; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Diagnóstico da Alfabetização de Crianças de 08 e 09 anos matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Rio Grande do Norte, em 2007. **Relatório de Pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra. Alfabetização De Crianças Na Escola Pública do RN: elementos para uma reflexão sobre concepções e ações de professores. **Anais do 19º EPENN**. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, jul/2009.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1991, p. 71-87. V.1.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-190.

MAMEDE, Inês. Professoras Alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica. (orgs.) **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004, p. 23-66.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política – v. 2, livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MENDONÇA, Márcia. SANTOS, Carmi Ferraz; (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007,

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org) **Pesquisa Social, teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOYSES, M, A. A; GERALDI, J. W; COLLARES, C. A. L. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 78, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4ª ed. São Paulo. Ática, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. **Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento - MEC**, 2007, p. 1–7. Artigo acessado em 14/05/07.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf.

MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.151-172.

MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: LEAL e ALBUQUERQUE. **Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 59 – 76.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo. Editora UNESP/COMPED. 2000.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org) **O Método (auto) Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde / Departamento de Recursos Humanos, 1988. (Cadernos de Formação 1).

NÓVOA, Antônio. A formação de professores. **Diário na escola**, Santo André, 16 de julho de 2004.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Porto: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**. V.25, nº 1. São Paulo, 2000, p. 11-20.

NÓVOA, Antônio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. Lisboa, **Inovação**, vol.4, nº 1, 1991.

NUÑEZ, Isauro B. RAMALHO, Betânia L. Estudo da Determinação das Necessidades de Professores: O Caso do Novo Ensino Médio no Brasil – Elemento Norteador do Processo Formativo (Inicial/Continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 3, n. 4. jun/2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Construtivismo e Alfabetização: um casamento que não deu certo. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, n.35, v.10, p.161-200, abr/jun.2000.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (orgs.). **Cartografias do trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.

PEREIRA, Nilo. **Imagens do Ceará-Mirim**. Natal: Fundação José Augusto, 1989.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I; SACRISTÁN, Gimeno, J. **Compreender e Transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: DIFEL, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo:Cortez, 2002.

PINO, Angel. **As marcas do humano - As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, J. M. R. et al. Um olhar sobre os Indicadores do Analfabetismo no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, LDA, 1993.

RODRIGUES, Ângela. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de psicologia Geral**. Lisboa: Estampa, 1972. V.3.

SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. **A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento e os modos de “ formar” os professores**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.3, n.2, p.143-148, jul.-dez. 2008. Disponível em <<http://www.uepg.br/praxiseducativa>>

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2.ed, Porto: Porto Editora, 1992, p.77-91.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTOS. Dados da Provinha Brasil. (Relatório a ser discutido com professores). Ceará-Mirim, SEC/2009. (Não publicado).

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como prática discursiva. São Paulo: Cortez/Campinas: Ed. da UNICAMP, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos Cedes**: Pensamento e Linguagem. n.24. Campinas: Papirus, 1991. p. 51-65.

SNYDERS, G. Escola e Democratização do Ensino. Entrevista a Maria Saloniilde Ferreira. **Educação em Questão**. Natal: EDUFRRN, 3(2): 86-103, jul-dez. 1989.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da Alfabetização. In: _____ . **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003, p.13-25.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, Jan/ 2003a. p. 5-17.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwirges (Org). **A magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2001.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte v.9, n.52,jul/ago, 2003b, p. 15-21.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Trabalho apresentado na XVII Reunião da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Pátio**, 29, 2004, p. 19-22.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STUFFLEBEAM, D. **Evaluación Sistemática**: Guia teórica y pratica, Barcelona: Paidós, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Edit. da UNICAMP, 1991.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. (Org) **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Edit. da UNICAMP, 1989.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

TERZI, Sílvia B. Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade?: o letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não escolarizados. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 153-176.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TOLCHINSKY, Liliana; TEBEROSKY, Ana. (Orgs). **Além da Alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1995.

VIEIRA, Giane Bezerra. **A Mediação da Escola na Socialização da Criança**: um estudo da abordagem vygotskyana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 1992.

VIEIRA, Giane Bezerra. Educação Infantil e Alfabetização: um estudo do cotidiano de uma escola pública do Município de Ceará-Mirim. **Relatório de Pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

VIEIRA, Giane Bezerra. Atendimento à criança de 0 a 6 anos: construindo um perfil da cidade de Ceará-Mirim. **Relatório de Pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

VIEIRA, Giane Bezerra; MENEZES, Fábria Gomes; MARTINS, Francly Izanny de Brito. Aprendizagem, Motivação e Autoconceito: um estudo das concepções de estudantes do Ensino Médio Integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos. In: BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Amélia Reis. **Formação de Educadores para o PROEJA**: intervir para integrar. Natal: Editora do CEFET –RN, 2007.

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

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

VYGOTSKY, Lev. Manuscrito de 1929. Psicologia Concreta do homem. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

VYGOTSKY, Lev. O significado histórico da crise na psicologia. Uma investigação metodológica. In. _____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes: 1999.

WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. **O diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

YAMASHIRO, CARLA R.C. Necessidades Formativas dos Professores Estaduais de Ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente. **Dissertação de Mestrado** – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia – 2008. 176f.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, GERALDI, PEREIRA (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES
DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA**

1. Nome (opcional): _____

2. Sexo: M () F ()

3. Faixa Etária:

- () 15 a 20 anos
() 21 a 30 anos
() 31 a 40 anos
() 41 a 50 anos
() mais de 50 anos

4. Escolaridade:

2º grau: () Magistério

() Outro(s) Qual(is)? _____

3º grau: () Sim () Não

Se Sim, qual? _____

Especialização: () Sim () Não

Se Sim, qual? _____

5. Tempo de serviço como professor: _____

6. Tempo de serviço na Escola Adele de Oliveira: _____

7. Tempo de experiência com alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental:

8. Vínculo empregatício:

Estado	Município	Outros vínculos
() Efetivo	() Efetivo	() Efetivo
() Estagiário	() Estagiário	() Estagiário
() Serviço Prestado	() Serviço Prestado	() Serviço Prestado
() Outro	() Outro	() Outro

9. Turmas em que leciona na Escola Adele de Oliveira:

10. Atividades de formação profissional mais importantes nos últimos 5 anos:

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-DIRETIVA DIRECIONADA AOS
PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL ADELE DE OLIVEIRA**

Temas: Caracterização da formação profissional.

Caracterização das dificuldades relativas à organização de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

Objetivos gerais:

- Caracterizar a formação profissional dos professores.
- Caracterizar as dificuldades inerentes à organização de uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento.

Lugar: Escola Municipal Adele de Oliveira

Identificação do entrevistador: Giane Bezerra Vieira

Identificação do entrevistado: _____

Recursos: Gravador

Blocos	Objetivos Específicos por Bloco	Questões Orientadoras
Bloco 1 Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o problema em estudo. • Esclarecer os objetivos da entrevista. • Garantir a confidencialidade dos dados. • Motivar os entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação do problema em estudo e dos objetivos da entrevista. • Explicação do percurso da pesquisa. • Motivação do entrevistado. • Discussão sobre a posição do pesquisador e do professor no contexto da pesquisa.
Bloco 2 Caracterização do professor quanto a sua formação inicial e continuada.	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os elementos da formação profissional dos professores da escola investigada. • Verificar as contribuições que a formação proporcionou ao professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fale sobre sua formação como professora e, especialmente, como professora alfabetizadora. • Nós sabemos que os professores do Rio Grande do Norte e do nosso município têm participado de alguns cursos de formação do professoralfabetizador. Você tem participado desses cursos? De quais? Como você avalia cada um deles? • O que você destacaria nesses cursos como significativo para o trabalho com a alfabetização? • Que autores/leituras têm contribuído para sua formação?

Blocos	Objetivos Específicos por Bloco	Questões Orientadoras
Bloco 3 Concepções de alfabetização e letramento.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções de alfabetização letramento dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que você diria a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento?
Bloco 4 Conhecimentos/competências do professor alfabetizador.	<ul style="list-style-type: none"> • Levar o professor a explicitar quais os conhecimentos e competências de um professor alfabetizador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, que conhecimentos/competências um professor alfabetizador deve ter para alfabetizar crianças com sucesso? • Quais são as características da criança que frequenta essa escola?
Bloco 5 Caracterização dos princípios teórico-metodológicos relativos à prática docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios teórico-metodológicos subjacentes à organização das práticas de alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é organizado o planejamento das práticas de alfabetização realizadas aqui na escola? • Existem princípios teóricos que orientam o planejamento das práticas alfabetizadoras? Se sim, quais são esses princípios? • A escola segue alguma proposta oficial de alfabetização? • Quais os critérios que devem ser definidos para se considerar uma criança alfabetizada?
Bloco 6 Caracterização da criança que frequenta a escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Levar o professor a descrever as características das crianças que frequentam a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as características da criança que frequenta essa escola?
Bloco 7 Caracterização das práticas pedagógicas realizadas pelo professores.	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar como os professores organizam suas práticas de alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que conteúdos são trabalhados nas práticas pedagógicas de alfabetização? • Que metodologias são usadas nas práticas pedagógicas de alfabetização? • Como você caracterizaria um bom professor alfabetizador?

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GUIÃO DA 1ª ENTREVISTA COLETIVA SEMI-DIRETIVA DIRECIONADA AOS
PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL ADELE DE OLIVEIRA**

Tema: Construção/Identificação das necessidades de formação dos professores em relação aos conhecimentos teóricos-metodológicos da alfabetização e do letramento.

Objetivo geral:

- Construir/Identificar as necessidades de formação dos professores no tocante às concepções de alfabetização e letramento subjacentes às práticas de alfabetização.

Lugar: Escola Municipal Adele de Oliveira

Identificação do entrevistador: Giane Bezerra Vieira

Identificação do entrevistado: Coletiva

Data: 06/11/2007

Hora: 16:00 às 18:00 horas

Recursos: Gravador

Blocos	Objetivos Específicos por Bloco	Questões Orientadoras
Bloco 1 Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o problema em estudo. • Esclarecer os objetivos da entrevista. • Garantir a confidencialidade dos dados. • Motivar os entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação do problema em estudo e dos objetivos da entrevista. • Explicação do percurso da pesquisa. • Motivação dos entrevistados. • Discussão sobre a posição do pesquisador e dos professores no contexto da pesquisa.
Bloco 2 A relação teoria e prática na alfabetização.	<ul style="list-style-type: none"> • Levar os professores a discutirem sobre a relação entre teoria e prática no contexto da alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, as teorias estudadas nos cursos de formação têm contribuído para melhorar a sua prática na alfabetização? Como? • Os cursos de formação como o PROFA, PRÓ-LETRAMENTO, PCNs EM AÇÃO, têm contribuído para melhorar a prática de vocês?
Bloco 3 Concepções de alfabetização e letramento.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções de alfabetização letramento dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como vocês definiriam os conceitos de alfabetização e letramento?
Bloco 4 Conhecimento dos professores sobre o paradigma Psicogenético de alfabetização.	<ul style="list-style-type: none"> • Levar os professores a explicitarem conhecimentos sobre o paradigma Psicogenético da alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que vocês entendem por paradigma Psicogenético de alfabetização? • Essa teoria contribui para melhorar sua prática?

Blocos	Objetivos Específicos por Bloco	Questões Orientadoras
<p>Bloco 5</p> <p>Caracterização das expectativas e das necessidades dos professores em relação à formação dada pela pesquisa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as necessidades e motivação dos professores para uma formação em alfabetização. • Levar os professores a explicitarem conteúdos/temas a serem trabalhados nas sessões de estudo da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Um estudo das dimensões conceituais e metodológicas da alfabetização e do letramento pode melhorar sua prática? • Que conteúdos/temas vocês escolheriam para serem trabalhados nas nossas sessões de estudo? • De que forma poderíamos trabalhá-los?

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GUIÃO DA 2ª ENTREVISTA COLETIVA SEMI-DIRETIVA DIRECIONADA AOS
PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL ADELE DE OLIVEIRA**

Temas: Avaliação do percurso da Pesquisa-Ação realizado na escola.

Resultados da formação.

Objetivos gerais:

- Avaliar as contribuições/lacunas do processo de pesquisa-ação realizado na escola.
- Identificar novas necessidades de formação dos professores no tocante às concepções de alfabetização e letramento subjacentes às suas práticas.

Lugar: Escola Municipal Adele de Oliveira

Identificação do entrevistador: Giane Bezerra Vieira

Identificação do entrevistado: Coletiva

Data: 23/11/2008

Hora: 15:00 às 17:30 horas

Recursos: Gravador

Blocos	Objetivos Específicos por Bloco	Questões Orientadoras
Bloco 1 Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer os objetivos da entrevista. • Motivar os entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação dos objetivos da entrevista. • Motivação dos entrevistados.
Bloco 2 Caracterização das práticas de alfabetização dos professores depois da formação.	<ul style="list-style-type: none"> • Levas os professores a descreverem as suas práticas de alfabetização e letramento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como estão sendo reconstruídas as concepções de alfabetização e letramento em suas práticas? • Como você alfabetiza seus alunos? • Você articula a alfabetização ao letramento? De que forma?
Bloco 3 Caracterização das contribuições/lacunas da formação vivenciada na pesquisa-ação e mudanças na prática proporcionadas pela mesma.	<ul style="list-style-type: none"> • Levar os professores a discutirem e apresentarem as contribuições/lacunas do processo de formação vivenciado na pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa contribuiu para que houvesse mudança na sua prática alfabetizadora? • As sessões de estudo feitas, os textos lidos possibilitaram uma resignificação das dimensões teórico-metodológicas dos processos de alfabetização e letramento? • Considerando as dimensões do processo de alfabetização: apropriação da base alfabética da língua, escrita, leitura e produção textual, quais as dificuldades que vocês têm em trabalhá-las com as crianças? • Quais as temáticas de estudo que ainda poderiam ser contempladas pela pesquisa?

Blocos	Objetivos Específicos por Bloco	Questões Orientadoras
Bloco 4 Auto-avaliação dos sujeitos participantes.	<ul style="list-style-type: none">• Levar os professores a avaliarem a sua participação no contexto da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none">• Como você avalia a sua participação na pesquisa? Você leu os textos sugeridos/trabalhados? Refletiu e está refletindo sobre sua prática e sentindo necessidade de ressignificá-la?

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA
ESCOLA MUNICIPAL ADELE DE OLIVEIRA***

Tema: Caracterização das práticas pedagógicas dos professores e das dificuldades/necessidades relativas à organização de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento

Objetivos:

1. Observar, na sequência das aulas dos professores, como se caracterizam suas práticas pedagógicas de alfabetização.
2. Identificar as dificuldades/necessidades relativas a organização de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

Componentes da situação pedagógica:

1. Objetivo da aula (explicitamente colocado pelo professor ou inferido pelo pesquisador).
2. Conteúdos trabalhados relativos a:
 - a) Apropriação da base alfabética;
 - b) Produção de textos;
 - c) Atividades de leitura;
 - d) Usos da escrita em práticas sociais
3. Recursos didáticos utilizados.
4. Características ambientais (da sala de aula e dos espaços usados no desenvolvimento de atividades pedagógicas) - descrição dos elementos que compõem a infra-estrutura para as atividades curriculares.
5. Características dos alunos (segmento social, faixa-etária, nível de interesse, comportamentos evidenciados).
6. Desenvolvimento da aula (relato descritivo da aula – sequência de atividades realizadas).
7. Interação professor/aluno.
8. Tendências metodológicas do professor (se trabalha com abordagens mecanicistas, abordagem psicogenética ou outras metodologias).
9. Apreciação da aula pelo pesquisador tendo em vista o objetivo central da observação.

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MODELO DE PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO (Nº 5)**AULA DA PROFESSORA FÁTIMA****ESCOLA MUNICIPAL ADELE DE OLIVEIRA**

Data: 09/10/2008

Início: 13:00 horas

Término: 15:30 horas

Nº de crianças na sala: 30

Objetivo(s) da aula: Fazer com que as crianças dramatizem um texto de Monteiro Lobato, estudado na semana anterior, no Projeto Casa do Escritor.

Conteúdo e metodologias trabalhados: Dramatização do texto "Sítio do Picapau Amarelo de Monteiro Lobato.

Recursos didáticos utilizados: Exposição de livros de Monteiro Lobato, cenário do Sítio do Pica-pau Amarelo.

Características ambientais: Palco organizado para dramatização e carteiras dispostas em filas para o público expectador.

Características dos alunos: As crianças estão entusiasmadas com a dramatização e saem nas salas convidando as outras turmas para assistirem ao "espetáculo".

Desenvolvimento da aula – relato descritivo da sequência de atividades realizadas

A professora recebe as crianças e começa, a arrumá-las para a dramatização. As crianças demonstram familiaridade com as características dos personagens de Monteiro Lobato, se pintam e colocam adereços na cabeça e nos braços. A sala está decorada com muitas folhas de plantas e frutas, reproduzindo um ambiente no campo. Enquanto as crianças que vão apresentar a dramatização se organizam, as outras crianças da sala arrumam na mesa da professora os livros que serão expostos durante a aula. A professora pede que duas crianças tragam alunos de outras turmas para assistirem a peça. As crianças e professoras do 1º e 2º ano começam a chegar. A dramatização começa. As crianças iniciam a apresentação e a professora fica próxima a eles com um texto na mão relembando suas falas. As crianças se mostram tranquilas com a atividade e apresentam com desenvoltura na encenação do conteúdo da peça. Após a apresentação, a professora faz perguntas sobre a obra de Monteiro Lobato a todas as crianças que estão assistindo. Lê trechos do texto de Lobato e explora os seus significados. As crianças folheiam os livros e fazem comentários sobre o autor.

Cr: esse aqui é o Lobato da televisão.

Cr: o personagem que eu gosto mais é o Visconde porque ele é de milho e é o mais sabido.

Cr: Eu gosto de Narizinho porque ela brinca muito.

Cr: Eu queria viver nesse sítio.

A professora afirma que:

Profa: Vocês podem viver no Sítio de Lobato porque a leitura nos leva a todos os lugares que queremos estar.

Uma criança diz:

Cr: Tia, eu já fui na lua com Pedrinho e Tia Anastácia.

Profa: Eu não disse que a nossa imaginação nos leva para onde a gente quer?

A aula termina em clima de alegria com as crianças desmontando o cenário da peça e comendo frutas.

Perfil da prática observada

A prática da professora Fátima contempla diferentes eixos do ensino da alfabetização em uma perspectiva de letramento. Seus alunos estão, de fato, se apropriando da escrita alfabética de forma satisfatória, ao mesmo tempo em que conseguem fazer leituras e escrever textos. Durante as aulas observadas, as atividades de produção escrita de texto são sempre precedidas por momentos de intensa troca e de diálogos entre alunos e professora. Desta forma, os alunos vivenciam situações de interação verbal, constituem-se sujeitos na relação apropriando-se e recriando a fala do outro. Este exercício da oralidade é fundamental na prática da alfabetização, pois a oralidade e a escrita fazem parte de um contínuo, apesar de possuírem características textuais próprias. Pode-se contar oralmente uma história, como mostram os dados coletados, usando uma estrutura textual muito próxima ao texto escrito, à língua padrão. Ao mesmo tempo, nessas situações, os alunos desenvolvem a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de compreender e produzir mensagens coerentes.

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PAUTA DO ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA PESQUISA
– ESCOLA MUNICIPAL ADELE DE OLIVEIRA**

1º Encontro - Data: 13/07/2007

Tema: Pesquisa-ação – construindo uma metodologia de trabalho.

Objetivos: apresentar os conceitos e o percurso metodológico da Pesquisa-Ação, discutir os procedimentos de construção dos dados, negociar a adesão à pesquisa, refletir sobre as questões orientadoras da pesquisa, agendar entrevistas individuais, preencher fichas de identificação, assinar termo de compromisso de participação.

Conteúdos:

Pesquisa-Ação: construindo uma metodologia de trabalho.

Conceitos fundamentais do estudo.

Metodologia utilizada:

Leitura em dupla dos folhetos dos slides com o conteúdo da sessão.

Exposição dos princípios teórico-metodológicos da Pesquisa-Ação.

Reflexão dos conceitos apresentados na exposição.

Levantamento de necessidades de formação.

Observações:

Os professores se posicionaram a favor do estudo, realçando a necessidade da escola refletir coletivamente sobre as suas práticas; apontaram em suas falas a necessidade de ressignificações de concepções e práticas de alfabetização; as prioridades, os problemas a serem investigados e os encaminhamentos/ações concretas emergiram do levantamento de informações; os professores demonstraram preocupação com os altos índices de recuperação nos primeiros bimestres do ano e a não-apropriação da língua escrita foi apontada como causa do problema.

Referência Bibliográfica: FRANCO, M. A. R. S. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 12, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: ENDIPE, 2004.

APÊNDICE H



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PAUTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS SESSÕES
REFLEXIVAS DE ESTUDO**

1ª SESSÃO - Data: 13/11/2007

Tema: Alfabetização e Letramento: especificidades, relações e implicações para a prática pedagógica.

Objetivos: Retomar momentos anteriores da pesquisa; refletir com os professores, a partir de suas falas construídas em entrevista coletiva, as especificidades e relações entre os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações na prática pedagógica; levar os professores a refletirem sobre suas práticas a partir da discussão dos protocolos de observação das aulas num processo de articulação com os fundamentos teóricos relativos ao tema estudado.

Conteúdo: Alfabetização e letramento: especificidades, relações e implicações pedagógicas.

Metodologia: Discussão de momentos anteriores da pesquisa; leitura dirigida dos textos: “Conceituando alfabetização e letramento” de Eliana Albuquerque e “Alfabetização e letramento: conceitos e implicações na escola” de Giane Bezerra Vieira; reflexão com os professores de fragmentos de suas falas sobre as concepções de alfabetização e letramento; reflexão de seqüências das práticas alfabetizadoras em articulação com os textos lidos.

Observações: Os professores leram e discutiram trechos dirigidos dos textos trabalhados; - refletiram sobre suas concepções de alfabetização e letramento a partir da leitura e discussão dos fragmentos de suas falas e foram apontando lacunas à medida que foram comparando-as com as idéias das autoras lidas; - refletiram sobre cenas de suas práticas articulando-as com os textos lidos; - construíram uma síntese coletiva dos conceitos estudados e fizeram um registro individual dos mesmos.

Referências da formação:

ALBUQUERQUE, Eliana. Conceituando Alfabetização e Letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia.(orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.11-21.

VIEIRA, Giane Bezerra. Alfabetização e Letramento: conceitos e implicações na escola. **Anais do XIII Seminário de Pesquisa do CCSA**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, Jan/ 2003^a, p. 5-17.

2ª SESSÃO - Data: 07/03/2008

Tema: Alfabetização: Concepções Mecanicista e Psicogenética.

Objetivos: Retomar discussões realizadas na última sessão de estudos; discutir as sínteses coletivas e individuais sobre os conceitos de alfabetização e letramento; refletir sobre as concepções mecanicista e psicogenética de alfabetização a partir dos conflitos evidenciados nas falas dos professores e dos protocolos das práticas articulando-os à leitura dos textos “Sob o prisma dos métodos” de Sílvia Braggio e “O desenvolvimento da alfabetização: a psicogênese” de Emília Ferreiro.

Conteúdo: Concepções Mecanicista e Psicogenética de alfabetização: conceitos e implicações pedagógicas.

Metodologia: Discussão das sínteses sobre os conceitos de alfabetização e letramento produzidas na sessão anterior; leitura de trechos dos textos relativos ao tema da sessão; reflexão das falas e dos trechos das práticas articulada ao referencial lido.

Observações: Os professores discutiram suas concepções de alfabetização e letramento, comparando as sínteses construídas na sessão reflexiva anterior com as suas falas na entrevista coletiva; leram e discutiram trechos dos textos de Braggio e Ferreiro articulando as idéias dos autores com as suas falas e práticas.

Referências da formação:

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização:** da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yeta M. (org). **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita:** Perspectivas Piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-35.

3ª SESSÃO - Data: 27/04/2008

Tema: Psicogênese da língua escrita: conceitos e implicações para a prática da alfabetização.

Objetivos: Retomar e consolidar discussões realizadas na sessão anterior; refletir com os professores sobre a concepção Psicogenética de alfabetização a partir dos conflitos evidenciados nas suas falas e dos protocolos das suas práticas articulando-os à leitura do texto “desenvolvimento da alfabetização: psicogênese” de Emília Ferreiro; discorrer sobre o quadro conceitual da Psicogênese da língua escrita e suas implicações na prática docente.

Conteúdo: Concepção Psicogenética: conceitos e implicações para a prática pedagógica da alfabetização.

Metodologia: Leitura do registro da sessão de estudo anterior e retomada das questões discutidas; exposição dialogada do quadro conceitual da psicogênese da língua escrita; reflexão das falas e dos trechos das práticas articulada à exposição feita e ao texto de Ferreira.

Observações: os professores refletiram sobre os conceitos da psicogênese da língua escrita articulando-os às suas falas e práticas e analisaram amostras de escritas de seus alunos.

Referências da formação:

- FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yeta M. (org). **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita:** Perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-35.
- VIEIRA, Giane Bezerra. O paradigma interacionista de alfabetização. **Anais do IX Seminário de Pesquisa do CCSA.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.
-

4ª SESSÃO - Data: 03/06/2008

Tema: Psicogênese da língua escrita: como intervir nas hipóteses dos alunos?

Objetivos: retomar e consolidar discussões realizadas na sessão anterior; refletir sobre o tema da sessão a partir dos protocolos de observação das práticas; conhecer e organizar situações didáticas que permitam às crianças avançarem na apropriação da escrita alfabética.

Conteúdo: A intervenção pedagógica nas hipóteses de construção da escrita das crianças

Metodologia: leitura do registro da sessão de estudo anterior e retomada das questões discutidas; reflexão das falas e dos protocolos das práticas articulada ao texto referente ao tema da sessão; planejamento de atividades de intervenção nas hipóteses de construção da escrita das crianças.

Referências de formação:

- COUTINHO, Marília Lucena. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.47-69.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita.** São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Edit. da UNICAMP, 1991.
-

5ª SESSÃO – Data: 11/07/2008

Tema: Princípios Básicos de organização do sistema alfabético.

Objetivos: retomar e consolidar discussões realizadas na sessão anterior; refletir sobre o tema da sessão a partir dos protocolos de observação das práticas.

Conteúdo: o que é um sistema alfabético de escrita, questões que ajudam a refletir sobre a organização do sistema alfabético.

Metodologia: leitura do registro da sessão de estudo anterior e retomada das questões discutidas; reflexão das falas e dos protocolos das práticas articulada ao texto referente ao tema da sessão; planejamento de atividades de intervenção nas hipóteses de construção da escrita das crianças.

Referências da formação:

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: LEAL, Telma Ferraz et al.

Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de. (Orgs.) **Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 77-116.

6ª SESSÃO - Data: 12/09/2008

Tema: O ensino da escrita alfabética na escola.

Objetivos: retomar e consolidar discussões realizadas na sessão anterior; refletir sobre o tema da sessão a partir dos protocolos de observação das práticas.

Conteúdo: situações didáticas que devem ser refletidas e organizadas pelos professores para permitir a apropriação do sistema alfabético de escrita.

Metodologia: leitura do registro da sessão de estudo anterior e retomada das questões discutidas; reflexão das falas e dos protocolos das práticas articulada ao texto referente ao tema da sessão; planejamento e reflexão de situações didáticas que permitam às crianças a apropriação do sistema alfabético de escrita.

Referências da formação:

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: LEAL, Telma Ferraz et al. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACUR, E. (org.) **A magia da linguagem.** 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p.49-73.

7ª SESSÃO – Data: 14/10/2008

Tema: Leitura: conceitos e implicações na prática da alfabetização.

Objetivos: Retomar e consolidar discussões realizadas na sessão anterior; refletir sobre o tema da sessão a partir dos protocolos de observação das práticas.

Conteúdo: Conceito de leitura, estudo de estratégias de leitura e reflexão de situações didáticas do ensino da leitura na escola.

Metodologia: Leitura do registro da sessão de estudo anterior e retomada das questões discutidas; reflexão das falas e dos protocolos das práticas articulada ao texto referente ao tema da sessão; planejamento e reflexão de situações didáticas que permitam às crianças o domínio da leitura na escola.

Referência da formação:

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

8ª SESSÃO - Data: 14/11/2008

Tema: Produção de textos na alfabetização.

Objetivos: Retomar e consolidar discussões realizadas na sessão anterior; refletir sobre o tema da sessão a partir dos protocolos de observação das práticas.

Conteúdo: Conceito de texto, reflexão e construção de práticas de produção textual na escola.

Metodologia: Leitura do registro da sessão de estudo anterior e retomada das questões discutidas; reflexão das falas e dos protocolos das práticas articulada ao texto referente ao tema da sessão; planejamento e reflexão de situações didáticas que permitam às crianças produzirem textos na escola.

Referências da formação:

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

CURTO, Lluís Maruny. **Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

9ª SESSÃO - Data: 05/011/2008

Tema: Como alfabetizar letrando.

Objetivos: Retomar e consolidar discussões realizadas na sessão anterior; refletir sobre o tema da sessão a partir dos protocolos de observação das práticas. Organizar situações pedagógicas que materializem a prática de alfabetizar letrando.

Conteúdo: O que é alfabetizar letrando?

Metodologia: Leitura do registro da sessão de estudo anterior e retomada das questões discutidas; reflexão das falas e dos protocolos das práticas articulada ao texto referente ao tema da sessão; planejamento e reflexão de situações didáticas que possibilitem alfabetizar letrando.

Referências da formação:

ALBUQUERQUE, Eliana B.C.; SANTOS, Carmi Ferraz Santos. Alfabetizar letrando. In: **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.95-109.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Estação Gráfica, 2006, p. 85-96.

