

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A  
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE  
CONCEPÇÕES DE ALFABETIZADORES**

**TESE DE DOUTORADO**

**Luiza de Salles Juchem**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2015**



**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A  
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE  
CONCEPÇÕES DE ALFABETIZADORES**

**Luiza de Salles Juchem**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Doutor em Educação**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Juchem, Luiza de Salles  
Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica: um estudo sobre concepções de alfabetizadores.  
/ Luiza de Salles Juchem.-2015.  
258 p.; 30cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Formação docente 2. Alfabetização 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA) 4. Consciência Fonológica I.  
Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

---

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Luiza de Salles Juchem. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: luizasj@hotmail.com

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CONSCIÊNCIA  
FONOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE  
ALFABETIZADORES**

Elaborada por  
**Luiza de Salles Juchem**

Como requisito para a obtenção do grau de  
**Doutor em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Doris Pires Vargas Bolzan, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)**

---

**Maria Inês Côrte Vitória, Dr<sup>a</sup>. (PUCRS)**

---

**Eliane Aparecida Galvão dos Santos, Dr<sup>a</sup>. (UNIFRA)**

---

**Regina Maria Melo, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, 26 de fevereiro de 2015.



*“a alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade”.*

(MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, p. 7).





Dedico esta tese

Ao meu marido, **Carlos**,  
cujo amor e incentivo  
foram indispensáveis a  
esta conquista.

Aos nossos filhos **Caio e Vitor**,  
dois amores que,  
nestes quatro anos e juntos a mim,  
aprenderam, cresceram  
e adentraram no surpreendente  
mundo das palavras.



## AGRADECIMENTOS

Ao **Carlinhos**, meu esposo, por incentivar-me à continuidade da minha formação acadêmica, lembrando-me, sempre, da feliz experiência que vivi como professora substituta no curso de Fonoaudiologia;

à professora e amiga **Silvia Aguiar Isaia**, que escutou meus anseios profissionais e acadêmicos e, a partir desta escuta, apresentou-me ao GPFOPE;

à **Doris Pires Vargas Bolzan**, minha orientadora e amiga, que me acolheu de braços abertos no GPFOPE, onde entrei como fonoaudióloga e me transformei em uma fonoaudióloga mais madura, encorajada e apaixonada pelo processo de construção da leitura e da escrita. Com ela aprendi não apenas a teoria, mas na prática, que a reflexão compartilhada tem um efeito multiplicador das aprendizagens;

à colega **Adriana Cláudia Martins Figuera**, que, desde meus primeiros dias no GPFOPE, compartilhou de suas experiências dentro do curso, orientando-me. Incentivou-me ao exercício da escrita acadêmica e, em pouco tempo, tornou-se uma amiga por quem tenho muita admiração;

aos **diretores, professores e colegas do Programa de Pós-Graduação do CCE**, pela carinhosa acolhida a esta doutoranda Fonoaudióloga. Que a defesa desta tese represente o início de uma profícua parceria entre nossas áreas, Fonoaudiologia e Educação, as quais precisam caminhar de mãos dadas;

à equipe do **GPFOPE**, em especial **Aline, Andiará, Thaís, Andressa, Daniela, Marília, Gabriela, Franciele** e todas as demais participantes deste grupo que, tão carinhosamente, acolheram-me e auxiliaram-me, sempre que precisei;

às colegas e amigas que o curso me proporcionou: **Ana Carla Powackzuk, Eliane Galvão, Leila Baptaglin, Karina Molon, Gislaine Rosseto, Giovana Hautrive, Sybelle Pereira, Talita Fleig, Luciana Dalla Nora, Silvana Milani, Silvana Zancan e Adriana Figuera**. Suas companhias sempre me fizeram bem, equilibrando o lazer e o trabalho;

à **Tasia Wisch**, esta educadora mais do que especial, amiga e colega que me auxiliou a manter parte do foco nos estudos, mesmo quando minha atenção voltava-se ao filho recém- chegado Vitor;

à gestora local do Programa Brasil alfabetizado em Santa Maria, **Gisele Bauer Mahmud**, pela permissão concedida à realização deste estudo e pela maneira carinhosa com que sempre me recebeu;

às coordenadoras do PBA **Marisa Carvalho, Rosangela Vaz Schultz e Véra Simon**, pela carinhosa acolhida, confiança e aprendizagens proporcionadas ao permitirem minha participação nos encontros de formação continuada;

aos alfabetizadores do PBA, em especial aos colaboradores desta pesquisa, **professores I, E, S, A e F**. Parablenizo-os pelo compromisso que assumiram com os jovens e adultos que buscam alfabetizar-se e pela forma admirável com que se dedicam a eles. Aprendi e continuarei aprendendo muito com vocês. Espero poder lhes retribuir;

aos membros que compuseram a banca da qualificação deste estudo **Mari Forster, Maria Inês Corte Vitória, Silvia Maria de Aguiar Isaia, Celso Ilgo Henz, Helenise Sangoi Antunes e Regina Maria Melo**, por dedicarem seus preciosos tempos à leitura cuidadosa desta tese, incentivando-me através da valorização dos pontos fortes, encorajando-me a aprimorá-la. Suas contribuições ao trabalho, enquanto era projeto, e a maneira delicada com que as fizeram confirmam que autoridade e simplicidade quando “andam de mãos dadas” dão um sabor especial aos momentos de ensino e de aprendizagem. Sou muito grata por tudo isto.

aos meus pais, **Bibi e Dinda**, com quem aprendi a ser curiosa, criativa, justa e honesta. Um pouco médica e um pouco professora. Seus exemplos e incentivos me inspiram a ser melhor a cada dia e, ao mesmo tempo, a gostar de mim exatamente como sou;

à **Tê**, amiga e *mãe* substituta por muitas vezes, a qual, através dos seus exemplos de bondade, capricho e de disposição, ensinou-me tanto.

ao **Caio**, nosso primogênito, cujo nascimento me permitiu um momento para refletir sobre de minha vida profissional e trilhar outros caminhos. Com quem venho aprendendo a ser mãe. A sua presença é sinônimo de alegria, questionamentos e vontade de aprender mais;

ao **Vitor**, nosso segundo filho, concebido na mesma época da aprovação no Doutorado. Mostra-me diariamente que uma mãe menos presente nem sempre é um problema. Feliz, sapeca, inteligente, curioso e forte. É uma fonte de aprendizado diário;

aos familiares e amigos **Jadete, Josiane, Rafael, Silna, Luke, Dani, Mario, Carina, Julia, Tina, Flávio, Paula, Ruy, Pedro e Bia** pelos momentos de descontração e de apoio com os guris.

a todos **os professores** de quem tive oportunidade de ser aluna, desde a infância. Naqueles tempos já observava a forma com que ensinavam. De afinidades e discordâncias foi surgindo o desejo em contribuir com a Educação;

à **Geneci** e à **Rosi** e demais pessoas que, nestes quatro anos, ajudaram nos cuidados com nossos filhos, dedicando-lhes carinho e permitindo-me tranquilidade;

à **CAPES/FAPERGS**, pelo apoio financeiro à realização desta pesquisa;

à **Dina Zago Machado**, psicóloga que conheci quando entrei no curso de fonoaudiologia e, desde então, não paramos mais de conversar. Com ela aprendi, dentre várias coisas, que não são apenas os saberes técnicos os dignos de valor. Hoje, me sinto uma pessoa mais plena e confiante.

ao **Carlos** e à **Ranila** da *Graffic*, pelo cuidadosa formatação desta tese, desde quando era projeto. Saber equilibrar o aspecto humano com o profissionalismo é um importante diferencial de seus trabalhos.

a **todos** aqueles que não estão com seus nomes contemplados nesta relação, mas, à sua maneira, contribuíram com a concretização da tese, o meu sincero agradecimento. Não haveria construção de técnicas nem teorias, se não houvesse o *toque de cada alma humana*.

*Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,  
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra  
alma humana (Carl Jung)*



## RESUMO

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZADORES

AUTORA: LUIZA DE SALLES JUCHEM

ORIENTADORA: DRA. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 26 de fevereiro de 2015.

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Como objetivo geral, buscamos compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria/RS, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo. Para tanto, procuramos conhecer as trajetórias formativas de cinco alfabetizadores de jovens e adultos, que atuavam no PBA durante o ano de 2013; identificar suas concepções sobre a construção da leitura e da escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização inicial e, por fim, reconhecer as concepções desses professores sobre consciência fonológica no processo de construção da leitura e da escrita de jovens e adultos. A metodologia do estudo proposto direciona-se aos princípios da pesquisa qualitativa e parte da abordagem narrativa sócio-histórica. Os autores Bolzan (2002, 2006, 2009), Isaia e Bolzan (2006), Isaia (2003), Bakhtin (2010, 2012), Freitas (1998, 2002), Vygotsky (2005, 2007), Marcelo Garcia (1997, 1999, 2010), Nóvoa (1997), Tardif (2012 e 2009), Gadotti (2008), Freire (1978, 1979, 2006, 2011), Schwartz (2010), Morais (2012), Ferreira (2012) e Ferreira e Teberosky (1999) foram o aporte teórico no desenvolvimento deste trabalho. Da análise das narrativas dos professores participantes, resultaram duas dimensões categoriais: *concepções sobre a leitura e a escrita iniciais dos jovens e adultos*, dimensão composta pelos elementos categoriais: *hiper-responsabilização, mediação, incompletudes, aptidões e repercussões da alfabetização*; *a outra dimensão categorial*, denominada *concepções sobre a consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos*, tem como elementos categoriais: *espera, tateamento e valorização*. As narrativas são marcadas pela assunção de responsabilidades de diferentes naturezas, principalmente quanto a demandas emergenciais relativas à leitura e à escrita dos estudantes. As mediações relatadas demonstram cuidado com a manutenção da motivação da turma e o reconhecimento de algumas dificuldades na função alfabetizadora, atribuindo, algumas destas, a aptidões que necessitariam ser consolidadas pelos estudantes. Os professores concebem a alfabetização e, portanto o trabalho que realizam, como possibilidade de ascensão social e cultural dos sujeitos. Em relação à consciência fonológica, são cautelosos com a proposição de atividades até compreenderem que os estudantes estão aptos para entender que a escrita representa a pauta sonora das palavras. A partir de então, passam a propor algumas habilidades metalinguísticas, com distintas finalidades. Embora fundamentadas no empirismo, o fato de os alfabetizadores desenvolverem atividades desta natureza e manifestarem-se favoráveis a elas, permitiu-nos reconhecer a valorização atribuída à consciência fonológica. Assim, a partir desta análise compreendemos que os alfabetizadores realizam um movimento dialético, atentos às suas formas de ensinar e de aprender dos estudantes e sua recíproca implicação, emergindo como elemento transversal, o comprometimento. Destacamos a relevância de conhecimentos referentes ao funcionamento do sistema de escrita alfabética, envolvendo a consciência fonológica, fazerem parte do processo formativo de alfabetizadores por serem essenciais a um profícuo trabalho de alfabetização, independente se for com jovens, adultos ou com crianças.

**Palavras-chave:** Formação docente. Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Consciência Fonológica.





## **ABSTRACT**

Doctoral Thesis  
Post-graduation Program on Education  
Federal University of Santa Maria

### **THE YOUTH AND ADULT LITERACY AND THE PHONOLOGICAL AWARENESS: A STUDY ON THE LITERACY CONCEPTIONS**

AUTHOR: LUIZA DE SALLES JUCHEM

ADVISOR: DRA. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Place and Date of Defense: Santa Maria, February 26<sup>th</sup>, 2015.

This study is in the Formation, Knowledge and Professional Development Research Line, of the Post-graduation Program on Education of the Federal University of Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil. As a general goal, we tried to understand the conception from a teachers' group that were taking part in the Literate Brazil Program (PBA) in Santa Maria/RS city, considering the phonological awareness in the process of literacy of the youth and adult people. Therefore, we sought to know the formative path from five literacy teachers who worked in the PBA during the year 2013. In this way, we tried to identify their views on the reading and writing construction of the youth and adults in the early literacy process and recognize the teachers' conceptions on phonological awareness on the reading and writing construction process of these youth and adult people. The methodology of this proposed study focuses on the principles of qualitative research and starts at the socio-historical narrative approach. The authors of Bolzan (2002, 2006, 2009), Isaia and Bolzan (2006), Isaia (2003), Bakhtin (2010, 2012), Freitas (1998, 2002), Vygotsky (2005, 2007), Marcelo Garcia (1997, 1999, 2010), Nóvoa (1997), Tardif (2012, 2009), Gadotti (2008), Freire (1978, 1979, 2006, 2011), Schwartz (2010), Mitchell (2012), Smith (2012), Smith and Teberosky (1999) were the theoretical support for this study. From the analyzing the teachers' narratives who participated in the study it resulted into two categorical dimensions: conceptions of early reading and writing of the youth and adult people composed by the following categorical elements: great-responsibility, mediation, incompleteness, skills and impact of literacy. The second categorical dimension, called the phonological awareness conceptions in the youth and adult literacy process has the following categorical elements: waiting, touching and valuation. The teachers' narratives are marked by the assumption of responsibilities from different nature, especially emergency demands on the students' reading and writing. Reported mediations demonstrate caring about the maintenance of class motivation and the recognition of some difficulties in literacy function, attributing for some these the skills that should be consolidated by the students. Teachers apprehend the literacy and, therefore the work they do, as a possibility for social and cultural rising for people. Regarding the phonological awareness, they are wary about the proposition of activities until they understand that students are able to understand that writing is the sound of the words. Since then, they start to propose some metalinguistic activities with different purposes. Although these are grounded in the empiricism, the fact of that the literacy teachers develop activities on this nature and express themselves favorable to these doing, allowed us to recognize the value attributed to the phonological awareness. Thus, from this analysis it was possible to understand that the literacy teachers perform a dialectical movement, aware of their ways of teaching and the students' learning process and their mutual implication, emerging as one crossing element, the commitment. We highlight the importance of knowledge about the functionality of the alphabetic writing system, involving the phonological awareness because these are part of the training of the literacy teachers as the key to a meaningful literacy work, independently if this working is with the youth and adult people or, even with children.

**Keywords:** Teacher education. Literacy. Youth and Adults (EJA). Phonological Awareness.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação quantitativa de trabalhos apresentados na ANPED no período de 2008 a 2013 de acordo com sua relevância para esta pesquisa.....	43
Quadro 2 – Quantidade de teses, relevantes à pesquisa, registradas no Banco de Dissertações e Teses Capes, no período de 1987 a 2013.....	47
Quadro 3 – Relação de professores atuantes no PBA no ano de 2013, local de atuação e tempo atuação no Programa. ....	130
Quadro 4 – Relação dos professores, formação inicial, tempo de graduação, local e tempo de atuação no PBA .....	132
Quadro 5 – Dados de identificação e tópicos-guia distribuídos em três blocos ....	136
Quadro 6 – Esquema ilustrativo da categoria principal e seus desdobramentos ..	139



## LISTA DE SIGLAS

<b>ALFASOL</b>	– Alfabetização Solidária
<b>ANPED</b>	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
<b>CEAA</b>	– Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)
<b>CEPLAR</b>	– Campanha de Educação Popular
<b>CNAIA</b>	– Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
<b>CNB</b>	– Conferencia Nacional de Bispos do Brasil
<b>CNBB</b>	– Conferência Nacional de Bispos do Brasil
<b>CONFIAS</b>	– Consciência fonológica instrumento de avaliação sequencial
<b>CPCs</b>	– Centros populares de Cultura
<b>CPI</b>	– Comissão Parlamentar de Inquérito
<b>DPEJA</b>	– Departamento de Educação de Jovens e Adultos
<b>EaD</b>	– Educação à Distância
<b>EP</b>	– Educação Popular
<b>FNDE</b>	– Fundo Nacional de Desenvolvimento
<b>GADE</b>	– Grupo de Atenção às Dificuldades Escolares
<b>GPFOPE</b>	– Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior.
<b>GT</b>	– Grupo de Trabalho
<b>GTs</b>	– Grupos de Trabalhos
<b>IBGE</b>	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	– Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IES</b>	– Instituições de Ensino Superior
<b>INAF</b>	– Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
<b>LDB</b>	– Leis de Diretrizes e Bases
<b>MCP</b>	– Movimento de Cultura Popular
<b>MEB</b>	– Movimento de Educação e Base
<b>MEC</b>	– Ministério da Educação e Cultura
<b>MEC</b>	– Ministério da Educação e da Cultura
<b>MOBRAL</b>	– Movimento Brasileiro de Alfabetização

<b>MOVA</b>	– Movimento de Alfabetização
<b>MOVA/SP</b>	– Movimento de Alfabetização/São Paulo
<b>ONGs</b>	– Organizações não Governamentais
<b>ONU</b>	– Organização das Nações Unidas
<b>PBA</b>	– Programa Brasil Alfabetizado
<b>PEZP</b>	– Projeto Escola Zé Peão
<b>PGCU</b>	– Projeto Grandes Centros Urbanos
<b>PISA</b>	– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PNAC</b>	– Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
<b>RN</b>	– Rio Grande do Norte
<b>RS</b>	– Rio Grande do Sul
<b>SCIELO</b>	– Scientific Eletronic Library Online
<b>SEA</b>	– Sistema de Escrita Alfabética
<b>SEAMEC</b>	– Serviço de Educação de Adultos do MEC
<b>SECADI</b>	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SMED</b>	– Secretaria de Município da Educação
<b>TC</b>	– Termo de Confidencialidade
<b>TCLE</b>	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE
<b>TIC</b>	– Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>UFRN</b>	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFSC</b>	– Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSM</b>	– Universidade Federal de Santa Maria
<b>UNE</b>	– União Nacional de Estudantes
<b>UNESCO</b>	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNIPLAC</b>	– Universidade do Planalto Catarinense

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	245
ANEXO B – Termo de Confidencialidade .....	247
ANEXO C – Autorização Institucional .....	248
ANEXO D – Documento de solicitação da relação das escolas participantes do Programa Brasil Alfabetizado em Santa Maria/RS.....	249
ANEXO E – Questionário sobre identificação e formação dos professores alfabetizadores.....	250





## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Teses defendidas entre os anos de 2008 e 2013 contemplando os descritores: Formação, Alfabetização e EJA.....	253
APÊNDICE B – Dissertações e Teses defendidas no período compreendido entre 2010 e 2014, contemplando os descritores consciência fonológica, alfabetização e jovens e adultos.....	254
APÊNDICE C – Relação dos objetivos, questões e tópicos-guia norteadores da entrevista semiestruturada.....	255
APÊNDICE D – Caracterização dos espaços onde lecionavam os alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado, vinculado à SMED/SM, durante o ano de 2013. ....	256
APÊNDICE E – Relação dos elementos que emergiram da primeira leitura das narrativas dos alfabetizadores, quanto suas concepções acerca da leitura e escrita iniciais de jovens e adultos. ....	257
APÊNDICE F – Relação dos elementos que emergiram da primeira leitura das narrativas dos alfabetizadores, quanto suas concepções acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos. ....	258



# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>INSERÇÃO TEMÁTICA</b> .....	<b>39</b>
<b>2.1</b>	<b>Primeiro momento: formação dos professores alfabetizadores de jovens e adultos em pesquisas brasileiras</b> .....	<b>43</b>
<b>2.2</b>	<b>Segundo momento: consciência fonológica e a sua relação com a alfabetização de jovens e adultos nas pesquisas brasileiras</b> .....	<b>54</b>
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>61</b>
<b>3.1</b>	<b>Alfabetização de jovens e adultos através dos tempos</b> .....	<b>61</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação: aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional</b> .....	<b>79</b>
3.2.1	A reflexão na docência da EJA.....	82
3.2.2	A reflexão compartilhada e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos.....	84
3.2.3	Alfabetizadores de Jovens e Adultos: os conhecimentos próprios da alfabetização .....	86
3.2.4	As demandas formativas do professor alfabetizador de jovens e adultos ....	88
3.2.5	Implicações das concepções dos alfabetizadores na alfabetização de jovens e adultos.....	93
<b>3.3</b>	<b>Consciência fonológica e alfabetização</b> .....	<b>103</b>
3.3.1	A consciência fonológica na explicitação do funcionamento do sistema de escrita para jovens e adultos .....	110
3.3.2	A consciência fonológica, os níveis de conhecimento da língua escrita e a oralidade na alfabetização de jovens e adultos .....	112
<b>4</b>	<b>DESENHO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>117</b>
<b>4.1</b>	<b>Temática</b> .....	<b>117</b>
<b>4.2</b>	<b>Objetivos</b> .....	<b>117</b>
4.2.1	Objetivo geral .....	117
4.2.2	Objetivos específicos.....	118
<b>4.3</b>	<b>Abordagem metodológica para a investigação</b> .....	<b>118</b>
4.3.1	Contexto e sujeitos da investigação .....	124
4.3.1.1	O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) .....	124
4.3.1.2	O PBA no município de Santa Maria .....	127
4.3.1.3	Sujeitos: os professores colaboradores.....	129
<b>4.4</b>	<b>Instrumentos e procedimentos da pesquisa</b> .....	<b>133</b>
4.4.1	Notas de campo como instrumento de pesquisa.....	134
4.4.2	Entrevista semiestruturada .....	135
<b>4.5</b>	<b>A construção das dimensões categoriais</b> .....	<b>136</b>
<b>4.6</b>	<b>Considerações de caráter ético</b> .....	<b>147</b>
<b>5</b>	<b>CONSTRUINDO IDEIAS: A ANÁLISE</b> .....	<b>149</b>
<b>5.1</b>	<b>Concepções de alfabetizadores sobre a leitura e a escrita iniciais dos jovens e adultos</b> .....	<b>149</b>
5.1.1	Hiper-responsabilização .....	149
5.1.2	Mediação .....	156

5.1.3	Incompletudes.....	172
5.1.4	Aptidões .....	183
5.1.5	Repercussões da alfabetização .....	186
<b>5.2</b>	<b>Concepções dos alfabetizadores acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos .....</b>	<b>189</b>
5.2.1	Espera.....	190
5.2.2	Tateamento.....	200
5.2.3	Valorização .....	214
<b>6</b>	<b>APONTAMENTOS FINAIS .....</b>	<b>219</b>
<b>6.1</b>	<b>Dimensões conclusivas .....</b>	<b>223</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>233</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>243</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>251</b>

# 1 APRESENTAÇÃO

Aprender sempre me fascinou. Aprender sobre como se aprende passou a fazer parte do meu interesse quando cursava Fonoaudiologia, nesta instituição<sup>1</sup>, na ocasião em que foram abordados os conteúdos relativos aos Transtornos de Aprendizagem. Eu sentia um especial interesse em poder auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem, pois, durante minha escolarização, algumas vezes precisei de professores particulares para conseguir acompanhar os colegas e isso, de certa maneira, me frustrava, pois notava que, se dependesse só de mim, eu não corresponderia às expectativas da escola.

Durante o estágio curricular no curso de Fonoaudiologia, o contato com crianças com atrasos de linguagem e com dificuldades de aprender na escola me sensibilizou, pois, em muitos aspectos, eu me identificava devido às minhas experiências escolares, logo, entendia a importância destas crianças terem suas potencialidades ressaltadas e não de um exaustivo trabalho sobre o que lhes faltava. O lúdico, os jogos e as brincadeiras começaram a fazer parte das minhas estratégias terapêuticas, e a introdução paulatina dos desafios passíveis de serem superados serviam para que a criança, pouco a pouco, fosse restabelecendo a confiança na sua capacidade de aprender. Eu sentia que, desta forma, eu as auxiliava e passei a refletir sobre o que muitas escolas fazem com as crianças que não aprendem no mesmo ritmo que as outras. Desta reflexão, passei a questionar se um maior domínio pelos professores de conhecimentos específicos do campo da linguística não evitaria muitos dos problemas ou dificuldades que motivam os encaminhamentos dos estudantes a outros profissionais.

Quando cursei a Especialização em Distúrbios da Comunicação Humana, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), passei a me interessar pelo Processamento Auditivo Central. Esta habilidade é regida pelo sistema nervoso central e, de maneira simplificada, refere-se ao que o cérebro faz com a informação sonora que recebe via audição. Sendo esta uma habilidade passível de ser aprimorada em qualquer tempo, desde que estimulada, a intervenção começava a ganhar ênfase naquela época, principalmente, nos casos de insucesso escolar por

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

dificuldades desta natureza, como, por exemplo, manter a atenção à voz da professora perante outros estímulos sonoros simultâneos<sup>2</sup> e, frente a dois fonemas semelhantes, dificuldade em diferenciá-los. Esta última, a dificuldade de discriminação auditiva, pode ser responsável por alguns tipos de trocas de grafemas na escrita. Desde então, passei a pesquisar e a trabalhar utilizando a percepção auditiva como uma ferramenta para a aprendizagem.

Quando ingressei no mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvi minha pesquisa com um grupo de crianças cuja professora apontava como os mais “lentos” para aprender em sala de aula. O estudo consistiu em 20 sessões terapêuticas, na própria escola, com o grupo de quatro crianças, que, além da queixa da professora, apresentavam também alterações em alguma das avaliações do Processamento Auditivo que realizamos. Para os encontros, desenvolvi um programa de atividades lúdicas e diversificadas, que consistiam, por exemplo, na compreensão de frases na presença de ruído; na discriminação auditiva entre diferentes instrumentos musicais; na produção e na identificação de rimas em músicas, versos e historinhas; em movimentos corporais de acordo com diferentes ritmos musicais, entre outras.

Minha pesquisa de mestrado, embora trabalhasse sobre queixas de dificuldades de aprendizagem, centrava sua análise em resultados numéricos, ou seja, era de cunho quantitativo. Os resultados foram favoráveis à realização de uma terapia do Processamento Auditivo, demonstrando a melhora nas habilidades previamente avaliadas, após a intervenção. Por não se tratar de uma pesquisa qualitativa, infelizmente, não fiz um registro dos relatos das professoras nem sobre minhas constatações a respeito das crianças, porém, mais do que os números, o avanço do grupo foi o que me incentivou a continuar apostando na escuta ativa, isto é, no aprimoramento da consciência sobre o que se ouve, como uma fonte riquíssima de aprendizagem, além da confirmação da importância de estar motivado, repercutindo positivamente sobre a capacidade de memória e na aprendizagem.

A intervenção terapêutica focada no processamento auditivo, devido à sua repercussão na capacidade de atenção e de memória, apresentava-se como uma alternativa também para adultos e idosos com dificuldades referentes à memória e de compreender a fala em ambientes ruidosos. O reconhecimento desta

---

<sup>2</sup> Acontecem quando a habilidade de atenção seletiva e/ou de figura/ fundo auditiva não estão desenvolvidas.

possibilidade terapêutica, por meus professores da graduação, médicos e colegas, levou-os a encaminhar ao meu consultório pacientes de diferentes idades com dificuldades de processamento auditivo, o que me permitiu continuar desenvolvendo aquele tipo de intervenção.

A partir das experiências que tive nas intervenções com adultos e idosos, criei uma Oficina de Memória em um evento anual, destinado ao público idoso, chamado *Acampavida*<sup>3</sup>. Esta oficina que coordenei em oito eventos consecutivos, com a colaboração de uma equipe de acadêmicos do curso de Fonoaudiologia da UFSM, possibilitou-nos divulgar informações sobre prevenção, desenvolver atividades para atenção e memória, além de ampliar a nossa experiência a respeito da temática com o público idoso.

O envolvimento com a Oficina de Memória levou-me a conhecer um projeto chamado *Tirando de Letra: alfabetização de adultos*<sup>4</sup>, ao qual fui convidada a participar diretamente com os alfabetizandos a fim de desenvolver atividades de memória, conforme as que desenvolvíamos com os idosos nas oficinas. Foi neste momento que se deu minha primeira experiência com a alfabetização de adultos. Assim, de uma maneira bastante empírica, planejei um trabalho de Consciência Fonológica que envolvia a reflexão sobre a escrita dos nomes próprios dos integrantes. Para tanto, incentivava-os a refletirem sobre os seus nomes e dos colegas, identificando a sua extensão, a quantidade de partes (sílabas) que os compunham, as semelhanças sonoras iniciais e finais<sup>5</sup>, a identificação de outras palavras conhecidas que podiam ser formadas a partir das sílabas dos seus nomes e de outras originadas a partir da exclusão ou da inclusão de sílabas em seus nomes.

Até aquele momento, a reflexão sobre os sons das palavras, na minha experiência profissional, era uma estratégia restrita ao consultório, utilizada com crianças cujas queixas denotavam dificuldades em discriminar auditivamente

---

<sup>3</sup> Acampavida, evento promovido anualmente, desde 1998, pelo Núcleo Integrado de Estudos e Apoio a Terceira Idade (Nieati) do Centro de Educação Física da UFSM. Seu principal objetivo é promover para adultos acima de 55 anos momentos de convivência dentro da Universidade, através de atividades físicas, culturais e de lazer, unindo ensino, pesquisa e extensão para alunos e professores da UFSM e de outras universidades da região.

<sup>4</sup> Projeto de Extensão coordenado por José Francisco Silva Dias do Departamento de Educação Física e Desportos vinculado à UFSM, com registro no GAP de número 014890, desenvolvido no período de 01/04/2003 a 28/12/2005, cujo objetivo era desenvolver a prática pedagógica de alfabetização para a 3ª idade, na construção de cidadãos conscientes e participantes da sociedade.

<sup>5</sup> Atividades denominadas Aliteração e Rima, respectivamente.

diferenças entre os sons, gerando trocas de sons na fala e de letras na escrita. Com a terapia enfocando a consciência fonológica, era possível aprimorar a percepção auditiva das crianças, o que repercutia visivelmente na sua fala e na capacidade de compreender o funcionamento do sistema de escrita.

Durante sete anos, continuei desenvolvendo as atividades de consciência fonológica no consultório e, também dentro deste período, quando fui professora substituta no curso de Fonoaudiologia, pude aprofundar as leituras na temática ao organizar minhas aulas nesse curso. Os resultados que obtive ao trabalhar a reflexão sobre os sons da língua com crianças que tinham dificuldades em relação à leitura e à escrita foram animadores, pois elas passaram a compreender melhor como se dava o sistema da escrita alfabética, o que repercutia na aprendizagem escolar.

Com isso, questioneimei-me sobre o porquê da consciência fonológica não ser trabalhada pelos próprios professores, em sala de aula, como uma ferramenta auxiliar à alfabetização, visto que as dificuldades nessa área estavam estreitamente relacionadas com as dificuldades na alfabetização demonstradas pelas crianças que eu atendia no consultório.

Desse modo, as experiências de consultório com estudantes em processo de construção de leitura e escrita iniciais levou-me a pensar sobre o espaço escolar, mais especificamente nas questões de ensino e de aprendizagem nesse campo.

Muito embora algumas crianças apresentassem rápida evolução na superação das suas dificuldades quando passavam a refletir sobre o sistema da língua, outras tinham em seu diagnóstico questões emocionais, disciplinares, orgânicas como, por exemplo, obstruções nasais, problemas auditivos, visuais, etc. Alterações que, em maior ou menor grau, acabava por repercutir na aprendizagem escolar. Assim, o caráter multifatorial das queixas que recebíamos dos pacientes confirmava uma necessidade que eu vinha percebendo no que diz respeito à criança ser vista na sua totalidade. Para tanto, juntamente com pediatra, psicóloga, educadora especial, psicopedagoga e outra fonoaudióloga, criamos uma equipe chamada GADE (Grupo de Apoio às Dificuldades Escolares). A atuação deste grupo visava realizar uma avaliação global da criança e do seu entorno, buscando os motivos que geravam as dificuldades de aprendizagem apresentadas e, após um consenso entre os profissionais, traçávamos um plano de conduta.



Embora a atuação do GADE envolvesse os professores das crianças que eram atendidas, uma vez que suas impressões quanto à criança eram trazidas para nossas reuniões e, após as avaliações, o plano de conduta era com eles discutido, eu sentia que a abrangência da minha atuação poderia ser ampliada. Eu sentia que o trabalho que eu estava realizando no consultório com a consciência fonológica não precisaria estar restrito a um espaço tão individualizado, nem a crianças com dificuldades de alfabetizar-se e tampouco ao profissional fonoaudiólogo. Este conhecimento deveria estar na escola, desde a educação infantil, pois as habilidades de refletir sobre os sons seriam estimuladas previamente à alfabetização, de forma lúdica, como uma forma de favorecer a compreensão do sistema de escrita alfabética. Naquele momento, uma nova questão passou a me inquietar: na formação do professor alfabetizador, os conhecimentos referentes à consciência fonológica fazem parte de seu repertório de saberes?

Diante dos questionamentos que fiz, ao longo dessas vivências com o processo de construção da leitura e da escrita, como fonoaudióloga, acreditando no potencial da consciência fonológica como uma ferramenta auxiliar nesta construção, decidi buscar compreender mais sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita na escola e também entender que subsídios a formação dos professores alfabetizadores fornece a eles. Assim, encontrei, na UFSM, um grupo de pesquisa que atentava à formação do professor da Educação Básica.

Passei, então, a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE) coordenado pela Profa. Dr. Doris Pires Vargas Bolzan. As pesquisas desenvolvidas por este grupo dividem-se em duas vertentes. Uma enfoca a *aprendizagem docente e os processos formativos nos diferentes níveis de ensino* e outra aborda a *cultura escrita e as inovações metodológicas da escola*.

Dentre as atividades realizadas pelas pesquisas sobre a cultura escrita, trabalhávamos diretamente nas salas de aula de professoras alfabetizadoras, junto com as quais desenvolvíamos atividades diversificadas de leitura e escrita e acompanhávamos quinzenalmente sua realização.

Em um dos grupos em que estávamos trabalhando, numa escola de EJA, uma estudante se destacou, aos meus olhos, enquanto tentava desenvolver uma atividade junto ao seu grupo. Observei que sua expressão era de sofrimento. Colocava as mãos na cabeça, testa franzida, movimentava a cabeça como se

estivesse negando algo ou com muita dificuldade de resolver um problema. Ao me aproximar dela, queixou-se por não conseguir aprender a ler, uma vez que, segundo relatava, já conhecia o nome de todas as letras e a maioria dos sons resultantes das letras unidas (as sílabas). Conversando com esta moça, ela relatou-me que tinha pressa em aprender a ler, pois trabalhava como empregada doméstica e não havia tido coragem de contar à sua patroa que não era alfabetizada. A patroa, por sua vez, provavelmente por desconhecer a situação da moça, informava-lhe as atribuições por meio de bilhetes presos à geladeira, nos quais determinava não só o trabalho a ser feito, como o cardápio para o almoço. Quando questionei o motivo que a levava a omitir esta informação, de não estar alfabetizada, justificava com o temor de perder o emprego por ser analfabeta. Imaginei, então, que fazia poucos dias que ela estava neste emprego, mas, para minha surpresa, fazia mais de três meses, e sua estratégia para compreender tais bilhetes dependia da leitura de outra pessoa que trabalhava na casa.

Na época, fiquei comovida com a situação. E, por não possuir muitos conhecimentos acerca do processo de construção da leitura e da escrita, tentei simplificá-la. Escolhi uma palavra que ela havia copiado do quadro em seu caderno e deixei à mostra apenas a sílaba inicial da mesma. Ela leu. Ligeiramente mostrei a segunda sílaba e ela leu também. Assim, fui mostrando a palavra, à medida que ela emitia os sons. Ela achou muito simples ler daquela maneira, pois já sabia emitir os sons das sílabas, mas não entendia como se dava a leitura da palavra na sua totalidade. Ao final da palavra, ela havia lido e, muito surpresa, perguntou se era só isso, pois, pela primeira vez, ela tinha conseguido ler uma palavra na sua totalidade e não apenas partes dela.

Aquela situação mobilizou-me a pensar novamente na necessidade da consciência fonológica ser trabalhada no processo de alfabetização e a ser contemplada na formação do professor, que atende essa etapa escolar como ferramenta auxiliar no processo de alfabetização. Neste momento, novamente vêm à tona os seguintes questionamentos: a formação desses professores contempla conhecimentos suficientes da área da linguística, que lhes permitam desenvolver atividades favoráveis à compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA)? Ou, mesmo que este campo seja problematizado na formação pedagógica, os professores se apropriam destes conhecimentos a ponto de realizar, com segurança, intervenções deste tipo? Tais questões me levam a pensar que eu,

como fonoaudióloga, possuindo alguma experiência com a intervenção em consciência fonológica, poderia atingir mais pessoas se pudesse atuar não apenas com crianças no consultório, mas com seus professores, os quais poderiam multiplicar a minha atuação.

A experiência que vivenciei com a alfabetizanda adulta na sala de aula da EJA e as inquietações em mim suscitadas remeteram-me a questionar se este não era fruto de uma *dificuldade de ensinagem*, expressão que havia sido recentemente mencionada por minha orientadora, referindo-se à sua pesquisa de doutorado<sup>6</sup>. Ou seja, aquela alfabetizanda adulta precisava de um olhar empático do professor para poder usar dos conhecimentos que já construía para atingir o seu objetivo, que, naquele momento, era ler. Ela não demonstrava ter uma dificuldade de aprendizagem, mas não havia compreendido o funcionamento do sistema de escrita. Não sabia o que fazer com os sons das sílabas que já dominava. Somada a esta incompreensão, permeava a vergonha por não saber ler e o receio de não conseguir aprender, sentimentos comuns às pessoas que não tiveram êxito no processo de escolarização, em especial, aqueles relativos à construção da leitura e da escrita.

Assim, essa situação de sala de aula, somada ao relato de minha orientadora sobre sua pesquisa e minha participação nos estudos no grupo<sup>7</sup> ao qual eu estou vinculada levaram-me a refletir sobre a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos, tendo em vista a complexidade desta atuação e as lacunas, aparentemente presentes, em sua formação. Penso que, ao contribuir com a formação do professor alfabetizador, no caso, da EJA, posso indiretamente colaborar com a aprendizagem dos jovens e adultos frequentadores dessa modalidade.

À medida que mobilizo os conhecimentos de um professor sobre a construção da leitura e da escrita, tenho a possibilidade de alcançar um maior número de estudantes em processo de alfabetização, o que não aconteceria se minha atuação

---

<sup>6</sup> Intitulada A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental, a Tese de Bolzan (2001) originou-se de uma problematização sobre supostas dificuldades de aprendizagens de crianças que acabaram por revelar que as dificuldades advinham, na verdade, dos professores em ensinar. As crianças, com seus diferentes ritmos cognitivos, não entendiam de forma equânime e linear as proposições das professoras, as quais não se adequavam às condições de aprendizagem das crianças, tampouco reconheciam os potenciais de aprendizagem, organizando o trabalho pedagógico condizentemente com um padrão idealizado de estudante.

<sup>7</sup> GPFOPE – Grupo Formação de Professores e Prática de Pesquisa: educação básica e superior.

ficasse restrita aos alfabetizandos que chegassem ao consultório. Assim, a minha inserção em um grupo de pesquisa, através da qual pude conhecer a atuação de professores alfabetizadores, tanto de crianças como de jovens e adultos, instigou-me a pensar nos processos de produção de sentido para a escrita desses sujeitos e a relação disso com a consciência fonológica, que não era trabalhada pelos alfabetizadores.

Esses aspectos, referentes à organização do trabalho pedagógico de alfabetização, mobilizaram-me a refletir sobre o que é necessário ser realizado quando se pretender alfabetizar jovens e adultos. Considerando que são sujeitos que, embora experimentem diariamente a língua escrita, não desenvolvem, por si, recursos necessários para compreender as relações entre o oral e o escrito, as semelhanças e as diferenças entre os sons, as diferenças de sons provocadas pela posição das letras nas palavras, as diferenças entre nomes de letras e os sons que elas representam, entre outros aspectos que dizem respeito ao funcionamento do sistema alfabético de escrita.

Tal reflexão, de certa maneira, exigiu de mim uma atenção aos sujeitos do processo e não, simplesmente, pensar em atividades importantes, pelo simples fato de desenvolverem a consciência fonológica. Precisava entender o processo de aprender da criança, do adulto e também do professor; olhar para as realidades; problematizar os meus conhecimentos acerca da consciência fonológica; diferenciar o que pode ser trabalhado no consultório, de maneira individual, e o que é necessário a um trabalho em sala de aula.

Assim, passei a investir nesta curiosidade epistemológica, voltando minha atenção à formação do professor alfabetizador de jovens e adultos, buscando reconhecer, entre os professores, os seus conhecimentos a respeito do funcionamento do sistema de escrita e sobre como ensiná-lo e, ainda, de que maneira as habilidades de consciência fonológica participavam deste processo.

Dessa forma, a tese que aqui apresento tem como objetivo compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo.

Para tanto, buscaremos *conhecer as trajetórias formativas de alfabetizadores de jovens e adultos que trabalham no Programa Brasil Alfabetizado, no município de Santa Maria/RS; identificar as concepções desses alfabetizadores sobre a*

*construção da leitura e da escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização inicial* e, por fim, *reconhecer as concepções desses alfabetizadores sobre consciência fonológica no processo de construção da leitura e da escrita de jovens e adultos*.

Ao pesquisar a formação docente do alfabetizador de jovens e adultos, pretendemos compreender como o trabalho pedagógico é organizado e quais conhecimentos são acionados para a efetivação deste trabalho. A busca por esse entendimento possivelmente contribuirá para repensar a formação de docentes que atuam nesta modalidade de ensino, bem como retomar a problematização acerca da existência permanente de um elevado número de pessoas que não dominam a leitura e a escrita a ponto de usufruírem dos bens culturais e sociais disponíveis em nossa sociedade.

Superar os problemas da alfabetização de jovens e adultos no nosso país não depende apenas dos professores, mas de um conjunto de fatores que priorizem um trabalho pedagógico pautado na cooperação, na solidariedade, no comprometimento com uma alfabetização de qualidade, bem como ter clareza de que se trata de uma modalidade de ensino específica, exigindo, portanto, uma organização própria do trabalho, voltado para tal etapa.

Assim, o estudo proposto direciona-se aos princípios da pesquisa qualitativa e parte da abordagem narrativa sócio-histórica, cuja análise será centrada na compreensão das narrativas de um grupo de alfabetizadores que lecionam no Programa Brasil Alfabetizado na cidade de Santa Maria que foram convidados a falar acerca de suas concepções sobre a alfabetização de jovens e adultos e sobre a consciência fonológica neste processo. Para tanto, este trabalho investigativo foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, já realizado, intitulado de **Apresentação**, compartilho de memórias que dizem respeito à minha trajetória pessoal e profissional que conduziram o interesse mobilizador da realização deste trabalho.

No segundo capítulo, realizamos uma introdução à **Temática**, a partir do levantamento de trabalhos publicados na área de interesse, ou seja, trabalhos que continham os descritores referentes à *formação de alfabetizadores de jovens e adultos* e sobre *consciência fonológica na alfabetização de jovens e adultos*. Para tanto, realizamos um mapeamento nos registros de trabalhos publicados nas

reuniões anuais da ANPED<sup>8</sup>, evento considerado referência da produção brasileira de pesquisas no campo da educação e ainda no portal de dissertações e teses da CAPES<sup>9</sup>, bem como na base de dados SCIELO<sup>10</sup>.

O terceiro capítulo, **Referencial teórico**, está organizado em tópicos. No primeiro, abordamos **A alfabetização de jovens e adultos através dos tempos**, em que fazemos uma breve explanação dos Programas e movimentos de alfabetização que aconteceram ao longo do século XX até a atualidade, incluindo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a Fundação Educar, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), o Movimento de Alfabetização (MOVA), o Programa de Alfabetização Solidária (ALFASOL) e, por fim, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que é o contexto onde trabalham os alfabetizadores, sujeitos de nossa pesquisa.

No segundo tópico deste capítulo, tratamos da **Formação: aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional**, em que problematizamos a relevância da reflexão no processo formativo de alfabetizadores, o compartilhamento neste processo, os conhecimentos próprios da alfabetização, e as demandas à formação desses alfabetizadores. O terceiro tópico, intitulado **Implicações das concepções dos alfabetizadores de jovens e adultos**, trazemos reflexões acerca de como concebem o ofício que realizam e a implicação que suas concepções têm nas práticas que efetivam. Concluimos o terceiro capítulo com o tópico **Consciência fonológica e alfabetização**, em que desenvolvemos as definições deste conceito, as suas relações com a alfabetização de jovens e adultos, os motivos que justificam o trabalho no âmbito fonológico das palavras escritas e a implicação da necessidade deste conhecimento sobre a formação do alfabetizador de jovens e adultos.

No capítulo quatro, apresentamos o **desenho da investigação**, em que destinamos um tópico para apresentar a temática, os objetivos e a abordagem metodológica. Neste, fazemos uma explicitação sobre o contexto e sujeitos da investigação, os instrumentos e os procedimentos que utilizamos para a realização do levantamento de dados e da análise, seguidos da explicitação de como construímos as dimensões categoriais, finalizando o capítulo com as considerações de caráter ético.

---

<sup>8</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>9</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>10</sup> Scientific Electronic Library Online.

O quinto capítulo, denominado **Construindo ideias: a análise das narrativas**, no qual abordaremos os resultados obtidos por este trabalho, a partir de duas dimensões categoriais. A primeira trata das **concepções dos alfabetizadores sobre a leitura e a escrita iniciais dos jovens e adultos** e a segunda aborda as **concepções dos alfabetizadores acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos**.

Com o intuito de responder aos objetivos desta pesquisa, finalizamos com **apontamentos finais e dimensões conclusivas**, seguidos das referências, dos anexos e dos apêndices utilizados na tese.





## 2 INSERÇÃO TEMÁTICA

O estudo empreendido originou-se a partir de reflexões e inquietações acerca da apropriação da leitura e da escrita por estudantes jovens e adultos e o impacto das concepções dos alfabetizadores sobre esta apropriação. Partimos da premissa de que o processo de alfabetização de jovens e adultos abrange uma série de aspectos que são específicos da idade adulta e que precisam ser considerados na organização do trabalho pedagógico do professor, como o conhecimento de mundo por eles construído; as tentativas pregressas de alfabetização e as consequências delas decorrentes; suas atitudes ante situações que demandam ler e/ou escrever, as atribuições diárias dos adultos trabalhadores, entre outras.

Frente a isto, concebemos que o alfabetizador tem como desafio inicial o de conhecer estes aspectos em seus estudantes, reconhecer suas potencialidades de leitura e de escrita e, partindo destas, promover situações nas quais eles coloquem seus conhecimentos linguísticos em prática, confrontando-os com os dos colegas e dos próprios professores, com o objetivo de ampliá-los. Em uma sociedade grafocêntrica, a instrumentalização dos sujeitos para ler e escrever com autonomia faz-se fundamental para ampliarem seus conhecimentos de mundo e exercerem a cidadania.

Compreendemos, entretanto, que essa instrumentalização dos jovens e adultos para entender o funcionamento do sistema de escrita alfabética e fazer uso deste com autonomia demanda do professor equilibrar uma série de aspectos na organização do seu trabalho pedagógico e possuir conhecimentos específicos do campo da linguística.

Assim, centramo-nos na proposta de Paulo Freire, por se constituir em um marco indiscutível no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, cujo êxito reside justamente no equilíbrio entre o aprender a ler palavras e aprender a ler o mundo. Segundo esse autor, “na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que há de se fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem” (FREIRE, 1979, p. 120).

Tal conscientização foi a espinha dorsal da proposta elaborada por Freire. Por meio do processo de alfabetização, vislumbrava a construção de uma nova

sociedade. Assim, propôs uma prática alfabetizadora a qual equilibrava a conscientização de aspectos específicos do funcionamento do sistema de escrita alfabética com fatores de ordem social, política e cultural. Para a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, palavras cuidadosamente eram selecionadas<sup>11</sup> quanto à sua morfologia e fonologia e serviam como instrumentos de reflexão, permitindo que os estudantes compreendessem como funcionava o nosso sistema de escrita e a formação das palavras. Uma vez compreendida, podiam ler e formar outras palavras; quanto aos aspectos social, político e cultural, mobilizou diálogos a partir de imagens carregadas de sentido existencial aos educandos e das próprias palavras geradoras, visando ampliar suas leituras de mundo e entender o seu papel na sociedade.

Este exímio educador brinda-nos com uma proposta de alfabetização que é “em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores” (FREIRE, 1979, p. 104), ou seja, em que os adultos são impelidos à busca, à curiosidade, à vivacidade, para que identifiquem e exerçam o seu papel ativo na sociedade, contrariando uma *educação bancária* (FREIRE, 1978), em que o professor, como alguém que supostamente sabe mais do que o educando, depositaria nestes os seus conhecimentos.

Pelandré (2002), realizou um estudo no qual verificou o nível de desempenho em leitura e escrita de pessoas alfabetizadas em Angicos pela proposta freireana, 34 anos depois de terem vivido o processo. A autora considera alguns fatores como relevantes na manutenção das habilidades desenvolvidas, como “promoção humana, professores preparados e motivados e imersão intensiva de alunos e professores no processo de alfabetização” (p. 39) e complementa referindo que tais fatores corroboram com a filosofia educacional de Freire, que destaca a importância de estar comprometido com o sonho, com a utopia e educar, visando à liberdade, à formação de cidadãos.

Assim, por compreender que o processo de alfabetização de jovens e adultos demanda professores comprometidos, cientes do papel social que precisam desempenhar e adequadamente instrumentalizados quanto ao objeto a ser

---

<sup>11</sup> Chamadas de Palavras Geradoras, estas eram ricas em significado, pois eram extraídas de diálogos com os próprios alfabetizandos, do contexto vivido por eles. Tais palavras não obedeciam apenas a critérios semânticos, mas também fonológicos, cuja complexidade era crescente.

apropriado pelos estudantes, ou seja, o sistema de escrita alfabética, é que realizamos esta pesquisa.

Sua relevância reside na problematização da formação docente para atender às necessidades dos muitos jovens e adultos que têm incrementado a preocupante estatística de analfabetismo no Brasil, tendo excluída a sua autonomia nas práticas que envolvem a língua escrita. Entretanto, por se tratarem de pessoas que ainda necessitam desenvolver autonomia no domínio dessa linguagem e ampliarem, assim, as possibilidades de exercerem o seu papel cidadão, não cabem aqui apenas constatações, sendo preciso ir além, pois “há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*” (FREIRE, 2011, p. 75).

Vislumbramos um grande potencial na soma de conhecimentos, provenientes de diferentes áreas das quais nós, pesquisadoras deste estudo, procedemos. Para tanto, visamos construir e compartilhar novos entendimentos a partir do que nos propomos como objetivo geral nesta tese: *compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do município de Santa Maria quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo.*

A fim de atingir o objetivo principal da pesquisa, traçamos três objetivos específicos, os quais são: *Conhecer as trajetórias formativas de alfabetizadores de jovens e adultos que trabalham no Programa Brasil Alfabetizado, no município de Santa Maria/RS; identificar as concepções desses alfabetizadores sobre a construção da leitura e da escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização inicial e, por fim, reconhecer as concepções desses alfabetizadores sobre consciência fonológica no processo de construção da leitura e da escrita de jovens e adultos.*

Sabemos que, para desenvolver uma pesquisa, entretanto, urge conhecermos os resultados de esforços anteriormente empreendidos, na área almejada, ou seja, quais trabalhos já foram produzidos, em quais metodologias se basearam e a que resultados chegaram. Assim, possivelmente venha a contribuir com nosso estudo o levantamento das produções científicas sobre formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos e também sobre a consciência fonológica associada à alfabetização desse público.

Logo, dividimos este estado do conhecimento em dois momentos. O primeiro aborda os descritores “formação” “professores” “alfabetizadores” “jovens e adultos, em registros das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Este levantamento deu-se nos grupos de trabalho (GTs) 8- Formação de Professores e 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; na base de dados Scielo (Scientific Eletronic Library Online), que é uma biblioteca eletrônica a qual abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e, por fim, no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, que armazena resumos de teses e dissertações defendidas nas universidades credenciadas à CAPES/MEC.

No segundo momento deste estado do conhecimento, enfocamos os descritores “consciência fonológica” associado à “alfabetização” de “jovens e adultos”. Esta busca aconteceu nas mesmas bases de dados anteriormente citadas, ANPED, SCIELO e Banco de dissertações e teses CAPES. Entretanto, devido a este segundo momento da pesquisa ter sido iniciado após a qualificação da tese, época na qual o banco de teses e dissertações CAPES passava por uma reformulação, tivemos acesso a um número menor de estudos<sup>12</sup>.

Cabe destacar que a pesquisa realizada sobre as seis reuniões anuais da ANPEd, a partir do ano de 2008 (31<sup>a</sup> reunião) até 2013 (36<sup>a</sup> reunião), enfocou os grupos de trabalho (GT) 10 - Alfabetização, leitura e escrita e 18 - Educação de pessoas jovens e adultas.

---

<sup>12</sup> Consta no banco de dissertações e teses CAPES: Como forma de oferecer acesso a informações consolidadas e que reflitam as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) coloca à disposição da comunidade acadêmica o Banco de Teses no qual será possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano.

Entretanto, como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que, por algum motivo, não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos. Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/noticia/view/id/1>.

## 2.1 Primeiro momento: formação dos professores alfabetizadores de jovens e adultos em pesquisas brasileiras

A pesquisa realizada nas reuniões anuais da ANPEd concretizou-se com a busca dos descritores em 209 trabalhos apresentados, na sua versão completa. Desses, 122 trabalhos no GT Formação de Professores e 87 trabalhos no GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Apresentaremos os trabalhos, iniciando pelos mais recentes, ou seja, no ano de 2013, em direção aos menos recentes, até chegar a 2008.

Número de trabalhos apresentados na ANPEd no período de 2008 a 2013 de acordo com sua relevância para esta pesquisa								
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
GT 08 Formação de Professores	Total	18	21	21	22	22	18	122
	Relev	0	0	0	1	0	0	1
GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Total	15	15	13	16	16	12	87
	Relev	2	0	0	2	0	0	4

Quadro 1 – Relação quantitativa de trabalhos apresentados na ANPEd no período de 2008 a 2013 de acordo com sua relevância para esta pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os estudos analisados, cada um com sua particular relevância ao que se propuseram, cinco tiveram maior destaque no que concerne à temática desta tese e à possível contribuição ao avanço do campo conceitual que pretendemos realizar por meio dela.

A reunião da ANPEd de 2011 contou com 22 trabalhos aceitos no GT Formação de Professores, sendo que o de Bauer (2011) merece especial destaque. Essa pesquisadora da Fundação Carlos Chagas aborda os impactos de um programa de formação sobre as concepções e práticas de alfabetização dos professores e destaca a importância de haver um planejamento sistemático de avaliações quanto à implementação e aos resultados dos cursos de formação continuada sobre os usuários imediatos (os professores) e os alunos.

Neste mesmo ano, no GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas, dos 16 trabalhos existentes, dois merecem destaque. Um deles, de autoria de Laffin (2011), aborda o processo formativo desenvolvido no contexto do curso de aperfeiçoamento para professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dentre outros achados, o autor destacou a necessidade de que temas como leitura, práticas de letramento e alfabetização sejam contemplados na formação dos professores da EJA. O autor acredita que essa formação precisa se pautar em concepções emancipatórias e filosóficas que abranjam a diversidade regional/local e cultural e do mundo do trabalho. Laffin (2011) destaca ainda a necessidade de avançar no estabelecimento de políticas de formação inicial e continuada de professores desta modalidade de ensino que levem em conta o perfil dos alfabetizandos e seus contextos, salientando que questões sejam levadas para o debate das universidades e passem a integrar as matrizes curriculares das licenciaturas e não apenas dos cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização.

A outra pesquisa tem como autores Soares e Porcaro (2011) e aborda a expansão da EJA no país e a falta de formação docente para atuar nesta especificidade de ensino, acarretando em uma fragilidade na prática cotidiana desses profissionais pela incipiência nos conhecimentos. A investigação analisou a história de inserção e de formação profissional de educadores de todos os estados participantes dos Fóruns de EJA. Os autores revelam a necessidade dos governos considerarem a EJA como uma modalidade de ensino e não como campanhas superficiais de alfabetização e cursos aligeirados de alfabetização, destacando a infraestrutura, os currículos, os recursos didáticos, a remuneração, a formação como aspectos a serem considerados. Concluem que há necessidade de uma política pública de formação do educador da EJA, cuja base aconteça na graduação, com a inserção de disciplinas afins, o incentivo à participação em projetos de extensão nesse campo e a criação de condições para que os educadores façam sua formação continuada em seus locais de trabalho, aliando a teoria com a prática.

Na 31ª reunião da ANPEd, no ano de 2008, dentre os 15 trabalhos analisados no GT 18, dois deles trouxeram importantes subsídios à construção deste trabalho. Um deles, intitulado *O permanente amadorismo em EJA: a experiência da formação de educadores em educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro*, de Couto e Bomfim (2008), resultou da análise de entrevistas com 48 professoras

atuantes no primeiro segmento do Ensino Fundamental com jovens e adultos. Os autores identificaram, nas falas das professoras dos cursos de capacitação, que a possibilidade de trocar experiências entre professoras é o que mais contribui para qualificar sua prática pedagógica, porém, ao se referirem ao tipo de trocas de experiências, enfatizaram técnicas pedagógicas e materiais, o que levou os autores a perceberem a necessidade dos cursos de capacitação que mobilizassem maior articulação da teoria com as atividades desenvolvidas, a fim de diminuir o distanciamento demonstrado pelas professoras entre a “teoria” e a “prática”. Destacam ainda a necessidade de uma formação direcionada a esta modalidade que garanta um desenvolvimento profissional permanente, ou seja, uma formação dialética que foca no ser humano através de ações transformadoras, para que ele seja capaz de criar e recriar, enquanto sujeito de sua ação no mundo” (p. 11). Outro ponto de destaque que os autores atribuem à pouca participação dos docentes na elaboração das proposições para a EJA é evidenciado pelo uso restrito de atividades reflexivas com os estudantes da EJA. Os professores colocam-se como meros executores na sala de aula.

Os autores reforçam a necessidade de que os cursos de capacitação sejam não apenas um grande encontro de professores para trocas de experiências, mas um lugar onde se possa discutir sobre condições de trabalho, recursos, avaliação, propostas curriculares e sobre o que envolve a educação, incluindo a própria formação profissional. Consideram que é na interação entre o conhecimento profissional e a subjetividade do indivíduo, imbricada na experiência do trabalho, que se estabelece uma relação dialética entre o ser humano, a realidade e o trabalho.

O outro trabalho que destacamos também foi apresentado em 2008, na 31ª Reunião da ANPED, no GT sobre educação de pessoas jovens e adultas, de autoria de Pinheiro (2008). Este teve como campo de investigação o Programa de Alfabetização Geração Cidadã, vinculado como projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em parceria com a Prefeitura Municipal da cidade do Natal (RN) e o Programa Brasil Alfabetizado (MEC). Pinheiro reportou-se aos elementos que constituem uma proposta curricular para a formação de educadores de jovens e adultos, relacionando saberes acadêmicos com os advindos da experiência.

Este trabalho traz uma importante contribuição no que se refere à formação de educadores para EJA, abordando um planejamento curricular que ultrapassa o

espaço acadêmico. Pinheiro (2008) considera que “a articulação de saberes pressupõe o processo criativo dos alfabetizadores na formulação de conceitos e procedimentos, em que o currículo é integrador de um saber que o educador traz, e não como fator externo a ser dominado” (p. 13).

Pinheiro (2008), entende como essencial constituir um repertório de saberes próprios ao ensino e à aprendizagem, revelando e validando o saber experiencial dos alfabetizadores como o fundamento de sua prática e de sua competência, ponderando que cada planejamento curricular deve ser um campo próprio de pesquisa para sua própria constituição. Considera, ainda, que a sistematização de conhecimentos na construção de saberes mais amplos precisa respeitar as diferenças intrínsecas de acordo com sua utilidade social e vivências culturais.

Para a autora, na universidade como instituição privilegiada em termos de produção do conhecimento, ao receber pessoas de diferentes comunidades, seus professores podem “modificar seus parâmetros de ação, na inter-relação de visões de mundo diferenciadas e na inserção reflexiva, buscar aportes que possam transitar pelos campos de saberes diferenciados, mas não excludentes” (PINHEIRO, 2008, p. 13). Tais ações contribuem à constituição social e política de uma universidade aberta a novas posturas e à incorporação e produção de conhecimentos que contemplem a prática educativa em sua totalidade, superando fragmentações de saberes e identidades coletivas.

O levantamento realizado no banco de teses e dissertações CAPES inicialmente seguiria o mesmo critério do outro repositório, quanto ao período a ser pesquisado, porém, poucos estudos contemplaram os três descritores simultaneamente no período pesquisado. Assim, ampliamos a busca nesta base de dados, incluindo todos os resumos de teses disponíveis no portal, ou seja, do ano de 1987 a 2011. Tal pesquisa levantamento resultou em 17 teses, contendo os descritores *Alfabetização*, *Formação* e *EJA*, simultaneamente. Seus resumos foram analisados e, dentre os 17 (dezessete), 8 (oito) contemplavam, de alguma forma, o tema de nosso interesse. Estas teses foram então pesquisadas na sua versão integral, das quais elencamos e apresentamos aqui os aspectos mais importantes no que concerne à implicação na construção deste estudo.



Número de teses, relevantes à pesquisa, contendo descritores alfabetização, formação e EJA registradas no Banco de Dissertações e Teses Capes, no período de 1987 a 2013.										
1987 - 2000	2001	2002	2003 - 2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
0	1	1	0	1	1	2	1	1	3	0

Quadro 2 – Quantidade de teses, relevantes à pesquisa, registradas no Banco de Dissertações e Teses Capes, no período de 1987 a 2013.

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa realizada por Vóvio (2007), intitulada *Entre Discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*, teve por objetivo investigar os sentidos, as identidades leitoras, os acervos e as práticas de leitura em que estão envolvidos alfabetizadores que atuam em programas voltados à promoção da alfabetização na população jovem e adulta. Nesta pesquisa, por meio da reconstituição de histórias pessoais, visando identificar o que as professoras fazem com a leitura em diversos domínios e ciclos de vida, e a partir da análise das operações discursivas em que tais professoras objetivam suas identidades, posicionamentos e se referem a objetos e espaços nos quais leem, a autora buscou estabelecer inter-relações entre percursos formativos, práticas e acervos de leitura. Do ponto de vista prático, sua pesquisa traz indicações à organização de programas e estratégias formativas para educadores populares, contribuindo com as bases que fundamentam a ação de educadores.

A autora divide estas contribuições em três aspectos: o primeiro refere-se ao reconhecimento de que o processo de formação de alfabetizadores atuantes nos programas de iniciativa popular ocorre, em geral, no âmbito do trabalho durante o exercício da docência, utilizando-se de variados materiais de leitura e demandando a triangulação entre docência e o conjunto de saberes e aprendizagens em que está apoiada a ação educativa na EJA. O segundo aspecto trata da construção da identidade de alfabetizador e educador de jovens e adultos, decorrente de seu engajamento em programas de alfabetização e, por fim, o último aborda a continuidade da formação de leitor, através da ampliação de seus repertórios em práticas, maneiras de ler e da familiaridade com objetos variados de leitura,

especialmente os que apoiam a reflexão sobre o seu fazer e a proposição de atividades educativas.

O segundo aspecto é a oposição assumida pela autora a qualquer tipo de generalização sobre os alfabetizadores de jovens e adultos e leitores, desafiando os formadores e pesquisadores a conhecer suas trajetórias e patrimônios, que são singulares. Para ela, conhecer as trajetórias formativas e como significam a leitura é ponto de partida à organização de processos formativos. Sugere ainda observar o acesso e como os professores se apropriam de bens culturais relacionados à escrita, suas posições no jogo social, considerando as relações de poder, tensões e desigualdades inerentes à vida social, política e econômica.

O terceiro aspecto refere-se a reconhecer e incluir, no processo de formação, as atualizações sofridas pela alfabetização e a aprendizagem da leitura, como construções sociais, bem como as especificidades desses processos no que concerne ao público jovem e adulto.

Segundo Vóvio (2007), as práticas de leitura, no âmbito da formação, visam oferecer novos significados à ação alfabetizadora, ao planejamento, ao registro e à justificativa das escolhas e opções pedagógicas. A autora considera necessário desenvolver com os professores a compreensão dos motivos práticos da escolha de correntes teóricas e os sentidos e configurações na organização do trabalho pedagógico, que resultam dos posicionamentos. De acordo com Vóvio (2007), os processos formativos precisariam trabalhar com práticas de leitura propiciando a tomada de consciência sobre os aspectos sociais e seus condicionantes, assim como dos processos linguísticos e cognitivos inerentes às práticas alfabetizadoras adotadas.

Outra tese que aborda a temática pesquisada é de autoria de Bezerra (2009) e é intitulada *A tessitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização*. Este trabalho aborda a problemática da alfabetização e o papel de seus professores, mediados pela ação da coordenação pedagógica, na construção de uma prática alfabetizadora de jovens e adultos. A autora buscou responder quais saberes da ação pedagógica são requeridos ao coordenador na mediação/orientação da prática pedagógica de professores alfabetizadores de jovens e adultos. Ela constatou que o coordenador pedagógico mobiliza saberes que são específicos (jovem e adulto como sujeito do conhecimento e da aprendizagem; alfabetização do jovem e do adulto: psicogênese

da língua escrita; ciclo da ação didático-pedagógica) e saberes que são transversais à sua ação pedagógica (respeitar e se fazer respeitar por professores e alunos; priorizar a dimensão pedagógica no cotidiano; mediar a ação docente nas diversas etapas: planejamento; execução e avaliação).

Segundo Bezerra (2009), sua pesquisa confirma a importância da parceria entre professores e coordenadores, sendo que estes ainda se encontram sem uma identidade profissional, imersos em muitos fazeres, deixando em segundo plano a mediação do trabalho docente. Defende ainda que a prática do coordenador pedagógico demanda saberes e fazeres da ação pedagógica que, em se tratando de professores alfabetizadores de jovens e adultos, são saberes específicos à função. A autora recomenda aos cursos de formação de coordenadores pedagógicos que proporcionem embasamento teórico-metodológico consistente sobre as Ciências da Educação; estágio supervisionado duradouro na Coordenação Pedagógica de instituições; experiência, como docente, em sala de aula, no mesmo nível que pretende atuar, preferencialmente. Destaca ainda a importância do lado humano da ação coordenadora, visando estabelecer e alimentar o canal de comunicação com o professor para, assim, “coordenadores e professores (com)partilharem a apaixonante, mas difícil tarefa de educar” (p. 11).

A tese de Silva (2011), intitulada *Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular* trata dos enunciados sobre a formação de professores para a EJA, na perspectiva da Educação Popular (EP). Estes enunciados foram analisados a partir das práticas discursivas do Projeto Zé Peão (PEZP) existente há mais de duas décadas em parceria com a Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação e o Sindicato dos Trabalhadores na Indústria da Construção e do Mobiliário de João Pessoa/PB. Como objetivo geral, Silva visou analisar a prática discursiva do PEZP concernente à formação de professores da modalidade EJA. Os resultados demonstraram que a formação dos professores alfabetizadores é praticada e caracterizada como sendo processual, sistemática e instrumentalizadora, decorrente não apenas das necessidades didático-pedagógicas de sala de aula dos professores alfabetizadores, mas também das necessidades de ensino e aprendizagem dos operários alunos e do seus contextos como trabalhadores, cidadãos e seres humanos. Silva (2011) constatou também que enfatizar o acompanhamento pedagógico no planejamento semanal ou quinzenal de aulas e na

sistematização/reflexão por meio de registro do desempenho semanal do professor alfabetizador em fichas contribui com a formação de professores para o campo da EJA.

A tese intitulada *A formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas*, de Araújo (2008) objetivou investigar, sob a perspectiva de professores alfabetizadores licenciados em cursos de Pedagogia, quais as contribuições e as lacunas teórico-práticas de cursos de graduação em Pedagogia experimentadas pelos egressos, no trabalho pedagógico específico de alfabetizar crianças, jovens e/ou adultos. A partir da análise dos dados, emergiram as seguintes categorias relacionadas à formação docente do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: Contribuições dos cursos de Pedagogia; Disciplinas mais relevantes na formação docente; Área/Aspectos lacunares dos cursos de Pedagogia. Apesar das inúmeras contribuições do curso de Pedagogia para a formação do professor alfabetizador, identificou a necessidade de uma revisão das propostas curriculares desse curso, chamando a atenção para a importância de uma formação mais voltada ao processo de alfabetização/ letramento e inclusão social.

Um importante trabalho a ser mencionado, por tratar também da formação para a atuação na alfabetização de jovens e adultos, traz relevantes contribuições neste sentido, elaborado por Silva (2010). Intitulada *Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro*, a pesquisa objetivou identificar características capazes de incidir positivamente no processo de alfabetização e na redução dos índices de evasão dos alunos. Os dados levantados por meio de entrevistas com dirigentes, professoras e educandos, observação em sala de aula sugeriram que as que alcançam resultados positivos e permanência dos estudantes da EJA possuem diferentes combinações entre tais características: infraestrutura adequada às aulas noturnas para jovens e adultos, com recursos pedagógicos diversos e disponíveis; metas e objetivos claros e voltados para aprendizagens significativas; professores que participam das ações de formação continuada; apoio pedagógico de qualidade para os professores; supervisão pedagógica que garante o cumprimento das funções docentes; clima acadêmico favorável à aprendizagem; conteúdos curriculares que fazem sentido para os alunos; corpo docente que compartilha entre si práticas de sala de aula e saberes pedagógicos, com apoio pela coordenação

pedagógica; expectativas positivas dos professores sobre a aprendizagem dos estudantes e avaliações frequentes do progresso dos alunos.

Outra tese que merece destaque diz respeito à *Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular*. Furlanetti (2001), com o intuito de melhor compreender como formar alfabetizadores de jovens e adultos, desenvolveu sua pesquisa visando compreender o que é Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de uma escolarização inicial. Para compreender a especificidade da Formação de Educadores para a EJA, pesquisou os últimos acontecimentos no panorama histórico da formação geral de professores e entrevistou alfabetizandos e monitores para compreender como se deu a formação sob o ponto de vista dos alunos e monitores. Furlanetti (2001) conclui que o educador mais atuante na educação de jovens e adultos é o popular, que se caracteriza por seu envolvimento político e social com a sua realidade para que, interpretando-a, possa transformá-la; ele se constrói a partir de sua história de vida e de seu comprometimento com a sua própria formação e com aqueles com os quais está envolvido; a formação do Educador Popular passa por momentos de prática, onde os futuros educadores entram em contato com diferentes situações de sala de aula, para que possam ser analisadas junto com outros mais experientes; ele é um professor que compreende o sentido da EJA, compreende a militância e não se deixa aprisionar pela burocracia dos procedimentos escolarizantes; a imagem de educador que cada professor leva para dentro de sua própria sala de aula é uma imagem que não é inventada, mas construída nos aprendizados vivenciados na própria história de vida de cada um; o Educador Popular se envolve politicamente resgatando suas histórias e trajetórias escolares. A autora finaliza concluindo que “os educadores estão imbuídos de conteúdos tradicionais do ensino. Há necessidade de abordar os conhecimentos de maneira a avançar na capacidade política, crítica, criativa e com autonomia” (FURLANETTI, 2011 p. 3).

A tese de autoria de Paim (2009), intitulada *Alfabetizar formando e formar alfabetizando: um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC* resulta do trabalho de pesquisa desenvolvido no movimento de intervenção de um projeto de educação de jovens e adultos da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. A autora tem por objetivo saber quais são os saberes construídos ao longo do processo formativo no campo da educação de jovens e adultos que os educadores lançam mão no processo de alfabetização de jovens e adultos. O

Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na Universidade, onde esta tese se apoia, trabalha de forma articulada tanto as práticas alfabetizadoras como o processo de formação no campo da Educação de Jovens e Adultos, em que os dois eixos são abordados de forma imbricada, gerando um processo peculiar de formação, para os educandos e para os educadores. Os conhecimentos e teorias sobre a prática alfabetizadora são construídos, por educandos e educadores, a partir da reflexão crítica problematizadora em um processo dialético de elaboração/reelaboração do conhecimento, abandonando a concepção de formação docente como atualização por meio da aquisição de conhecimentos científicos, didáticos descontextualizados da prática alfabetizadora do professor.

Outro trabalho selecionado do conjunto de pesquisas encontradas no portal da CAPES que contemplou os descritores pesquisados é intitulado *Letramento: as marcas da oralidade nas produções escritas de alunos jovens e adultos*, de Freitas, M. L. Q. (2002). A autora demonstrou, por meio desse trabalho, que as marcas da oralidade são constitutivas das produções textuais de alunos jovens e adultos em processo de alfabetização. Julga, portanto, fundamental poder compreender como acontece a textualidade ou a textura de um texto, ressaltando que tais marcas de oralidade contribuem para dar coerência e coesão aos textos desses sujeitos em fase de alfabetização, permitindo a manifestação dos efeitos de sentido e a construção da textualidade. No que diz respeito à formação docente, a autora entende ser necessário o alfabetizador conhecer alguns dos elementos linguísticos geradores da coerência e coesão textuais para uma prática pedagógica eficiente e qualitativamente mais produtiva, tanto no ensino da leitura quanto da escrita. Freitas, M. L. Q. (2002) destaca também a contribuição que a ciência da Linguagem oferece à Pedagogia, notadamente na melhoria da formação linguística dos educadores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que os estudos linguísticos desenvolvidos tanto na área da Linguística Textual, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Aplicada, da Pragmática, da Análise do Discurso, dentre outras, possibilitam ao alfabetizador contemporâneo compreender o funcionamento do processo de constituição da textualidade nas elaborações escritas dos alunos jovens e adultos em fase de letramento.

Nos trabalhos datados no ano 2012, presentes no banco de dissertações e teses CAPES, encontramos três importantes de serem destacados por apresentarem os descritores pesquisados e alguma relação com nossa pesquisa.

Dentre estes, destacamos a dissertação de Silva, E. A. (2012) intitulada *As políticas públicas na educação de jovens e adultos a partir do programa Paraná alfabetizado*, no qual buscaram identificar esta modalidade de educação nos seus mais variados aspectos: político, pedagógico, psicológico, histórico, curricular, avaliativo, ensino-aprendizagem, teórico e outras dimensões que a constituem e a impedem de ser superada. Apontam alguns indicadores sociais que demonstram a urgência em criar políticas e ações para superar o analfabetismo e dar condições de acesso à Educação Básica a toda a população excluída da escola, além da necessidade de que aos estudantes da EJA se estabeleçam perfis mais aprofundados, bem como a tomada das suas realidades como ponto de partida às ações pedagógicas, repensar a organização do currículo adequando as metodologias e materiais didáticos às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA.

Outro estudo que contempla os descritores pesquisados é de autoria de Silva, V. M. (2012), intitulado *Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos, que objetivou caracterizar os aspectos teóricos necessários à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de pesquisa teórico-conceitual, bibliográfica, de cunho explanatório e de contribuições da vivência da pesquisadora como professora da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino e observações dos encontros de formação continuada da EJA no município. O estudo revelou que a maior parte dos professores e demais agentes escolares que atuam na EJA não têm uma formação específica nessa área e realizam o seu trabalho pedagógico utilizando o que sabem sobre a escola das crianças. Justificam o fato, mencionando que a formação dos professores que atuam na EJA é, na maioria das vezes, insuficiente, aligeirada e situa-se fora de um projeto político que reflita e busque alternativas para a inclusão desses alunos.*

Por fim, a dissertação de mestrado de Hennicka (2012), intitulada *Educação de jovens e adultos? uma perspectiva freireana e intercultural* objetivou investigar quais as contribuições e a atualidade das ideias e proposições epistemológicas freireanas para a Educação de Jovens e Adultos. Adotou-se uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, utilizando a pesquisa do tipo bibliográfica, mapeando o cenário histórico da Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência histórica e epistemológica a proposta de alfabetização de adultos

freireana. Também foram realizadas aproximações entre a proposta freireana e a perspectiva intercultural de educação, procurando identificar as contribuições de ambas para a formação dos professores(as) da EJA na atualidade. A relevância desta pesquisa está centrada na atualidade das contribuições de Paulo Freire para a EJA, as quais instigam o(as) educadores(as) a (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir formas de (re)educar nossos jovens e adultos.

Assim, a partir dos trabalhos que buscamos conhecer e que discutem a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos, tivemos o intento de desvendar os processos formativos que esses alfabetizadores experienciam para melhor responder ao nosso objetivo de pesquisa, que é *compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo*. O segundo momento deste estado do conhecimento buscou conhecer o que vem sendo trabalhado na temática consciência fonológica relacionada às práticas de alfabetização de jovens e adultos.

## **2.2 Segundo momento: consciência fonológica e a sua relação com a alfabetização de jovens e adultos nas pesquisas brasileiras**

O levantamento das pesquisas brasileiras que abordam a **consciência fonológica** associada à alfabetização de jovens e adultos e sobre como este assunto vem sendo problematizado iniciou com a busca nas reuniões anuais da ANPEd, a partir do ano de 2008 (31<sup>a</sup> reunião) até 2013 (36<sup>a</sup> reunião), nos grupos de trabalho (GT) 10 - Alfabetização, leitura e escrita e 18 - Educação de pessoas jovens e adultas. Examinamos 192 trabalhos em busca dos descritores consciência fonológica e alfabetização de jovens e adultos e encontramos apenas dois que contemplavam os descritores almejados, mas ao realizar uma leitura minuciosa de ambos, embora contemplados os descritores, não havia relação entre a consciência fonológica com a alfabetização de jovens e adultos.



Número de trabalhos apresentados na ANPEd no período de 2008 a 2013 de acordo com sua relevância para esta pesquisa								
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
GT 10 Alfabetização, leitura e escrita	Total	18	18	17	22	17	13	105
	Relev	0	0	0	0	0	0	0
GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Total	15	15	13	16	16	12	87
	Relev	0	0	0	0	0	0	0

Quadro 3 – Número de trabalhos apresentados na ANPEd no período de 2008 a 2013 de acordo com sua relevância para esta pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro, na 32<sup>a</sup> reunião, no GT 10, intitulado *A Produção Acadêmica sobre Alfabetização em Análise*, de autoria de Trindade (2010), analisa os dados de teses e dissertações sobre alfabetização, produzidas entre os anos de 2007 e 2008, disponíveis Base de Teses do Portal CAPES. O segundo trabalho que abordou os descritores foi encontrado na 31<sup>a</sup> reunião, no GT 18, e também mencionado quando buscamos os descritores sobre formação docente e alfabetização de jovens e adultos. Intitulado *O Permanente Amadorismo em EJA: A Experiência da Formação de Educadores em Educação de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro*, de autoria de Couto e Bomfim (2008), ao abordar questões linguísticas da alfabetização de jovens e adultos, estes autores fazem uma pequena menção à necessidade de um trabalho pedagógico envolvendo a reflexão sobre o sistema alfabético, mas sua ênfase reside no posicionamento político dos professores frente às possibilidades de emancipação dos alfabetizandos.

A pesquisa realizada na base de dados Scielo, sem delimitação de data, iniciou com apenas o descritor “consciência fonológica”, o qual gerou 25 estudos. Realizada uma leitura dos resumos de cada artigo, em busca da associação da consciência fonológica com a alfabetização de jovens e adultos, constatamos que, embora todos relacionados à leitura e à escrita, nenhum tinha como sujeitos este público, mas, sim, o infantil. Chamou-nos a atenção, ainda, que a maior parte destes foram publicados em periódicos da área da Psicologia e apenas dois foram localizados em um periódico da área da Educação Especial e três na área da Fonoaudiologia.

Frente ao restrito número de estudos nos locais pesquisados, ampliamos a busca dos mesmos descritores no Banco de dissertações e teses CAPES/ MEC. Neste, do período compreendido entre os anos 2010 e 2014, havia 7 registros contendo os descritores Consciência Fonológica associado a jovens e adultos, dos quais cinco tiveram relevância à nossa pesquisa.

<b>Número de teses relevantes à pesquisa, contendo descritores consciência fonológica e alfabetização de jovens e adultos registradas no Banco de Dissertações e Teses Capes, no período de 2010 e 2014.</b>				
<b>Período</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>
<b>Relevantes</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>0</b>

Quadro 4 – Número de trabalhos contidos no Banco de Dissertações e Teses CAPES, período de 2010 a 2014, de acordo com sua relevância para esta pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação de Souza (2011) intitulada *Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalinguístico* teve como objetivo verificar a leitura e a escrita de jovens e adultos de 1ª a 4ª série de um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a relação dessas habilidades com o desenvolvimento metafonológico. Para tanto, 62 jovens e adultos, com idades entre 15 e 83 anos, tiveram suas habilidades de escrita avaliadas através de um ditado com 19 palavras e uma tarefa de reconhecimento de palavras. O desenvolvimento metafonológico foi avaliado por meio de provas de segmentação silábica e consciência fonêmica. Como resultados, no que diz respeito às habilidades metafonológicas, constataram que estudantes cujo desempenho era superior nas tarefas de escrita saíam-se melhor nas tarefas de consciência fonológica, enquanto o baixo desempenho nas tarefas de escrita estava associado ao desempenho inferior nas tarefas de consciência fonológica.

A dissertação de mestrado da autora Costa (2012), intitulada *Consciência Fonológica em Indivíduos da EJA*, um estudo transversal realizado com estudantes do programa de alfabetização de jovens e adultos Salvador Cidade das Letras, objetivou investigar a relação entre a consciência fonológica e o aprendizado da

escrita naquela faixa etária através da análise do desempenho no teste de consciência fonológica e em tarefas de escrita. Para tanto, aplicou o instrumento de avaliação de consciência fonológica (CONFIAS) e analisou amostras de escritas controladas (ditado de palavras) e espontânea. Constatou que nenhum dos sujeitos apresentou êxito em todas as tarefas de consciência fonológica e todos utilizaram estratégias para alcançar a escrita convencional das palavras.

Verificou ainda que a consciência silábica é menos complexa que a consciência fonêmica e o erro mais cometido na escrita controlada foi falta de acentuação, enquanto na escrita espontânea os erros estavam relacionados, majoritariamente, pelo apoio na oralidade. Constatou ainda como desnecessária a proficiência em todas as habilidades de consciência fonológica à aquisição e/ou desenvolvimento da escrita, chamando a atenção para fatores extralinguísticos como história de vida, escolarização prévia e experiências letradas implicadas no processo de alfabetização. Por fim, destaca a necessidade de se investigar a validade de testes como o CONFIAS, que avaliam a consciência fonológica com fins diagnósticos.

A autora Chraim (2012) produziu uma dissertação intitulada *Relações implicacionais entre consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos*, de natureza quali/quantitativa cujo objetivo foi identificar quais habilidades metafonológicas estão mais efetivamente implicadas no aprendizado do sistema de escrita alfabética. Como sujeitos, a autora avaliou quatorze falantes brasileiros adultos em processo de alfabetização, inseridos em entornos grafocêntricos. Como metodologia, utilizou-se de ditado, o qual foi analisado à luz das teorias de Ferreiro e Teberosky, quanto aos estágios de apropriação de escrita. Além deste, realizou uma entrevista semiestruturada a fim de investigar usos da modalidade da escrita da língua escrita, feitos pelos sujeitos em sua rotina e, por fim, aplicou o teste CONFIAS. Como resultados, reiteraram estudos já realizados na área, constatando relações entre estágios mais avançados no aprendizado da escrita alfabética e melhores escores nos testes de consciência fonológica. E sugere, ainda, relações de outra ordem, conjecturando mais inserção em entornos grafocêntricos com maior avanço no domínio da escrita, cuja implicação remeteria a melhores escores em testes de consciência fonológica.

Azevedo (2012) é autora da dissertação de mestrado de título *Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de EJA - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos*, a qual teve como objetivo investigar a contribuição de atividades metafonológicas, aplicadas através de jogos, na alfabetização de Jovens e Adultos e as possíveis implicações destas nas práticas das professoras participantes do estudo. Para tanto, analisou a evolução dos níveis psicogenéticos dos estudantes participantes, antes e após a promoção de atividades de reflexão fonológica; investigou se atividades metafonológicas favorecem o processo de aprendizagem do sistema notacional alfabético e se podem provocar mudanças nas práticas das docentes envolvidas no estudo quanto à proposição de atividades baseadas nas habilidades metafonológicas exploradas nos jogos. Para tal, realizou durante um ano letivo, uma pesquisa participativa com duas turmas do 1º módulo da Educação de Jovens e Adultos, efetivando dezesseis (16) sessões de jogos de análise fonológica em cada turma, quando pôde acompanhar as aprendizagens dos estudantes, por meio de suas interações e auxiliadas pela aplicação de duas avaliações, uma no início da pesquisa e outra após a realização das atividades. Observou 16 situações didáticas, em cada turma, promovidas pelas professoras, antes e após as sessões jogos.

Como resultados, constatou que a maioria dos alunos avançou consideravelmente em seus níveis de escrita entre a primeira e a última avaliação, cujos avanços foram relacionados às suas frequências nas aulas e nas sessões dos jogos aplicados. Observou que dois estudantes cuja frequência nas sessões foi inferior permaneceram no mesmo nível de escrita diagnosticado inicialmente. Verificou ainda a importância de se promover atividades metafonológicas para a compreensão do sistema de escrita, embora reconheça que estas não são suficientes para que os estudantes se alfabetizem; que a inserção de tais atividades influenciou as práticas pedagógicas das professoras, as quais aderiram a este tipo de proposições. E, por fim, constatou a repercussão positiva das atividades metafonológicas, não apenas nas aprendizagens, mas especialmente na motivação dos estudantes, cuja confiança em realizá-las e a atitude de aventurarem-se a produzir as próprias notações foram positivamente influenciados.

Por último, apresentamos a dissertação de mestrado de Souza (2012), intitulada *Desvendando as práticas de alfabetização da eja: o que pensam e propõem as professoras? o que aprendem e dizem os alunos?*, que objetivou

investigar práticas de alfabetização de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a contribuição dessas práticas às aprendizagens dos estudantes no que se refere ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA), e ainda perceber as concepções das professoras e dos alfabetizandos quanto a tais práticas e aprendizagens construídas pelos estudantes. A pesquisa foi realizada nas classes de duas alfabetizadoras de jovens e adultos por meio de observações, descrição e transcrição de todas as aulas. Realizou entrevistas semiestruturadas com as professoras e seus estudantes e aplicação de atividades de escrita e leitura de palavras com os alfabetizandos, no início e no final da pesquisa. Os resultados demonstraram que uma das professoras investiu mais do que a outra no ensino sistemático da escrita alfabética, entretanto, nas práticas de ambas, os “antigos” métodos de alfabetização estiveram fortemente presentes. Manifestaram dificuldades e angústia para incluir as “novas” práticas em seus modos de fazer, mais evidentemente nos momentos de produção textual. Embora tenham evidenciado maior avanço na aprendizagem da turma em que o sistema de escrita alfabética foi trabalhado com mais sistematicidade, consideraram abaixo do esperado os progressos dos alfabetizandos, concluindo, portanto, que as práticas investigadas contribuíram pouco para os estudantes tornarem-se alfabetizados.

A partir dos estudos levantados neste estado do conhecimento, no que diz respeito à formação docente para alfabetizar jovens e adultos, constatamos com frequência a necessidade do desenvolvimento de políticas que atentem à formação de professores para esta modalidade do ensino. Houve apontamentos indicando a necessidade de se melhorar a articulação entre teoria e prática neste processo formativo; elementos para uma proposta curricular para a formação de alfabetizadores foram elencados; a necessidade de se promover com os alfabetizadores uma reflexão e compreensão dos motivos práticos das escolhas de correntes teóricas, bem como os sentidos e as configurações na organização do trabalho do professor resultantes de posicionamentos; a adoção de diários pelo professor, onde registra o próprio desempenho, como um meio para reflexão e formação; o levantamento das contribuições e das lacunas existentes nos cursos que formam professores que atuam na alfabetização de jovens e adultos, entre outros aspectos importantes destacados.

No segundo momento desta pesquisa, quando buscamos os descritores consciência fonológica associada à alfabetização de jovens e adultos, embora

tenham sido poucos os trabalhos produzidos na área, constatamos que as estratégias pedagógicas visando desenvolver a reflexão fonológica dos alfabetizandos, através de uma explicitação mais sistemática do funcionamento do sistema de escrita vêm sendo concebidas como complementares às práticas envolvendo diferentes gêneros textuais. Nesse contexto, algumas habilidades da consciência fonológica têm sido consideradas como essenciais à apropriação da escrita alfabética por jovens e adultos, porém não suficientes para alfabetizar. Com exceção de um trabalho, nenhum outro aborda de forma tão explícita a necessidade de que os conhecimentos sobre a linguística passem a fazer parte do rol de conteúdos necessários à formação dos professores alfabetizadores de jovens e adultos.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 Alfabetização de jovens e adultos através dos tempos

Com o intuito de compreender como as concepções dos alfabetizadores acerca da alfabetização dos jovens e adultos que hoje norteiam as práticas alfabetizadoras na EJA, consideramos importante realizar um resgate histórico que abordasse a alfabetização, nos seus mais variados aspectos, ou seja, quanto à maneira que vem sendo concebida, à origem dos preconceitos que sofrem os sujeitos não alfabetizados, à forma com que os governos vêm tratando esta demanda, os métodos de alfabetização existentes, às descobertas na área e à formação dos professores para atuarem nesta modalidade de ensino.

De acordo com entrevista concedida por Mortatti (2011), na qual abordou a Historiografia da alfabetização no Brasil, há uma tendência de “se combater o tradicional e o antigo como causa dos males e de fundar o novo”. Considerando essa afirmativa é que julgamos primordial conhecer o tradicional e o antigo, pois, assim como a autora, ponderamos a cautela quanto à inovação, a despeito de realizar uma repetição ingênua, quando a história não é conhecida ou valorizada.

Antes de adentrar no resgate histórico da alfabetização de jovens e adultos, é essencial destacarmos a situação atual em que se encontram os brasileiros em termos de habilidades de leitura e de escrita e, qualitativamente, como se constitui esse quadro. Para tanto, apoiamos-nos nos estudos de Ribeiro (2011), coordenadora do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional<sup>13</sup>, a partir de levantamentos de abrangência nacional, focalizando as habilidades e práticas de leitura e de matemática da população de 15 a 64 anos de idade.

Dentre outras descobertas, o INAF vem confirmando que a variável tempo de estudo é um indicador impreciso das condições de alfabetização, tendo em vista a

---

<sup>13</sup> O Inaf orienta-se por uma concepção ampla de alfabetismo, que abarca não só habilidades de leitura, escrita e cálculo numérico, mas também as práticas de leitura, escrita, cálculo e representação numérica dos diversos segmentos sociais, em diversos contextos. Considera também relevantes as expectativas e os julgamentos das pessoas sobre suas habilidades e práticas, tendo em vista a dimensão ideológica da construção do alfabetismo como problema social (RIBEIRO, 2011, p. 15).

grande variação no desempenho de grupos possuidores do mesmo tempo de escolaridade<sup>14</sup>.

Os níveis de alfabetismo foram determinados a partir das habilidades demonstradas pelos sujeitos participantes da pesquisa, assim, como *Analfabetismo*, no que se refere à leitura e às habilidades matemáticas, foi considerado o não domínio das habilidades medidas (os sujeitos que não conseguissem responder a, pelo menos dois itens do teste, classificaram-se neste nível); o *Alfabetismo – Nível Básico*, deu-se a partir da capacidade de localizar uma informação em textos curtos ou médios (notícia ou manual de instrução, por exemplo), mesmo que necessário realizar inferências simples, no que se refere à leitura e, quanto às habilidades matemáticas, ser capaz de ler números naturais, independente da ordem de grandeza; ler e comparar números decimais que se referem a preços; contar dinheiro e fazer troco; resolver situações envolvendo operações usuais de adição e subtração ou mesmo multiplicação, quando não conjugada a outras operações e, por fim, o *Alfabetismo – Nível Pleno* corresponde à capacidade de localizar mais de um item de informação em textos mais longos, comparar informação contida em diferentes textos, estabelecer relações entre as informações (causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fonte), ater-se a informação textual quando contrária ao senso comum e, quanto às habilidades matemáticas, estar neste nível consiste em conseguir adotar e controlar uma estratégia na resolução de problemas que demandam a execução de uma série de operações, por exemplo, tarefas envolvendo cálculo proporcional e porcentagens; interpretar gráficos e mapas.

Segundo Ribeiro (2011) os níveis de habilidade foram definidos tendo em vista as características da população brasileira, que acumula graves déficits educacionais, ou seja, mais de 60% do grupo etário amostrado pelo INAF não possui, sequer, o ensino fundamental completo, logo, a escala de habilidades adotada não abrange níveis mais sofisticados que são utilizados em estudos como o Pisa<sup>15</sup> ou o IALS<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Tomando como exemplo os resultados de 2005, junto a população que com menos quatro séries escolares (critério de alfabetização funcional indicado pela UNESCO e adotado pelo IBGE) mas que não completou o ensino fundamental, 4% foram classificados na condição de analfabetismo absoluto, 42% na de alfabetismo rudimentar, 44% na de alfabetismo básico e só 1% no pleno; mesmo as pessoas com oito a dez séries completas o nível de pleno só é atingido por 32% (RIBEIRO, 2011, p. 22).

<sup>15</sup> Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que compara o desempenho em leitura, matemática e ciências de jovens de 15 anos matriculados nos sistemas de ensino de 32 países.



No Brasil, o último nível do INAF, o nível pleno, corresponde a usos mais diversos da leitura como ferramenta de comunicação, aprendizagem e organização do pensamento e da ação, o qual, idealmente, deveria ser alcançado por todos os brasileiros ao completar a escolaridade obrigatória. O que veremos a seguir demonstra as bases históricas sobre as quais foi se construindo os níveis de alfabetização que caracterizam a população brasileira e os motivos pelos quais nos deparamos com um grande contingente<sup>17</sup> de pessoas se mantêm excluídas de uma participação efetiva das práticas mediadas pela escrita.

A construção deste capítulo constitui-se com base em Barreyro (2010), Di Pierro (1992), Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), Freire (1978, 1979), Gadotti (2008), Machado (1998), Mortatti e Oliveira (2011), Paiva (2004) e outros autores que trazem importantes contribuições ao que buscamos investigar.

Optamos por dividir esta escrita, primeiramente, em três grandes momentos, que são o período colonial, o período imperial e o período republicano, e a finalizamos com uma breve descrição dos programas voltados à alfabetização inicial de adultos, desde o século XX até a atualidade.

Os primeiros registros, no que diz respeito à alfabetização de adultos no Brasil aos quais se tem acesso datam de 1500, o início do **período colonial**, quando o país foi colonizado por Portugal. Naquela época, os jesuítas buscavam catequisar os índios que aqui viviam. As ações educativas tinham um cunho fundamentalmente doutrinário. A primeira gramática da qual se tem registro foi manuscrita em 1556 por José de Anchieta e publicada em 1595. Nela, a linguagem utilizada pelos índios era sistematizada a fim de facilitar o trabalho dos colegas de ordem de Anchieta, possibilitando, ainda, a perpetuação da tradição religiosa, pois, em um mesmo livro, era comum encontrar gramática somada às noções do catecismo.

Próximo a 1727, as novas diretrizes da economia e da política portuguesa almejavam cidadãos que fossem servis ao Estado e não à Igreja, fruto de uma

---

<sup>16</sup> International Adult Literacy Assessment –, realizado em três rodadas nos anos de 1994, 1996 e 1998, com a participação de 19 países, quase todos da Europa e América do Norte. Neste indicador o termo analfabetismo nem sequer aparece, pois seu foco é definir e comparar, entre populações com alto grau de escolaridade, níveis de habilidade de alfabetismo em diversos domínios.

<sup>17</sup> As pesquisas realizadas pelo IBGE, conforme o censo de 2010, no Brasil apontam 13,9 milhões de brasileiros (9,63% da população) entre 15 ou mais anos, como analfabetos, sendo maior esta taxa na faixa etária superior aos 60 anos e nas regiões norte e nordeste. Dados disponíveis em <http://www.ibge.gov.br/home/>.

cultura iluminista que passara a ganhar ênfase. Para tanto, as autoridades portuguesas proibiram o uso do tupi-guarani, que já estava difundido na comunicação entre os padres e os nativos. Passaram a exigir o uso exclusivo do português.

Neste período, os jesuítas foram expulsos do país pelo Marquês do Pombal e começaram a acontecer várias reformas na instrução pública, mas a alfabetização de adultos não era o alvo das reformas, e sim o ensino secundário que era organizado através de aulas régias<sup>18</sup>.

A partir de 1822, deu-se início ao **período imperial**, que se estendeu até 1889. Naquele século, uma das premissas do ensino para adultos era civilizar as camadas populares, na época consideradas inferiores, degeneradas e perigosas à ordem social, e para tal, o ensino passou a ser institucionalizado e as questões quanto ao tempo, espaços, saberes, materiais escolares, formação e a profissionalização docente passaram a ser definidos com maior precisão.

A educação no período imperial foi marcada por busca de soluções para inserir as ditas camadas inferiores nos processos formais de educação, e o ensino passou a ser diferenciado para os que não possuíam nenhuma e os que já possuíam alguma instrução. Os adultos contavam com a boa vontade de professores que lecionavam durante o dia para ministrar aulas noturnas sem serem remunerados por isto.

O caráter filantrópico do ensino a adultos, ainda persistente nos dias de hoje, segundo Galvão e Soares (2010), tem origem estabelecida no século XIX, quando, no Brasil, as elites procuravam assim contribuir para a “regeneração” do povo” (p. 31). Aulas eram ministradas por meio de cursos por associações de intelectuais.

Esta concepção do analfabeto como ignorante e incapaz, digno de ser *regenerado*, acentuou-se no final do império, quando aqueles que não dominavam minimamente a escrita foram proibidos de votar, devido à Lei Saraiva, de 1881. As restrições ao voto eram, até então, de origem econômica ou social, mas não por instrução formal deficitária, pois, até o final do império, não se questionava a capacidade do analfabeto, já que a maioria da população, incluindo as elites rurais,

---

<sup>18</sup> Este sistema de aulas eram ministradas por um “mestre-escola”. O tutor, independente de possuir ou não formação para exercer a função de professor, reunia um grupo de pessoas de idades e graus de conhecimento variados para instruí-los.

não dominava a linguagem escrita. A partir desse momento, o analfabeto passou a ser identificado à dependência e à incompetência.

Com a proclamação da República, em 1889, iniciou-se **o período republicano**, que se estende até os dias de hoje. A partir de daquele ano, houve uma demanda crescente das práticas culturais de leitura e escrita. Desde então, intensas mobilizações em forma de campanhas em prol da alfabetização de adultos foram marcadas pelo cunho redentor que a educação teria sobre a salvação da nação. Neste período, conforme Mortatti (2006), a escola passou a ser um lugar necessariamente institucionalizado a fim de preparar as novas gerações, visando atender aos ideais do Estado republicano, pautados pela implantação de uma nova ordem política e social.

De acordo com Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), apesar do discurso entre os políticos e os intelectuais quanto à importância da alfabetização e da instrução elementar, as ações educativas dele decorrentes não contemplavam grande parte da população, o que fez com que mais da metade da população brasileira chegasse no ano de 1950 analfabeta, e, conseqüentemente, à margem da vida política, uma vez que o voto era vetado aos analfabetos.

Com o fim da ditadura de Vargas e da Segunda Guerra Mundial em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) alertava para a urgência de integrar os povos, visando à paz e à democracia, solicitando, portanto, aos países integrantes, dentre os quais o Brasil faz parte, que os adultos fossem alfabetizados. Assim, aumentariam as bases eleitorais, integrariam as massas populacionais de imigração recente e também incrementariam a produção. A alfabetização de adultos, no período pós-guerra, representava um meio de difusão de valores democráticos e mobilizador do desenvolvimento dos países atrasados, e estava atrelada às mudanças individuais que permitiriam a inserção dos sujeitos na vida cívica, à capacitação para o trabalho e à melhora da produtividade, indispensáveis ao desenvolvimento do país.

Com base nesses ideais, no ano de 1947, o governo lançou a primeira **Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)**, em que a educação de adultos passou a ter sua identidade definida. Segundo Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), foram implementadas no Brasil as primeiras políticas públicas para a instrução de jovens e adultos, em virtude do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação, do qual originou a Campanha. De acordo com Soares

(1996), a criação desta campanha se deu por dois motivos: o primeiro, como decorrência das recomendações feitas pela ONU para o país que vivia um momento pós-guerra, dentre as quais estava a de um olhar específico para a educação de adultos; o segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, gerando a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país.

Professores foram distribuídos em dez mil salas de supletivo espalhadas pelo Brasil e diferentes tipos de materiais pedagógicos como cartilhas, livros de literatura e folhetos sobre noções elementares de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos foram distribuídos entre os professores.

Pretendia-se, numa primeira etapa, alfabetizar em três meses e proporcionar o curso primário em duas etapas de sete meses cada, seguindo para a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Nesta época, discussões em torno do analfabetismo e da educação de adultos no Brasil ganharam ênfase. Até então, o analfabetismo era visto unicamente como causa dos problemas sociais, econômicos e culturais do país, mas não como consequência destes, o que contribuía para que o adulto analfabeto fosse considerado incapaz e marginal.

De acordo com Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), iniciativas da década de 50 para combater o analfabetismo tratavam o processo de aprender de forma muito superficial, pois destinavam pouco tempo para a aprendizagem e os programas não consideravam a faixa etária nem a diversidade regional onde ocorriam.

Assim, a Campanha se extinguiu, mantendo-se apenas a rede de ensino supletivo, assumida pelos estados e municípios. Cabe destacar que uma noção, gerada por Lourenço Filho, de que alfabetizar adultos seria mais fácil, simples e rápido do que crianças, provocou interpretações diversas, resultando na falta de critérios quanto aos materiais, ao preparo do alfabetizador e à remuneração deste. A base que sustentava a campanha era frágil e, somado a isso, não havia tradição e nem estudos sobre como alfabetizar adultos, logo, sua inadequação levou-a ao fim.

O analfabetismo, neste período, era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à minoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999).

Cabe destacar que, antes do final da primeira campanha de alfabetização de adultos, havia uma Associação de Professores do Ensino Noturno que, juntamente ao Departamento de Educação, preparavam o I Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Ministério, então, convocou dois representantes de cada estado para participarem do Congresso. O SEA (Serviço de Educação de Adultos do MEC), a partir daí, elaborou e enviou, para discussões, aos SEAs estaduais, um conjunto de publicações sobre o tema. As concepções presentes nessas publicações, segundo Soares (1996), eram o investimento na educação como solução para problemas da sociedade; o alfabetizador identificado como missionário; o analfabeto visto como causa da pobreza; o ensino de adultos como tarefa fácil; a não necessidade de formação específica; a não necessidade de remuneração, devido à valorização do “voluntariado”.

Embora a campanha não tenha tido sucesso, tendo se extinguido, a partir de então, iniciou-se um processo de mobilização nacional no sentido de se discutir a educação de jovens e adultos no país, sendo questionada a visão preconceituosa associada ao analfabetismo. Em 1958, onze anos após o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido no Rio de Janeiro, houve o segundo congresso, no qual os próprios participantes engajados na Campanha de Educação de Adultos, como o grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire, reconheceram as fragilidades daquela iniciativa. Tais fragilidades diziam respeito não apenas ao método de alfabetização adotado para a população adulta, mas às precárias condições de funcionamento das aulas, à baixa frequência e aproveitamento dos alunos, à má remuneração e à desqualificação dos professores, à inadequação do programa e do material didático à clientela (faixa etária e cultura dos alfabetizandos) e à superficialidade do aprendizado, pelo curto período destinado para tal. Este grupo pernambucano destacou-se pela capacidade de não apenas apontar os problemas, mas também as soluções para alfabetizar jovens e adultos propostas.

Tais soluções originavam-se de uma nova visão sobre o problema do analfabetismo, o qual deixara de ser concebido como causa dos principais problemas do país, mas como uma consequência das condições sociais, de desigualdades construídas ao longo da história. Essas críticas e mudanças paradigmáticas, lideradas por Freire, favoreceram a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, inspirando os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início

dos anos 60. A partir daí, diversas pesquisas passaram a ser desenvolvidas e algumas teorias da psicologia, gradativamente, buscaram desconstruir a ideia de incapacidade de aprendizagem atribuída ao educando adulto.

De acordo com Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), no início dos anos 60, a alfabetização de adultos fazia parte das estratégias de ampliação das bases eleitorais e da sustentação política das reformas pretendidas pelo Governo. O momento político e social do período propiciou a experimentação de novas metodologias de alfabetização e atividades socioculturais desenvolvidas pelos movimentos de educação e cultura popular, cuja base epistemológica era proposta por Paulo Freire.

Tais ações se davam paralelamente às propostas do governo, e a dimensão da cultura era debatida dentro dos grupos populares como uma “aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 1979, p. 110), sendo assim, por vivermos em uma sociedade letrada, a inserção nesta cultura depende de alfabetizar-se, o que não ocorre em sociedades iletradas, onde a oralidade seria suficiente. Esta conscientização das pessoas não alfabetizadas era uma alavanca para o início da alfabetização.

O processo de alfabetização em que Freire (1979) acreditava ultrapassava o “simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de ler e escrever [...] memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras e de sílabas, desgarradas de um universo existencial” (p. 111). O processo de alfabetizar-se dava-se a partir de uma relação dialógica entre o educador e os alfabetizandos, para que houvesse “realmente educação e não domesticação” (p. 115). O autor propunha que a realidade do educando fosse o centro do seu processo de alfabetização, instigando-lhe a um exame crítico da própria realidade, a identificar as origens de seus problemas e alternativas para superá-los, ao invés de considerar tais problemas como obra do destino e, portanto, isentos de soluções.

Com base nessas novas maneiras de conceber a alfabetização de jovens e adultos, atuaram os educadores do **Movimento de Educação e Base (MEB)**, da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB); do **Movimento de Cultura Popular (MCP)**, ligado à prefeitura de Recife; dos **CPCs (Centros Populares de Cultura)**, organizados pela União Nacional de Estudantes (UNE); do **CEPLAR (Campanha de Educação Popular)** e do **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler**, da prefeitura de Natal.

A concepção de educação de jovens e adultos, proposta por Freire (1979), tomava como base as vivências e diálogos que tivera com os educandos de diferentes regiões e países, logo, o trabalho de alfabetização seria diferente em cada lugar que fosse desenvolvido, pois teria como centro a realidade do educando. Essa proposta de alfabetização nasceu de um Projeto de Educação de Adultos, do qual surgiram duas instituições básicas de educação e de cultura popular, chamados **Círculo de Cultura** e o **Centro de Cultura**, que resultaram em um grande êxito em termos de *aclareamento* e de ações em prol do exercício da cidadania do povo (FREIRE, 1979). A nomenclatura *círculo de cultura* foi criada para substituir *escola*, devido ao caráter de passividade que esta guarda consigo. Neste círculo, ao invés de professor, havia o *coordenador de debates*; as *aulas discursivas* eram substituídas por *diálogos* e o *aluno* era o *participante de grupo*. O êxito obtido nessas experiências levou Freire a organizar uma metodologia de alfabetização para abranger um número maior de pessoas do que o Projeto de Educação de Adultos atingia.

Tratava-se de um trabalho desenvolvido em 40 dias, com uma hora diária que possibilitava não apenas uma alfabetização em termos de escrita gráfica e leitura de palavras, mas uma alfabetização também política, passível de inserir o sujeito na sociedade e na escrita, como um todo. Palavras eram escolhidas a partir do diálogo com os alfabetizandos. Ricas em sentido para o grupo de sujeitos estas palavras, chamadas de *palavras geradoras*, serviam de base para reflexões e análises tanto semânticas como fonológicas, possibilitando uma alfabetização que servia como a “chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita” (FREIRE, 1979, p. 109), usufruindo do seu papel de sujeito e não de mero objeto. Uma nova maneira de participar do mundo e modificar atitudes, descobrindo-se, criticamente, como alguém ativo na cultura e na história.

Assim, a cultura dos educandos era valorizada pelos educadores como base de todo o processo educativo e, residindo no diálogo e da reflexão crítica sobre as condições sociais, o meio para transformação dessa realidade.

Com base nesta perspectiva, todo o tipo de educação que considerava o analfabeto como ignorante e vazio, sobre o qual os conhecimentos seriam depositados, foi fortemente criticada pelo idealizador do método, que intitulou este tipo de atividade pedagógica, que desvaloriza a cultura do educando, considerando-o como alguém vazio em quem o professor deposita conhecimentos, como

*Educação Bancária*. Na sua concepção, a educação deveria estar pautada na ética, havendo a “superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1978, p. 67).

Em 1963, Paulo Freire assumiu elaborar um Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, em que a problematização e conscientização da população sobre as mazelas sociais e suas causas seria base para a alfabetização, tendo como paradigma pedagógico o diálogo entre a problemática educacional e a problemática social. O educando deveria participar ativamente na transformação da estrutura social não igualitária, da qual originava a sua condição de analfabeto.

Com o Golpe Militar de 31 de março de 1964, muitos movimentos que olhavam para a estrutura social como causa e não como uma consequência do analfabetismo foram vistos como ameaça à ordem e, por isso, extintos. Seus participantes foram perseguidos e exilados, o que aconteceu com Paulo Freire e seu plano. Nesta época, Freire foi exilado no Chile, onde manteve o seu trabalho de alfabetização e lá, insatisfeito com o quadro socioeconômico e político da sociedade brasileira, que denominou “sociedade cambiante e dramaticamente contraditória” (FREIRE, 1979, p. 35), posicionou-se referindo que as respostas aos desafios vigentes demandariam optar ou pela manutenção de uma sociedade cujo povo era minimizado e alienado e inconsciente desta condição, regido pela elite ou optar por uma nova sociedade, em que o homem e o povo seriam sujeitos atuantes na história, que “se ‘descolonizasse’ cada vez mais” (p. 36).

Entretanto, no Brasil, o próprio governo assumiu o controle da atividade educativa, pondo fim ao processo de reflexão conscientizadora, interrompendo também os preparativos para o Plano Nacional de Alfabetização coordenado por Paulo Freire, a convite do governo. Com o exílio de Freire, seu projeto educativo para o Brasil, que visava uma educação emancipadora, foi substituído pelo **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL**.

Em 1967, o governo passou a controlar as ações de alfabetização de jovens e adultos, o que lhes conferiu um caráter assistencialista e conservador, indo de encontro aos movimentos de educação e cultura popular cujas práticas de alfabetização vinculavam-se à problematização e à conscientização da população sobre a realidade social. Assim que surgiu o MOBRAL, um programa voltado à população de 15 a 30 anos, que restringia a alfabetização, em muitos casos, a um exercício mecânico de leitura e escrita, rompendo com o sentido crítico e



problematizador proposto por Freire. Os métodos e materiais didáticos desse programa guardavam, apenas em aparência, semelhanças aos elaborados por Paulo Freire, pois usavam palavras-chave, provenientes de realidades de alfabetizando adultos, mas eram vazios de sentido, uma vez que o material era padronizado, igual para todo o Brasil. Suas mensagens apelavam ao esforço individual dos adultos analfabetos para que se integrassem no processo de modernização e desenvolvimento do país.

Este Movimento, iniciado em 1967, constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação e dispunha de um volume significativo de recursos. Lançou-se, de fato, em 1969, por meio de uma campanha massiva de alfabetização, para a qual foram instaladas Comissões Municipais responsáveis pela execução das atividades, muito embora a produção dos materiais pedagógicos, a orientação e a supervisão fossem centralizadas, ou seja, realizadas pelo governo. Neste movimento, a população foi chamada a ajudar, com o lema “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. Os alfabetizadores foram recrutados sem muitas exigências curriculares, denotando a despreocupação com a formação dos alfabetizadores, pois qualquer um que soubesse ler e escrever poderia também ensinar.

Na década de 70, houve uma diversificação da atuação e uma expansão do MOBREAL por todo o território nacional, motivo pelo qual, Di Pierro (1992) julga que ele mereça certo crédito, ou seja, por ter sido responsável pela difusão geográfica das iniciativas de alfabetização de adultos no país, embora essa autora reconheça que o MOBREAL é mais facilmente lembrado devido aos poucos resultados alcançados, ao desperdício de recursos, ao diretivismo pedagógico, ao despreparo do corpo docente e à precariedade de seu funcionamento.

Devido a denúncias quanto aos destinos e aplicação dos recursos financeiros do MOBREAL e à divulgação de índices falsos de analfabetismo, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) foi criada, e, a partir de então, houve o enfraquecimento do movimento, o qual foi extinto em 1985.

Neste mesmo ano, diferentemente do MOBREAL, a **Fundação Educar**, criada em 1985, passou a fazer parte do Ministério da Educação, abrindo mão de executar diretamente os programas, apenas supervisionando e apoiando técnica e financeiramente as entidades civis as iniciativas existentes e abstando-se de

controlar politicamente as ações pedagógicas, conforme vinha sendo feito pelo MOBRAL.

De acordo com Paiva (2004), para cumprir o que previa a nova Constituição, em termos de erradicação do analfabetismo, o governo federal e a sociedade civil precisavam unir-se, encarregar-se mutuamente para fazê-lo em um período de dez anos. A principal responsável por coordenar a execução desta missão foi a Fundação Educar que, em conjunto com o MEC, em 1989, convocou uma comissão de pessoas que desenvolviam trabalhos e pesquisas na área da EJA, a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), a fim de trabalhar em prol do ano internacional da alfabetização, 1990, conforme definido pela Unesco. Debates, congressos, seminários e encontros de entidades governamentais e não-governamentais, aconteciam em diferentes partes do Brasil, visando discutir e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo.

A CNAIA foi extinta em 1990, juntamente com a extinção da fundação EDUCAR pelo governo Collor, com a justificativa de que a prioridade do governo devia estar centrada na alfabetização infantil e que a EJA seria responsabilidade da esfera privada. De acordo com Di Pierro (1992), muitos municípios brasileiros que firmaram convênio com a Fundação Educar foram surpreendidos pela extinção do órgão, justamente neste ano. Assim, os municípios precisaram optar entre encerrar as atividades ou assumi-las com seus recursos próprios, desprovidos de experiência técnica e gerencial para dar continuidade ao projeto.

Contraditoriamente, todo este movimento que acabava por prejudicar a EJA aconteceu enquanto se aproximava o Ano Internacional da Alfabetização, 1990, declarado pela UNESCO. Os preparativos para tal ano incluíram, em diferentes partes do país, encontros, seminários, congressos com a finalidade de discutir e elaborar propostas para erradicação do analfabetismo no Brasil. Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) com um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o Brasil compunha o grupo de países participantes.

Nesta declaração, constava que “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (p. 3). Sendo que a leitura e a escrita, a expressão oral e a capacidade de solucionar problemas são

instrumentos essenciais para a aprendizagem, os quais, junto aos conteúdos básicos, são necessários para que os seres humanos “possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (p. 3).

Mesmo sendo reconhecido o direito de aprender em todas as idades toda a vida, com a extinção da Fundação Educar, logo após a posse do governo Fernando Collor de Mello, a EJA ficou novamente desprovida de órgãos que atentassem a esta parcela da população.

Em meio aos diversos debates, congressos, reuniões e seminários realizados por entidades governamentais e não governamentais, que visavam problematizar e encontrar meios para a erradicação do analfabetismo no Brasil, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o MEC, em 1990, lançou o **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)**, visando mobilizar a sociedade para a alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio da formação de comissões de órgãos governamentais e não governamentais.

Poucos meses após ter sido lançado o PNAC, houve total desvinculação do Programa com as comissões, principalmente devido à forma de liberação dos recursos, que eram destinados, com frequência, a empresas e instituições sem conhecimento e nem envolvimento prévio com a área. Tal situação, segundo Machado (1998), fez com que os membros da comissão renunciassem, gerando protestos por parte de entidades e movimentos populares. A autora complementa, ainda, que a divulgação massiva do programa e seu caráter demagógico, foram as suas principais características, sendo extinto um ano após ter iniciado.

Após o *impeachment*<sup>19</sup> do presidente Collor, a busca da recomposição do governo passa pela implementação de um programa sistemático de Ensino Fundamental para Adultos, não somente a alfabetização. Nesta época, conforme Machado (1998), há uma nova composição na Comissão Nacional de educadores

---

<sup>19</sup> Palavra inglesa que designa ato ou processo legal que pretende a destituição de alguém de um cargo governativo. Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

que problematizavam o Plano Decenal de Educação para Todos<sup>20</sup> - 1993/2003 e, ao mesmo tempo, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Quando São Paulo, pela primeira vez, foi governada por um partido popular, em 1989, com a eleição de Luiza Erundina, sua gestão tinha como proposta priorizar a participação popular e atender as necessidades das periferias. De acordo com Gadotti (2008), dentre as propostas daquele governo, estava a valorização da educação de jovens e adultos, introduzindo o ensino noturno em todas as escolas de primeiro grau. O **Movimento de Alfabetização (MOVA) São Paulo (SP)** foi lançado em outubro daquele ano, contando com a participação massiva de movimentos populares, que, segundo o autor, contavam com a vontade política de Luiza Erundina de enfrentar, juntamente a eles, o desafio de superação do analfabetismo.

A criação do MOVA-SP, idealizado por Paulo Freire, Pedro Pontual, Stela Graciani, Maria José Vale Ferreira, Maria Alice de Paula Santos, Martha Carvalho e Moacir Gadotti, entre outros, tinha por objetivos desenvolver um processo de alfabetização que viabilizasse aos educandos uma leitura crítica da realidade; contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos mesmos e dos educadores envolvidos; reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular; reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalhassem com alfabetizadora do adultos na periferia da cidade.

Gadotti (2008) refere ainda que, naquele período, as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) estavam em discussão no sentido da inclusão de um capítulo específico sobre a educação de jovens e adultos e, enquanto isso, a prefeitura de São Paulo já realizava o que posteriormente viera a ser incluído na LDB. Segundo o autor, O MOVA-SP reunia três condições básicas para o êxito de um programa de educação de jovens e adultos: empenho e organização dos movimentos sociais populares; vontade política da administração e apoio da sociedade. Os idealizadores deste movimento entendiam que ele deveria proporcionar não apenas a alfabetização, mas garantir o direito à escolarização básica formal, conforme reivindicado no Primeiro Congresso dos Alfabetizadores da cidade de São Paulo, no final de 1990.

---

<sup>20</sup> Documento desenvolvido em 1993 pelo Ministério da Educação- MEC, objetivando o cumprimento, no período de 1993 a 2003, das resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990).

Na metodologia do MOVA, a formação do educador é fundamental, sendo que o objetivo desta é

prepará-lo para alfabetizar a partir de uma metodologia dialógica e conscientizadora, desenvolver uma prática pedagógica que facilite a aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e ciências naturais do educando e o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e outras linguagens da consciência criativa, ética e da cidadania plena (GADOTTI, 2008, p. 51).

Nos cursos de formação do MOVA, para atender aos objetivos formativos do movimento, eram abordadas as temáticas referentes às teorias do conhecimento (socioconstrutivismo), à filosofia de Paulo Freire, ao currículo da EJA, à psicogênese da língua escrita, aos ritmos e diferenças pessoais no processo de formação, à interdisciplinaridade e intertransculturalidade, ao planejamento e avaliação dialógica, às relações interpessoais, ao trabalho com classes heterogêneas e às dificuldades de aprendizagem.

O MOVA se configurava, portanto, pela valorização do contexto sociocultural dos educandos na elaboração das propostas pedagógicas e envolvia tanto o poder público como as iniciativas da sociedade civil. Sua concepção de alfabetização, que ultrapassava a simples condição de dominar a leitura e a escrita, mas como a capacidade de usá-las no desenvolvimento pessoal e coletivo, visando o exercício crítico de sua cidadania e construir uma sociedade mais justa.

Outro programa de alfabetização de jovens e adultos, digno de nota, é o **Programa de Alfabetização Solidária (ALFASOL)**. Existente desde 1996, é uma entidade da sociedade civil com a missão de “disseminar e fortalecer o desenvolvimento social por meio de práticas educativas sustentáveis<sup>21</sup>”, visando à redução dos índices de analfabetismo, focando-se nos municípios brasileiros com os mais altos índices de analfabetismo conforme indicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos, ou seja, nas áreas rurais do Norte e Nordeste do Brasil, consideradas as regiões de grande dificuldade de acesso ao ensino.

O Projeto Nacional da Alfabetização Solidária realiza a identificação e a articulação dos diferentes sujeitos sociais. Os apoiadores do projeto são Empresas; governos; pessoas físicas; Instituições de Ensino Superior, as quais desenvolvem Projeto Político-Pedagógico direcionado à seleção e à capacitação continuada de

---

<sup>21</sup> Dados disponíveis no site <http://www.alfabetizacao.org.br/site/alfasol.asp>.

moradores locais para atuarem como alfabetizadores e, finalmente, os gestores municipais que se identifiquem ao projeto de inclusão educacional proposto.

O programa desenvolve ações, como Projeto Grandes Centros Urbanos – PGCU, visando identificar e atender a população acima de 15 anos. As Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas no atendimento às regiões metropolitanas desenvolvem Projeto Político-Pedagógico específico para este público que vive em um ambiente social fortemente estruturado em bases letradas.

Esta iniciativa é também alvo de crítica por representar uma alternativa baseada no menor custo, segundo Barreyro (2010), criada pelo governo visando à redução do analfabetismo, contando com a solidariedade da comunidade. Segundo a autora, o Programa buscou a implementação de um modelo de terceirização de políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos, utilizando-se das Instituições de Educação Superior com essa finalidade. A crítica se sustenta, ainda, na priorização de critérios como menor custo, empregabilidade temporária e filantropia, induzindo subjetividades contrárias ao analfabeto como sujeito de direito.

Outro problema apontado por Barreyro (2010) diz respeito ao discurso assistencialista que envolvia todas as ações do programa, assim como da ajuda e da tutela, por meio da prática da adoção de adultos, definindo o aluno como atendido, banalizando o papel do alfabetizador. Trata-se, portanto, de um programa que tem uma repercussão positiva, em termos de resultados quanto à redução de índices de analfabetismo, mas passível de questionamentos e críticas no que diz respeito à sua configuração.

E, por fim, apresentamos o **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**, contexto onde trabalham os alfabetizadores participantes deste estudo. Realizado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2003, o PBA está vigente até os dias de hoje. Como objetivo, este programa do governo federal, visa

promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> As informações a respeito do Programa Brasil Alfabetizado foram obtidas por meio do portal do MEC, disponível na internet no site [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817).

Para a realização do Programa, os Estados e Municípios recebem os recursos financeiros provenientes do MEC/FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento) para o pagamento de bolsas aos alfabetizadores (que realizam o trabalho voluntário), coordenadores e intérpretes de língua de sinais, para os cursos de formação de alfabetizadores, aquisição de gêneros alimentícios (merenda) e materiais escolares.

A adesão ao programa cabe somente às Prefeituras Municipais e às Secretarias Estaduais de Educação, sendo vetada a adesão direta ao MEC de entidades civis ou privadas, com ou sem finalidade lucrativa.

De acordo com os dados levantados no portal do Ministério da Educação<sup>23</sup>,

O quadro de alfabetizadores deve ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública. Esses profissionais recebem uma bolsa do Ministério da Educação para desenvolver esse trabalho, no contra turno de suas atividades. Mas qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa. Ele deve cadastrar-se junto à prefeitura ou secretaria estadual de educação onde receberá formação adequada.

No entanto, os editais seleção dos alfabetizadores e coordenadores de turmas consideram que o candidato deve ser, preferencialmente, servidor de rede pública de ensino; possuir formação de nível superior em Educação, já concluída ou em curso; ter experiência comprovada em educação, preferencialmente no Programa Brasil Alfabetizado e em educação de jovens e adultos; não receber outras bolsas de programas do governo; ser capaz de manter controle sobre o trabalho em desenvolvimento nas turmas e de desempenhar as atividades descritas para os alfabetizadores-coordenadores de turmas, como frequentar os cursos de formação disponibilizados.

A carga horária do curso de formação inicial é de quarenta horas presenciais e acontece previamente ao início do ano letivo. Já os encontros de formação continuada, têm a carga horária de sessenta e quatro horas, distribuídas ao longo do ano letivo, ou seja, dos oito meses de atividades do Programa Brasil Alfabetizado.

As Orientações para o Programa Brasil Alfabetizado (2011) concebem os encontros para a formação continuada como espaço de compartilhamento de experiências, relatos de práticas pedagógicas bem sucedidas, problematização de

---

<sup>23</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19002&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19002&Itemid=817).

dificuldades enfrentadas, planejamentos em grupo, realização de materiais pedagógicos e leituras complementares, além de capacitar os alfabetizadores e coordenadores a mobilizarem os alfabetizandos à continuidade dos estudos, à obtenção do registro civil quando não o possuem.

Cabe destacar que um dos itens que fazem parte deste programa refere-se à avaliação dos alfabetizadores, em que são considerados, entre outros aspectos, a valorização e participação da reflexão coletiva; a assiduidade; a pontualidade e dedicação aos estudos; o engajamento e o compromisso social dos mesmos<sup>24</sup>.

Assim, partindo desse resgate histórico marcado por ações que, com exceção do período em que Freire pôde colocar em prática as suas concepções, repercutindo na ampliação do significado da alfabetização, os demais momentos foram marcados pelo tangenciamento no que diz respeito ao investimento intelectual e financeiro para reverter situação desigual, que ainda mantém grande parte da população adulta à margem das práticas sociais de leitura e de escrita. Acreditamos que o tratamento não prioritário do governo à educação de jovens e adultos, baseado no voluntariado e em medidas compensatórias, revela-se por seus restritos investimentos e ações, e reflete-se nos resultados alcançados, que são igualmente restritos.

Reconhecemos que o governo de nosso país investiu, em termos de políticas públicas, para que todas as crianças em idade escolar frequentassem a escola, aumentando consideravelmente o número de matrículas nos últimos anos. Este fato, potencialmente, deverá reduzir a demanda por alfabetização de jovens e adultos, no futuro, desde que atendida a efetividade das práticas docentes. No entanto, é preciso destacar a carência de uma política respeitosa com os cidadãos jovens e adultos que foram privados da escolarização na infância. Ao mesmo tempo em que um programa como o Brasil Alfabetizado busca alfabetizá-los, não há uma assunção institucional por este contingente de estudantes, de modo que tenham acesso à educação como um direito, pois programas desta natureza ainda têm impregnado um forte caráter compensatório, principalmente por estar afastado da escola. Este fato tem implicação, principalmente, na continuidade da educação formal.

Outro fator que demarca o caráter compensatório e a provisoriedade desse tipo de programa é o restrito investimento no corpo docente e a falta de uma

---

<sup>24</sup> Orientações para o Programa Brasil Alfabetizado, 2011, p. 7. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content).



continuidade à formação dos alfabetizandos. Alfabetizadores voluntários e com baixa exigência curricular, mesmo que estejam comprometidos com a tarefa de alfabetizar e consigam efetivá-la com alguns estudantes, carecem de atributos para dar conta dos altos índices de analfabetismo ainda vigentes no nosso país. Ademais, a alfabetização inicial realizada desvinculada à instituição escolar, como ocorre no PBA, pode acarretar na dificuldade, para os estudantes, em retornar à escola para darem continuidade à sua formação.

### **3.2 Formação: aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional**

O professor alfabetizador de jovens e adultos, na ausência de uma formação inicial que contemple a especificidade da atuação pedagógica voltada a esta modalidade do ensino, necessita buscar recursos formativos para esta atuação ao mesmo tempo em que ingressa neste trabalho.

Somente no ano de 2006 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 1 de 15/05/2006 que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais que atribuem às licenciaturas formar docentes para atuarem na educação de jovens e adultos. Ainda assim, os cursos de licenciaturas, embora incluam disciplinas que tangenciem o campo de atuação da EJA, de maneira geral, não contemplam uma formação inicial sólida para atuar nesta especificidade. Frente a esta realidade, surge a demanda entre os alfabetizadores de jovens e adultos pela construção de seu desenvolvimento profissional pautado nos conhecimentos adquiridos, inicialmente, para atuar em outras modalidades de ensino.

Assim, a partir das discussões que subjazem os estudos de Marcelo Garcia (1999), compreendemos que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, organizado, sistemático e autorreflexivo que inclui as trajetórias percorridas pelos docentes desde sua formação inicial até o exercício da docência. Neste mesmo enfoque, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 263) sublinham que “o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional”.

Ao refletir sobre o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador de jovens e adultos e a gama de aspectos a serem atendidos por sua formação,

acreditamos que, mesmo que fossem contemplados muitos dos aspectos necessários à prática docente na EJA, isso não garantiria ao professor o respaldo suficiente para tomar todas as decisões necessárias ao exercício da profissão. A diversidade nos mais variados aspectos que caracteriza as salas de aula compostas por jovens e adultos exige dos docentes o hábito da reflexão sobre a prática e a busca permanente pelo aprimoramento da sua atuação.

Nesse sentido, é possível entender que aprender a ser professor, na modalidade da EJA, se dá ao longo da própria atividade docente, quando este profissional elabora, vivencia, organiza o trabalho pedagógico, pensa e cria estratégias para ensinar, fazendo uso significativo das experiências que apreende desta prática. Assim, é no processo de ensinar e aprender que ele se constrói e se consolida, a partir das relações sociais e culturais que estabelece, pois, conforme Freire (2006, 2011), é isto que o define como um sujeito histórico e inacabado.

Logo, ao problematizarmos o processo formativo de alfabetizadores de jovens e adultos, atentamo-nos à formação como um processo que envolve um sujeito e a necessidade de estar comprometido com sua própria formação, principalmente, no que tange ao desenvolvimento e ao crescimento como professor. Este movimento exige o desejo em se formar (MARCELO GARCIA, 1999). Trata-se do processo de *se pôr em condições de* (FERRY, 2004), pois

[...] una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador, y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. [...] o sujeto se forma solo y por sus propios medios (p. 54).<sup>25</sup>

Entendemos, portanto, que a formação do professor está diretamente implicada no modo como ele se coloca em relação à própria aprendizagem, repercutindo no seu desenvolvimento profissional. No contexto da EJA, a iniciativa do alfabetizador em buscar de forma autônoma o aprimoramento de suas práticas pedagógicas pode resultar na qualificação docente, quando este se coloca como aprendiz, sujeito inacabado e busca aprender não apenas estratégias pedagógicas,

---

<sup>25</sup> Tradução: [...] uma formação não se recebe. Ninguém pode formar o outro. Não se pode falar de um formador e de um formado. Falar de um formador e de um formado é afirmar que há um polo ativo, o formador e um polo passivo, que é o formado [...] o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios.

mas compreender o processo de aprendizagem de quem está buscando ensinar, além do seu próprio modo de aprender a docência.

O entendimento de formação como decorrente de demandas próprias, conforme infere Ferry (2004), encontra ressonância na compreensão de Marcelo Garcia (1999) quanto ao papel do desejo pessoal no desencadear do processo formativo. Para este autor, é o próprio sujeito o principal responsável pela ativação e pela efetivação do seu processo formativo. Ou seja, os meios disponíveis para se formar são vários, mas o apropriar-se destes meios e as transformações geradas são individuais, pessoais.

Atrelado à necessidade profissional de se formar, de se desenvolver, também há que ser considerada a dimensão pessoal do professor, uma vez que este profissional que deseja se formar não pode ser separado da pessoa que é. De acordo com Isaia (2003) no exercício da docência, emergem tanto as marcas da vida como as marcas da profissão. Nóvoa (1997) refere que os programas organizados para formação de professores têm ignorado, sistematicamente, o caráter pessoal do desenvolvimento, “confundindo *formar* e *formar-se*, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação [...]” (p. 24).

A partir desta realidade, a participação pelo professor em um curso de formação continuada não é garantia de desenvolvimento profissional, pois a dinâmica formativa de cada um é singular, bem como a maneira de ser afetado no processo formativo. Entretanto, “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 25) pode ser uma alternativa favorável ao processo formativo em destaque.

Assim, ao reconhecermos que a formação docente é um processo que está atrelado ao desenvolvimento profissional e à aprendizagem da docência, logo, destacamos a necessidade do professor refletir sobre as concepções que carrega consigo, pois suas maneiras de perceber repercutem diretamente na organização do seu trabalho pedagógico. Logo, identificar concepções e refletir sobre elas pode resultar em desenvolvimento profissional docente, culminando em efetivas práticas alfabetizadoras na especificidade da EJA.

### 3.2.1 A reflexão na docência da EJA

Concebemos que a formação docente precisa ir além do que é oferecido por cursos, palestras e encontros de formação. As situações que os professores enfrentam, no cotidiano da sala de aula, apresentam características peculiares e, portanto, exigem desses profissionais a reflexão acerca daquele contexto específico, a fim de que possam desempenhar com êxito a sua prática pedagógica.

Na concepção de Dewey (1959, p. 43), “não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, temos de aprender como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir”. O fato de o professor se deparar com um desafio, reconhecê-lo como tal e tomar decisões visando superá-lo denota o perfil de um profissional reflexivo, entretanto, algumas vezes este mesmo autor aborda atitudes necessárias para o pensamento reflexivo que podem ser cultivadas ao longo da preparação formal de professores, ainda que elas tenham um caráter que é pessoal de cada docente. São elas a abertura de espírito, ou seja, a disponibilidade para aceitar pontos de vista diferenciados; a responsabilidade, que implica em aceitar as consequências de posições assumidas e, por fim, o entusiasmo, a energia e a predisposição para a mudança. Essa perspectiva é complementada por Marcelo Garcia (1997) quando refere que a docência reflexiva implica saber escutar e respeitar opiniões alheias, atendo-se às alternativas disponíveis; em indagar os possíveis erros; em buscar as razões para os fatos que acontecem na sala de aula; investigar as evidências conflitantes; buscar diferentes respostas para uma mesma pergunta e pensar sobre como aprimorar o que já está posto.

Assim, para pensarmos de modo reflexivo, é necessário *aprender a pensar* e, no contexto da docência de jovens e adultos, são as situações sempre singulares da sala de aula que poderão instigar o docente a pensar sobre suas ações, de maneira a “examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz” (IMBÉRNON, 2009, p. 47).

A reflexão crítica sobre a prática permite aos professores avaliar as atitudes anteriormente tomadas em sala de aula, implicando ora a manutenção, ora a elaboração de novas e mais apropriadas estratégias para circunstâncias similares e que venham a recorrer. Nesse sentido Freire (2011, p. 44), complementa referindo

que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A atitude de aprender a ensinar por meio do enfrentamento, do afastamento e da reflexão sobre a ação realizada remete-nos a pensar no que Bolzan (2009) compreende por alternância pedagógica. Segundo a autora, este é um movimento reflexivo realizado pelos professores quando buscam subsídios vinculados às experiências de ensino e de aprendizagem, visando satisfazer as exigências e desafios advindos das práticas pedagógicas.

Portanto, o professor, ao lançar-se aos desafios do ensinar, refletindo sobre o impacto das suas ações na aprendizagem dos estudantes, pratica uma forma de se desenvolver profissionalmente denominada por Bolzan (2002) como aprendizagem docente reflexiva, que significa o

processo no qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individual ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional (p. 17).

A reflexão sobre a prática é concebida, por conseguinte, como um caminho a ser trilhado rumo ao protagonismo do professor na sua atuação docente e a tornar-se um produtor de conhecimentos. Esta atitude demanda um querer saber que Freire (2011) chamou de *curiosidade epistemológica*. É por meio deste desejo de entender a partir da reflexão que o professor pode se tornar “pesquisador de sua própria sala de aula” (BOLZAN, 2006, p. 378). Segundo essa autora, esse é um meio de adquirir autonomia em relação às prescrições impostas pela administração ou pelos livros didáticos, cujas orientações são, em geral, alheias e distantes da prática do professor.

Desta forma, o campo de conhecimento na alfabetização de jovens e adultos vai se desenvolvendo, amparado por uma contínua análise e reflexão sobre a prática pedagógica. De acordo com Piconez (2002), exercitar este tipo de análise é uma maneira de harmonizar conteúdos e metodologias aos interesses, necessidades, expectativas e conhecimentos prévios dos estudantes da EJA. Complementando esta ideia, Forster e Souza (2004) referem que “por serem particulares e únicos, os

saberes construídos na experiência, se reconhecidos, autorizam o professor, uma vez que ele passa a ser construtor do seu próprio saber” (p. 4).

Para tanto, é necessária não apenas a conscientização, pelos professores, da relevância da reflexão para o seu desenvolvimento, mas ainda a adequação dos espaços e tempos da docência com vistas à viabilização desses momentos reflexivos, passíveis de repercutir na autonomia e na criatividade dos professores.

Portanto, pensamos que o momento seja de olhar para os espaços de ensino também como lugares de formação, pois a riqueza proveniente dos diálogos, dos impasses, das soluções encontradas, das reflexões geradas e compartilhadas entre os docentes constitui-se em motivos suficientes para valorizar este espaço como profícuo à formação não apenas dos estudantes, mas do professor também. Acreditamos, portanto, que analisar e refletir sobre práticas pedagógicas pode ter resultados potencializados quando realizado também de maneira compartilhada.

### 3.2.2 A reflexão compartilhada e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos

O confronto com desafios vivenciados em aula, a identificação das limitações, o desejo de superá-las por meio da construção de conhecimentos é o que, por vezes, leva o professor a buscar o apoio de pares ou de profissionais de áreas afins ou da mesma área, porém com mais tempo de experiência. Considerando as relações interpessoais como mobilizadoras ao desenvolvimento do professor, Marcelo Garcia (2010) problematiza os espaços formativos propostos pela escola ao seu corpo docente. O autor critica a organização temporal e espacial dessa instituição por dificultar o compartilhamento entre os docentes, em virtude de normas que prezam pela autonomia e privacidade entre os mesmos, reforçando o isolamento do grupo.

Entendemos, a partir das considerações de Freire (1978), que o processo de formar-se é individual e ao mesmo tempo compartilhado. Para o autor, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79). Assim, ao compararmos a organização escolar, no que tange às oportunidades de convívio entre os docentes,

à maneira como Vygotsky (2005, 2007) explica o desenvolvimento do ser humano, ou seja, mediado pela interação estabelecida nas relações sociais, nos deparamos com um desperdício de oportunidades de compartilhamentos e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) considera que contextos interpessoais favoráveis à aprendizagem facilitam o alcance de metas de aprimoramento pessoal e profissional. O autor cita o conceito de interformação, concebido por Debesse (1982), cuja característica principal é o compartilhamento entre docentes ou futuros docentes, unidos por interesses comuns.

Bolzan (2001, 2002, 2009) salienta o valor que reside no compartilhamento pedagógico entre pares para o enfrentamento do ato educativo. Entendemos que este compartilhamento é também importante entre os professores que trabalham no contexto da docência com jovens e adultos, onde, comumente, atuam de maneira isolada. Cabe destacar que a emergência da solidão pedagógica (ISAIA, 2006) e do sentimento de desamparo dos professores têm como principal motivo a ausência de interlocução entre os sujeitos, além da ausência de espaços institucionais capazes de promover um trabalho compartilhado, ou seja, a possibilidade de realizar um trabalho conjunto depende da cultura de colaboração que, muitas vezes, inexiste no espaço institucional.

Uma possibilidade de evitar o sentimento de desamparo e possibilitar a construção compartilhada de fazeres e saberes docentes é apontada por Bolzan (2002) como um processo que se efetiva por meio de redes de relações docentes, as quais se estabelecem a partir de processos de interação e de mediação envolvendo atividades intelectuais reflexivas acerca dos saberes práticos dos professores.

Ao encontro desta compreensão, em que o compartilhar dos conhecimentos possibilita uma construção mútua de saberes, legitimando o professor como alguém capaz de produzi-los, reportamo-nos a Tardif (2012), pois este autor considera os professores como competentes atores e sujeitos do conhecimento, por construírem saberes, assimilarem novos conhecimentos e por serem capazes de desenvolver novas teorias/práticas a partir de suas experiências pessoais e profissionais.

Assim, o professor alfabetizador de jovens e adultos, ciente de suas incompletudes, tem como alternativa uma forma compartilhada de desenvolver-se profissionalmente. A busca pelo outro, a pesquisa das descobertas científicas na sua

área de atuação, o compartilhamento com pares sobre desafios vivenciados na docência, possibilitam a [re]significação de concepções e de práticas docentes.

### 3.2.3 Alfabetizadores de Jovens e Adultos: os conhecimentos próprios da alfabetização

Ao refletir sobre a frase “parece banal, mas um professor é alguém que, antes de tudo, sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, referida por Tardif (2012, p. 31), buscamos problematizar como acontece a aquisição ou a construção dos conhecimentos próprios da alfabetização pelo alfabetizador de jovens e adultos; como é formado o repertório de conhecimentos destes professores e, como fazem uso destes conhecimentos em sala de aula.

Partimos de uma premissa de que o professor alfabetizador de jovens e adultos é um construtor de conhecimentos, não se restringindo a apenas transmitir, de maneira vertical, o que aprendem.

Considerando as diferentes situações de aprendizagem a que o professor está exposto ao longo de sua vida e no papel ativo do professor sobre a mobilização de diferentes saberes em sua prática, Tardif (2012) realiza uma divisão desses saberes em quatro tipos, de acordo com suas origens: os saberes disciplinares, os curriculares, os profissionais e os experienciais. Por saberes profissionais entende o conjunto de saberes aprendidos nas instituições de formação de professores. Dentre eles estão os saberes pedagógicos, apresentados com doutrinas, concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas que representam e orientam a atividade educativa.

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento presentes na sociedade. Os saberes curriculares, por sua vez, correspondem aos discursos, aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos, com base nos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados, como exemplo, os programas escolares que os professores devem aplicar. E, por fim, os saberes experienciais são aqueles



desenvolvidos pelos docentes no exercício de suas funções e na prática de sua profissão.

Tardif (2012), destaca que o exercício da docência provoca um efeito de avaliação crítica dos saberes construídos previamente ao início da prática docente, mobilizando a revisão de tais saberes, em que são julgados e avaliados como forma de objetivar um saber maior, formado de todos os outros saberes, retraduzidos e submetidos ao processo de validação que só acontece mediante a prática docente.

Assim, a atividade docente demanda uma ampla gama de saberes, sendo necessário ao professor conhecer a disciplina e seu programa, a matéria que a compõe, além dos meios para compartilhá-los com os estudantes. Desta experiência cotidiana em sala de aula, emergem saberes práticos, a partir de uma relação que é recíproca, pois o conjunto de saberes docentes “não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2012, p. 17).

Considerando a variedade de fatores que envolvem a docência alfabetizadora de jovens e adultos, na qual tem especial valor o vivenciar da sala de aula, conhecer os estudantes, saber ouvi-los, valorizar seus conhecimentos, incentivar suas capacidades e raciocínio, aceitar o novo, promover o diálogo e comprometer-se com a aprendizagem, conforme preconiza Freire (2011), concordamos que não há espaços para prescrições de fórmulas prontas de como ensinar. Somente através do contato direto com os estudantes em sala de aula é que o professor pode ser capaz de entendê-los, de conhecer a lógica dos conhecimentos por eles trazidos, as estruturas de pensamento que definem o sentido atribuído à alfabetização e a outros conhecimentos (GADOTTI; ROMÃO, 2005).

Compreendemos que esse contato com os estudantes é que possibilita ao professor desenvolver o *saber como ensinar*, a construir o que Marcelo Garcia (1997) entende por “conhecimento do conteúdo pedagógico” (p. 57), o qual, segundo o autor, não é um conhecimento passível de ser adquirido mecânica ou linearmente, por meio de cursos ou palestras, justamente por se tratar de uma construção que é pessoal do professor e está atrelada às experiências por ele vividas.

Porém, nem sempre os professores estão seguros da sua autonomia nesta construção e, nesse sentido Schwartz (2010, p. 80), chama a atenção para o fato de que

muitas vezes o professor está restrito a definições elaboradas de acordo com um “autor conhecido”, percebendo como desvalorizados os seus conhecimentos ou seus próprios pensamentos sobre as mesmas questões. Como se estes não tivessem lugar, fossem proibidos. O que gera insegurança na prática docente.

Portanto, se o professor consegue reconhecer os esforços que empreende na busca de meios para contemplar a gama de variáveis que caracterizam a docência com jovens e adultos, esta busca pode se constituir em uma fonte rica de produção de conhecimentos.

Os alfabetizadores de jovens e adultos, de uma maneira geral, devido à incipiência, em suas trajetórias formativas, de conhecimentos relativos à especificidade da EJA, nem sempre são conscientes do tipo de saberes que necessitam ou lançam mão na sua prática diária de alfabetização. Entretanto, empiricamente, esses professores evocam conhecimentos de diferentes naturezas para corresponder à demanda a que assumem ao se proporem a alfabetizar jovens e adultos. Assim, a organização do seu trabalho pedagógico é permeada por conhecimentos de diferentes naturezas, que incluem aqueles referentes ao conteúdo, como o sistema de escrita alfabética, os diferentes gêneros textuais, questões da oralidade dos sujeitos e sua repercussão na escrita, e também precisam trabalhar com aspectos emocionais relacionados às tentativas pregressas de alfabetizar-se, bem como a conscientização dos alfabetizandos sobre a relação existente entre o domínio da leitura e da escrita e o exercício da cidadania. Estas são algumas das demandas da alfabetização de jovens que, ao serem enfrentadas, podem mobilizar os professores a buscarem meios de atendê-las. E, desta busca, emergem possibilidades de desenvolvimento profissional e geração de novos conhecimentos.

#### 3.2.4 As demandas formativas do professor alfabetizador de jovens e adultos

O professor que hoje é um alfabetizador de adultos, quando buscou sua formação inicial, é possível que não vislumbrasse a sua atuação nesta especificidade do ensino, pois, historicamente, a alfabetização de jovens e adultos

não recebe um investimento suficiente à formação dos professores para atuarem nesta modalidade de ensino.

Embora, desde 1971 a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 (BRASIL, 1971), no capítulo IV, tenha abordado o ensino supletivo, onde destacou a necessidade de um “preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação” (art. 32), foi somente em 1996 que houve um avanço conceitual em termos da necessidade formativa para a docência na EJA. A LDB 9394 registrou a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como de atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, superando a ideia de educação compensatória, passando a uma concepção de educação como direito.

Os posicionamentos de professores atuantes na EJA quanto à necessidade de uma formação inicial para trabalhar nessa modalidade de ensino variam. Há os que não consideram necessária uma formação mais específica, pois entendem que qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos, mas não se opõem; há os que consideram a habilitação como um requisito essencial e, finalmente, os que negam a necessidade da formação inicial para o trabalho (SOARES, 2006).

A falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores de jovens e adultos foi um tema destacado na VI CONFITEA (2009) no que concerne ao impacto dessa lacuna sobre a qualidade da educação de adultos. No entanto, a formação pedagógica inicial que atente às demandas do exercício profissional é essencial para que os futuros professores tenham subsídios teóricos e práticos para a reflexão e a organização do seu trabalho pedagógico.

Os encontros de formação inicial e continuada, viabilizados pelo Programa Brasil Alfabetizado, tomam como base para sua organização, um documento contendo os “Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores”, elaborado pelo Ministério da Educação - MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, juntamente à Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos.

Conforme consta neste documento, seus objetivos consistem em orientar quanto aos “princípios, diretrizes e estratégias que darão suporte à elaboração da dimensão teórico- metodológica da formação e da ação alfabetizadora, construídos no diálogo da DPEJA/SECAD/MEC com as instituições formadoras e gestores do

PBA” (p. 4) e no que diz respeito à dimensão operacional do PBA e, apresenta elementos a serem contemplados no processo de formação, ou seja, “instrumentos e estratégias que qualificam o processo de alfabetização, possibilitando atingir melhores resultados no que se refere ao atendimento do público jovem, adulto e idoso, garantindo o direito à educação de qualidade e o exercício pleno da cidadania” (p. 4).

Porém, o que melhor pode contribuir com a formação do professor é a sua capacidade de se formar, de ir em busca. Assim, acreditamos que o enfrentamento da sala de aula pode se constituir em um verdadeiro mote à empreitada formativa.

Nessa perspectiva, Barreto e Barreto (2005) abordam a formação como uma prática de conhecimento e referem que todo conhecimento nasce com uma pergunta. Tal concepção reforça o valor que reside no enfrentamento da sala de aula como gerador de perguntas. Ou seja, um programa de formação inicial pode dar conta de subsidiar o docente em alguma medida, mas é na prática docente, no contato com dificuldades, que questões surgirão. É neste momento que a formação precisa se pautar pela pesquisa, pela problematização das práticas, pelo confronto com as teorias vigentes.

Conceber as vivências da prática de sala de aula como constitutivas do professor leva-nos a pensar nas palavras de Freire (2011), quando refere que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (p. 25). Ou seja, o professor se torna alguém capaz de ensinar quando está com o estudante e este, dinâmico e singular, nos seus desejos e maneiras de aprender, mostra ao professor que não há apenas uma forma de ensinar, pois as formas de aprender são variadas. Sendo assim, outra demanda à formação do professor alfabetizador de jovens e adultos é o reconhecimento do estudante como uma fonte para o seu desenvolvimento profissional, mas, para isso, é preciso que, ao reconhecer a dinamicidade e a diversidade das formas de aprender, o professor busque também diversificar a sua forma de ensinar.

No que tange ao processo de formação de professores iniciantes, Marcelo Garcia (1997) situa a reflexão como eixo central, partindo do reconhecimento dos problemas apontados pelos docentes, pois considera que destes impasses emergem as necessidades formativas, principalmente quanto às dimensões didáticas e organizativas, como a motivação dos estudantes, a disciplina e a gestão

da turma, os métodos de ensino, a avaliação, o ambiente, as relações com os colegas, bem como o planejamento.

Embora Marcelo Garcia (1997) não tenha se referido especificamente à docência na EJA, ele cita a motivação dos estudantes como um dos aspectos a ser problematizado. No contexto que envolve a alfabetização de jovens e adultos, a motivação ganha especial importância e precisa ser ponderada como uma demanda a ser contemplada pelo alfabetizador.

Os aspectos emocionais presentes na sala de aula de jovens e adultos demandam do professor o constante movimento de conquistar ou de reconquistar o desejo de aprender dos estudantes. Seja por falta de acesso ou de sucesso na escolarização durante a infância, retornam, muitas vezes, fragilizados e receosos quanto à própria capacidade de aprendizagem, o que pode se sobrepor aos motivos que o levaram à sala de aula, prejudicando este processo.

No contexto da EJA, além da sobreposição de sentimentos negativos sobre anseios que poderiam motivar o aprendiz a permanecer na escola, há o fato de que nem sempre os anseios para estar na escola lhes são próprios. Há o desejo por parte de seus familiares, a necessidade observada pelo empregador, entre outras. Desse modo, transformar a motivação que é extrínseca ao estudante, os estímulos exteriores a ele em uma genuína motivação acaba sendo um importante desafio para o professor. Ater-se à autoestima dos jovens e adultos envolve a identificação do que subjaz o desejo de aprender a ler e a escrever e desenvolver a confiança de que na idade adulta ainda é possível aprender.

Saber ler e escrever pode significar a oportunidade de ter acesso aos bens culturais e à valorização social resultantes do domínio da leitura e da escrita (LEAL, 2010). Desse modo, nos processos de formação do docente alfabetizador de jovens e adultos, é preciso que sejam problematizados os diferentes sentidos e significados atribuídos à alfabetização.

Refletir sobre concepções, muitas vezes cristalizadas, sobre o que a escolarização pode representar para um educando adulto, pode implicar a organização do trabalho pedagógico do professor e a forma deste enxergar o seu papel junto aos estudantes. O professor, ao enfrentar situações didático-pedagógicas adversas, refletir sobre sua atuação, está realizando uma importante atividade em prol da superação dos impasses, exercitando a autoria da sua docência. O desenvolvimento da capacidade criativa para elaborar estratégias

didático-pedagógicas, com base nas situações vivenciadas, permite-lhe libertar-se de prescrições.

Nesse sentido, Gadotti, Freire e Guimarães (2008), realizam um importante alerta quanto à necessidade de se posicionar criticamente perante as leituras e essa é uma atitude que precisa ser incorporada pelo professor, não apenas a para apreender a realidade como “sujeito inteligente e desvelador do texto” (p. 113), mas para poder ensinar aos estudantes, a fazerem o mesmo. Os autores complementam, referindo que “o leitor crítico é aquele que até certo ponto ‘reescreve’ o que lê, ‘recria’ o assunto da ‘leitura’ em função dos seus próprios critérios. Já o leitor não crítico funciona como uma espécie de instrumento do autor, um repetidor paciente e dócil do que lê” (p. 113).

Reconhecer-se como alguém que produz conhecimentos é um objetivo a ser alcançado na formação do professor alfabetizador de jovens e adultos e pode ser o princípio para que os conhecimentos trazidos por estudantes e pares também sejam valorizados pelo docente. Valorizar construções não institucionalizadas é essencial para que haja uma aposta no compartilhamento como um meio de superação de desafios. Da confiança nestes saberes e da sua construção compartilhada surge a possibilidade de serem divulgados, não como *receitas* de como fazer, mas como fonte encorajadora para a ampliação do campo de conhecimento da educação de jovens e adultos.

Certamente, formar-se para atuar na alfabetização de jovens e adultos demanda estar atento à diversidade de aspectos implicados no processo de alfabetização de jovens e adultos e ao “movimento dinâmico entre a palavra e o mundo e vice-versa” (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 2008, p. 113), o que exige o constante refletir, avaliar e [re]significar concepções. Uma formação docente que contemple as peculiaridades dessa modalidade de ensino, além de incidir positivamente na aprendizagem dos alfabetizandos, precisa auxiliar na manutenção do seu interesse em dar continuidade à própria formação, podendo contribuir com a redução da preocupante taxa de evasão, característica dos cursos de EJA.

### 3.2.5 Implicações das concepções dos alfabetizadores na alfabetização de jovens e adultos

O tema alfabetização, amplamente pesquisado ao longo dos anos, é alvo de opiniões divergentes. São concepções que variam quanto ao significado da alfabetização, aos métodos, ao tempo necessário para alfabetizar, ao que deve ser contemplado no processo, entre outros aspectos.

Quando o professor compreende que nem todos os estudantes aprendem da mesma maneira e que o sujeito constrói hipóteses sobre a lectoescrita, então a organização do trabalho pedagógico passa a ter outros princípios, ou seja, a reflexão sobre a língua, a valorização da produção escrita do alfabetizando, a mobilização da curiosidade dos estudantes para buscarem o aprendizado, a interação com diferentes usos e funções da escrita, são premissas que norteiam essa prática alfabetizadora.

Porém, quando o professor acredita que alfabetizar é ensinar as letras para, então, possibilitar que o estudante decodifique para ler e codifique para escrever, o aprender é considerado como memorização e reprodução de uma escrita artificial. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser visto com suas particularidades da aprendizagem, e o foco é direcionado apenas ao ensino e os métodos tradicionais de alfabetização elaborados sem considerar a diversidade de aspectos envolvidos no aprender, são os escolhidos.

Gadotti, Freire e Guimarães (2008) ao refletirem sobre a capacitação dos educadores no Brasil, consideram que “em vez de se fazer uma política de luta pela boa capacitação, a saída foi a mais fácil: equipes pequenas, apropriando-se do método, o colocam nos livros-guias para ser reproduzido pelos professores mal-capacitados” (p. 75), sob a justificativa de se garantir a padronização com um mínimo de eficiência entre os professores. No entanto, os autores destacam a necessidade de uma formação passível de desenvolver a capacidade crítica nos professores para que possam questionar este tipo de alternativa adotada e tornarem-se capazes (e não, meramente, treinados) para não serem guiados, cegamente, por manuais elaborados por terceiros.

Quanto à utilização de métodos de alfabetização, Mortatti (2008) realiza uma divisão cronológica da história bastante esclarecedora, em que cada momento é

marcado pela disputa entre afiliações a diferentes metodologias e propostas pedagógicas. O primeiro momento inicia em 1876, sendo fortemente caracterizado pela metodização do ensino da leitura e da escrita. Neste período, que se estende até 1890, os métodos sintéticos eram dominantes nas práticas de alfabetização, quando o ensino da leitura e da escrita partia das partes menores da palavra para então avançar para partes maiores.

Como exemplo de métodos sintéticos, citamos o *método da soletração* (*alfabético*), que partia dos nomes das letras; o *método fônico*, que tinha como requisito conhecer os sons correspondentes às letras e o *método silábico* (*silabação*), que ensinava os sons resultantes das sílabas, para então formar as palavras e, assim, sucessivamente. Após reunidas as letras, ou os sons, ensinavam-se as palavras, aumentando gradativamente a dificuldade<sup>26</sup> que, na época, correspondia ao aumento gradativo de letras que compunham a palavra, conduzindo o estudante até a leitura de frases e textos. A escrita ficava restrita à cópia, a ditados e a formar frases, com ênfase nas questões da ortografia, caligrafia e no correto desenho das letras (MORTATTI, 2006).

Dentre os defensores dos métodos sintéticos, há o consenso no que diz respeito a como concebem a aprendizagem da leitura e da escrita. Para estes, a aprender a ler e a escrever é uma questão mecânica, “da leitura e da escrita é uma questão mecânica, ou seja, “trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Pelo fato de se conceber a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem [...], ler equivale a decodificar o escrito em som (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 22).

Esse posicionamento metodológico, que enfatiza a capacidade de discriminar auditivamente os sons e visualmente as letras e associá-los, denota uma concepção de alfabetização como uma simples associação entre estímulos sonoros e respostas gráficas, priorizando, em um primeiro momento, a mecânica da leitura por meio da decifração do escrito, e só após esta ser conquistada são oferecidos os textos para serem compreendidos e lidos de maneira expressiva, envolvendo também a entonação.

---

<sup>26</sup> Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), sobre a psicogênese da escrita, demonstram que um dos critérios de legibilidade elaborados pelas crianças consiste na quantidade mínima de três letras, para que uma escrita possa ser lida. Essa descoberta contraria a noção de que quanto menor a palavra, mais fácil é a leitura para a criança.



Em meados de 1890, os métodos sintéticos passam a ser amplamente criticados pelos defensores de métodos analíticos. Estes criticavam o trabalho descontextualizado com as unidades menores da escrita (fora das palavras ou do texto), pois acreditavam que não auxiliaria o aprendiz a compreender os princípios do sistema da escrita. Aquele ano marcou o início do segundo momento descrito por Mortatti (2008), que se estendeu até, aproximadamente, 1920, período em que preponderavam os métodos analíticos com forte influência de moldes norte-americanos.

Para os defensores dos métodos analíticos, o que se busca desenvolver com o estudante, no seu processo inicial de leitura e escrita, é o reconhecimento global das palavras ou das orações, ou seja, de unidades significativas aos estudantes. A análise das partes menores dessas unidades, embora também seja incentivada, neste método é transferida a um segundo momento. Dentro desta metodologia de trabalho com a alfabetização, podemos citar os métodos de *Palavração*, que iniciava o ensino da leitura com base na palavra indo em direção à decomposição desta em sílabas e letras; o método de *Sentenciação*, o qual partia de sentenças inteiras que eram divididas em palavras e, posteriormente, em sílabas e letras e o método *Global de Contos*, também chamado de método das *Historietas*, que iniciava com a apresentação de histórias completas para, então, direcionar a atenção do estudante às sentenças, às palavras, às sílabas e às letras.

No terceiro momento, iniciado em meados da década de 1920 até o final da década de 70, preponderava uma teoria que julgava necessário avaliar o grau de maturidade do alfabetizando para o aprendizado da leitura e da escrita. Por meio de um teste chamado *ABC*, o nível maturacional que se encontrava o aprendiz era identificado e, de acordo com este resultado, era organizado um grupo homogêneo de aprendizes e então escolhido o método mais adequado para serem alfabetizados.

Durante muito tempo a escrita foi entendida como um código, formado por unidades sonoras convertidas em unidades gráficas. Esta concepção restringia o ensino da escrita à memorização, pelo estudante, da correspondência entre letras e seus sons e da combinação das letras em palavras e frases.

A partir da década de 1980, as contribuições dos estudos sobre a Psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), trazem um outro entendimento sobre o processo de construção da leitura e da escrita. Com base no construtivismo piagetiano, os estudos psicogenéticos passam a questionar e a

argumentar sobre os métodos centrados na memorização e na reprodução de palavras, frases e textos, desvinculados dos contextos vivenciais dos sujeitos que aprendem. Ou seja, o foco que antes estava no ensino, passa então a ater-se em como o sujeito aprende a língua escrita.

É inegável a contribuição para a área da alfabetização trazida por essa mudança conceitual sobre o aprendizado da língua escrita, que passou a ser entendida como uma construção feita pelo estudante e mediada pelo professor. Porém, equívocos na sua interpretação deram início a um período marcado pelo espontaneísmo, também chamado de desmetodização, já que os métodos tradicionais de ensino da leitura e escrita não davam conta de uma efetiva apropriação da língua escrita, conforme concebiam os estudos psicogenéticos. Este período tem como característica a perda da especificidade do processo de alfabetização, o que antes era excessiva.

Soares (2004) explica que o enfoque dado à face psicológica da alfabetização acabou por negligenciar seus aspectos linguísticos, ou seja, as faces fonética e fonológica. A autora pondera que a natureza da escrita, o objeto de conhecimento a ser construído pelo estudante, é fundamentalmente linguística, constituída de relações convencionais e, com frequência, arbitrárias entre fonemas e grafemas.

No entanto, infelizmente, a forma de interpretar as descobertas psicogenéticas com base no construtivismo levaram muitos professores a entender que o uso de métodos de alfabetização eram incompatíveis com o paradigma psicogenético.

De acordo com Soares (2004), a atribuição dada pelos paradigmas conceituais “tradicionais” aos problemas da aprendizagem da leitura e da escrita como decorrentes dos métodos utilizados acabou por contaminar o conceito de *método de alfabetização*. A palavra *método* ficou fortemente associada aos métodos “tradicionais” (sintéticos e analíticos) como se eles fossem as únicas alternativas existentes para alfabetizar. Assim, de acordo com esta autora, “para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (p. 11).

A partir desse entendimento, passamos a refletir e a problematizar a formação do professor que alfabetiza jovens e adultos, buscando compreender como estes alfabetizadores concebem os processos iniciais de aprender a ler e a escrever de

jovens e adultos. Para tanto, apoiamo-nos nas concepções de Ferreiro e Teberosky (1999) e Freire (1979), pois eles referem que aprender é um processo de evolução, de construção e que a alfabetização ocorre a partir da análise e da reflexão que o estudante faz sobre a língua com a qual interage. Logo, ao interagir com a linguagem escrita, refletindo sobre ela, explorando-a, o estudante vai construindo novas aprendizagens por meio da sua ação.

Nessa perspectiva, destacamos a importância do papel mediador do professor, incentivando a curiosidade dos estudantes em desvendar a escrita e a interagirem socialmente por meio dela, uma vez que a função comunicativa da escrita precisa estar presente para fazer sentido. Freire (1979) salienta, ainda, que a dialogicidade é condição essencial para a construção de sentido do que se estuda.

Para tanto, no processo de alfabetização, uma relação de reciprocidade envolvendo estudantes e professores é fundamental para o estabelecimento do diálogo. Ao encontro da importância do diálogo, Freire (1979) critica, com veemência, o tipo de educação que desconsidera o outro, ou seja, uma educação impositiva e que, hoje em dia ainda está presente em algumas práticas educativas. Assim, o autor questiona:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas, não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhes propiciamos meios para pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (p. 96).

Sabemos que, entre os alfabetizados jovens e adultos, muitos já sentiram o fracasso escolar dentre os quais, além de adultos e idosos, estão os adolescentes e os jovens que não obtiveram sucesso no sistema regular ou comum<sup>27</sup> de ensino. Tamanha diversidade em uma mesma sala de aula exige dos docentes constante reflexão e [re]significação de concepções quanto ao processo de construção da leitura e da escrita iniciais.

---

<sup>27</sup> Com base no parecer CNE/CEP nº 11/00 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em que o relator, Carlos Roberto Jamil Cury, chama a atenção para a polivalência do conceito de regular, priorizamos o termo “comum” ao invés de “regular” quando nos referimos à escolarização que não a Educação de Jovens e Adultos, a fim de evitar a interpretação de que esta seria “irregular”.

Nessa direção, a organização do trabalho pedagógico exige do professor ter como premissa a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, em sua legitimidade. O alfabetizando adulto já desenvolveu estratégias, em espaços escolares e não escolares, para lidar com situações em que a escrita está presente, dispondo de ferramentas culturais que lhe possibilitam participar de diferentes práticas sociais.

A forma de conceber o jovem ou o adulto em processo de alfabetização pelo professor alfabetizador é determinante à organização do trabalho pedagógico e aos resultados que se pretende alcançar no seu trabalho. Schwartz (2010) traz uma importante contribuição neste sentido, ao referir que, quando se concebe o alfabetizando como um sujeito não desenvolvido culturalmente, a organização das estratégias didático-pedagógicas acaba sendo compatível com esta concepção. A autora destaca quatro atitudes para mudar tal situação:

- a) enxergar os alfabetizandos como são, sujeitos inteligentes, que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita;
- b) considerar que esses sujeitos chegam à sala de aula com conhecimentos já construídos sobre a escrita;
- c) reconhecer a necessidade de diagnosticar cientificamente estes saberes, bem como os motivos que levariam esse sujeito adulto e analfabeto a querer/necessitar aprender a ler e escrever;
- d) considerar que estes sujeitos geralmente já vivenciaram tentativas de aprender e fracassaram. Este fracasso pode ter desencadeado o medo de não ser capaz de aprender, encaminhando para o sentimento de desamparo aprendido (SCHWARTZ, 2010, p. 77).

Quanto à necessidade de diagnosticar os conhecimentos já construídos sobre a escrita, as pesquisas de Ferreiro (2012), que tratam da psicogênese da língua escrita de adultos, salientam que estes sujeitos, embora com maior experiência com as práticas sociais de leitura e de escrita do que crianças, no que concerne à reflexão sobre o sistema alfabético, passam pelos mesmos estágios, revelando hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, de acordo com o momento que se encontram em relação à construção do sistema de escrita. Tomemos como exemplo a escrita da palavra “cidade”.

No estágio pré-silábico ainda não está bem estabelecida a diferença entre os símbolos que são usados para escrever, no intuito de escrever a palavra “cidade” a pessoa que se encontra neste estágio poderia representá-la assim: “1iAA!”; no estágio silábico, já acontece uma correspondência entre número de vezes que emite sons com a quantidade e variedade de símbolos notados, por exemplo “SAI” (S para si, A para DA e i para “di”); no período silábico-alfabético, já identifica quando há

necessidade de mais de uma letra na sílaba e reflete sobre quais devem ser usadas para representar determinado som, por exemplo “SIDAJ. Quando atinge a hipótese alfabética, já escreve as sílabas usando o valor sonoro convencional das letras, ao que corresponderia a escrita “CIDADI” (usamos este exemplo de escrita, em que ao invés da letra final ser “E” foi escolhida a letra “I” devido o apoio na oralidade. Este tipo de troca pode acontecer, assim como outras trocas ortográficas, mesmo quando atingimos este estágio mais avançado da escrita.

Como podemos constatar, através das pesquisas de Ferreiro (2012), Ferreiro e Teberosky (1999), o estudante em fase de alfabetização pensa e produz conhecimento sobre o objeto da escrita, ou seja, inicialmente o seu foco de atenção ao sentido da palavra (das características físicas e funcionais) pode leva-lo a inferir que a escrita é uma representação dessas características, mas, posteriormente passa a se ater às suas propriedades sonoras e gráficas. Entretanto, é importante destacar que ser capaz de focar a atenção às características sonoras das palavras, nem sempre acontece de forma espontânea, exigindo do professor situações dirigidas para que esta relação se estabeleça. Ao mesmo tempo, o foco ser direcionado à sonoridade das palavras não reduz a importância de que os materiais utilizados para esta reflexão contenham escritas significativas aos estudantes.

O uso de escritas vazias de significação e sentido, durante o processo de alfabetização de jovens e adultos, pode ser amplamente prejudicial no que diz respeito à manutenção do desejo de aprender. Neste sentido, Freire (1979) tece uma importante crítica às práticas de alfabetização mecânicas e vazias de sentido, quando refere que

somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA- “Pedro viu a asa”- “A asa é da ave”. Lições que falam de Evas e de Uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva.” Pensávamos numa alfabetização o que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores (p. 104).

O professor alfabetizador de jovens e adultos precisa abastecer-se do respaldo teórico que o subsidie compreender o processo de construção do conhecimento pelo estudante e reconhecer as maneiras singulares de seus estudantes aprenderem, para que não venha utilizar-se de práticas extremistas, como bem pondera Freire.

De acordo com Schwartz (2010), professores que concebem a escrita como um código, ao tentar ensiná-la, necessariamente a fragmentam, ou seja, coerentemente com a forma que concebem, são organizadas as estratégias didático-pedagógicas às quais os jovens e adultos são submetidos. Porém, se a escrita é concebida como uma forma de representação da linguagem humana, construída socialmente e em constante transformação, o professor possui subsídios que lhes permitem refletir e questionar práticas alfabetizadoras mecânicas baseadas na memorização e na cópia de palavras sem sentido.

É necessária, portanto, a reflexão crítica pelo docente das teorias que subjazem sua atuação, pois “as convicções sobre o que é o ensino, aprendizagem e como os sujeitos aprendem são, por conseguinte, o norte para a prática docente” (SCHWARTZ, 2010, p. 50). De acordo com esta autora, o posicionamento adotado pelo professor tem implicações diretas no estudante com quem trabalha, podendo desenvolver-se, em relação à escrita, como um *copista e reprodutor de ideias* ou um *ser pensante e autônomo*.

Consideramos, portanto, primordial que o professor valorize o papel interativo da linguagem, os aspectos sociais e culturais a ela ligados, o contato com diferentes gêneros textuais, mas sem desconsiderar que faz parte da construção da leitura e da escrita, a capacidade de refletir sobre as características específicas que definem o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Logo, é preciso que o professor compreenda os avanços conceituais no que concerne aos modos de apropriação da escrita, de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) para que, além de incorporar nas suas práticas pedagógicas, possa explicitar aos estudantes o motivo das suas proposições pedagógicas.

Sustentar uma proposta metodológica baseada nos conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita mobiliza, portanto, as concepções de ensino trazidas pelos estudantes, os quais vão se deparar com maneiras diferentes de aprender, em que a cópia, vazia de significado, por exemplo, não tem mais lugar na sala de aula. Sendo necessário ficar explícito, ao estudante, que é pensando sobre a leitura e a escrita que se aprende a ler e a escrever.

Logo, no que concerne à descoberta do funcionamento do sistema de escrita por alfabetizando jovens e adultos, Schwartz (2010) orienta que a mediação do professor precisa desafiar os alfabetizando a buscarem as respostas para perguntas como com que tipo de símbolos se escreve, quantas letras são

necessárias, quais são estas letras, com que letra inicia determinada palavra, o que é uma palavra, com que letra termina e quais outras palavras iniciam pelo mesmo som.

A habilidade de refletir sobre os sons que compõem a fala é integrante do processo de construção da leitura e da escrita, sendo que algumas dessas habilidades são muito cedo desenvolvidas, principalmente pelos sujeitos que vivem em ambientes ricos em estímulos linguísticos, em que participam, por exemplo, de brincadeiras com rimas, cantigas, trava-línguas e outras.

Antes de saber ler e escrever de modo convencional, os alfabetizandos já estabelecem relações espontaneamente sobre alguns segmentos da escrita, o que precisa ser ampliado por meio de mediações na escola e, para aqueles que não desenvolveram, pode ser necessária a intervenção do professor para este despertar. Ou seja, embora cada pessoa tenha o seu ritmo de aprendizagem, para aprender as convenções do sistema de escrita alfabética (incluídas as relações letra-som), o alfabetizando precisará compreender como funciona este sistema (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Somente após despertarem para a existência da relação da escrita com a pauta sonora é que os alfabetizandos evoluem do estágio pré-silábico para o silábico, e isto representa um importante ganho qualitativo no processo de alfabetização. Entretanto, enquanto não é estabelecida a noção, pelo alfabetizando jovem ou adulto, da relação que há entre pauta sonora e escrita, mantém-se a hipótese de que a escrita conserva características físicas ou funcionais do que nota, o já citado realismo nominal. Daí a necessária mediação pelo professor para a descoberta dos princípios básicos adotados na nossa escrita. As palavras de Morais e Albuquerque (2010) reforçam essa necessidade:

não vemos razão para que o aprendiz tenha que viver esta tarefa de “reconstrução” solitariamente, sem que estimulemos o desenvolvimento de suas habilidades de reflexão sobre as relações entre partes faladas e partes escritas, no interior das palavras (p. 72).

Alguns motivos que podem justificar a falta de participação dos professores em relação à explicitação do funcionamento da escrita dizem respeito, segundo Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), ao preconceito em relação ao uso de métodos para alfabetizar e ainda mobilizados pela influência das críticas ao Método Fônico.

O método fônico é alvo de muitos julgamentos desfavoráveis por desconsiderar não apenas as diferentes maneiras de apropriar-se da língua escrita, mas também o papel social que esta linguagem possui. O contato com os diferentes gêneros textuais e com a função social da leitura e da escrita, neste método, é promovido somente após o domínio completo das relações grafofônicas, ou seja, o aprendiz deve desenvolver habilidades complexas de consciência fonológica, para só então realizar a leitura. Pensar sobre o sentido do que está lendo fica relegado a um segundo momento.

A rejeição a esse método levou muitos professores e também pesquisadores a evitar não só o método, mas a criticar as atividades de reflexão sobre o sistema fonológico da escrita, muito embora hoje saibamos que algumas habilidades de consciência fonológica são essenciais à compreensão do funcionamento do sistema de escrita e que outras são, naturalmente, desenvolvidas à medida que os sujeitos interagem com a escrita. Há ainda aquelas que nunca precisam ser desenvolvidas, sem impedir a capacidade de ler e de escrever, como é o caso da emissão oral dos sons isolados correspondentes a cada grafema, como é exigido pelo método fônico.

Com base nesse entendimento, compreendemos que pensar a organização do trabalho pedagógico de alfabetização na EJA implica que o professor entenda a diferença que há entre método fônico e reflexão sobre os sons da escrita (consciência fonológica), compreenda a psicogênese da língua escrita, identifique os aspectos relativos ao funcionamento do sistema de escrita que precisam ser compreendidos pelos estudantes e fundamentalmente, reconheça no grupo com quem leciona as suas construções prévias e motivações quanto à alfabetização. Logo, munido desses conhecimentos, o professor pode efetivar uma prática pedagógica que desafie os aprendizes a avançarem em suas hipóteses de escrita, por meio da reflexão sobre o funcionamento sistema alfabético, respeitando os interesses e motivações dos mesmos.

Assim, defendemos o trabalho com a consciência fonológica, não como um fim em si mesmo, mas fundamentalmente, como um meio, uma ferramenta, para que os jovens e adultos conquistem autonomia nas suas escritas e leituras e possam participar efetivamente das práticas sociais mediadas pela língua escrita.



### 3.3 Consciência fonológica e alfabetização

Apropriar-se do sistema de escrita alfabética e dominar este sistema para comunicar-se demanda o desenvolvimento de diferentes habilidades metalinguísticas. Sob o ponto de vista da psicolinguística, a metalinguística consiste em tratar a linguagem como um objeto cujas propriedades são passíveis de serem examinadas, a partir de uma observação deliberada e intencional. Ou seja, refletir sobre as palavras na sua dimensão sonora, sendo necessário, por alguns instantes, abstrair os usos que fazemos da linguagem quanto ao seu conteúdo, atendo-se às propriedades sonoras que a constituem. Assim, é preciso separar o significado que a linguagem veicula e focar a forma como a linguagem é composta.

São de diferentes naturezas as análises metalinguísticas necessárias à apropriação e ao uso autônomo do sistema de escrita: a análise sintática é a que envolve a capacidade de compreender a disposição das palavras no discurso; a morfológica focaliza a estrutura interna das palavras, suas diferentes formas e classes, flexões e derivações; a semântica remete ao significado das palavras; a metatextual envolve a análise de aspectos do texto, como sentidos dos nexos presentes nas cadeias coesivas, a pontuação, o conteúdo e informações veiculadas no texto, as noções sobre gêneros textuais a partir da análise da estrutura; a análise lexical, a partir da segmentação da linguagem oral em palavras e, por fim, a análise fonológica, que atenta para diferentes segmentos das palavras.

Esta capacidade de realizar uma análise fonológica dos diferentes segmentos das palavras está atrelada à consciência fonológica, ou seja, a um conjunto de habilidades metalinguísticas que permite aos seres humanos direcionarem sua atenção a diferentes extensões de segmentos sonoros da fala, a refletirem sobre os mesmos, a identificá-los e a manipulá-los, de forma intencional.

De acordo com Santos et al. (1997), a consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora que compõe as palavras. Nesse sentido, Ferreiro (2003) complementa, referindo que esta capacidade é a que nos permite entender a maneira pela qual a linguagem oral pode ser decomposta em elementos cada vez menores, ou seja, as sentenças em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas, em fonemas.

De acordo com Morais (1997), *consciência fonológica* foi definida como “a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons” (p. 49). Este autor afirma que aprender a ler e a escrever, no nosso sistema de escrita, exige do alfabetizando distinguir o significado do significante, além de compreender a relação existente entre fala e escrita, de que cada som é representado por uma letra, levando em conta as peculiaridades desta relação e, ainda, que as letras e os sons precisam obedecer a determinada sequência para formarem determinado vocábulo.

Ao encontro desta ideia, Avila (2004) refere que a representação de sons da fala necessita que o alfabetizando possa, de alguma maneira e em algum nível, dirigir a atenção à estrutura da palavra, perceber seus segmentos (maiores ou menores) e ser capaz de manipulá-los, de diferentes formas. Esta capacidade de percepção direcionada aos segmentos das palavras é o que define o termo *consciência fonológica*, sendo esta uma

capacidade metalinguística, um conhecimento metafonológico, que se apresenta por meio da possibilidade de se focalizar a atenção sobre os segmentos sonoros da fala e identificá-los ou manipulá-los. De uma atividade inconsciente e desprovida de intenção, essa capacidade evolui para reflexão intencional e atenção dirigida. A intencionalidade é sua característica principal (AVILA, 2004, p. 815).

Assim, a compreensão desta relação exige vislumbrar a palavra como sendo uma unidade linguística, significativa, constituída por diversos sons sobre a qual recairá a sua habilidade de compor e decompor.

A capacidade de refletir sobre os sons começa a ser construída muito cedo. Ainda na infância, ao iniciarem as brincadeiras com as palavras, o trabalho mental sobre as mesmas, a capacidade de segmentá-las em partes menores e operar sobre essas partes, como, por exemplo, ao repetir versos substituindo palavras que contenham o mesmo final, rimando; parodiando músicas; utilizando a “língua do p”, entre outras atividades envolvendo manipulação mental de sons que compõem as palavras da nossa língua.

De acordo com Morais (2012), estas habilidades metafonológicas são denominadas de *consciência fonológica*, a qual é “uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (p. 84). Sendo assim, não se pode dizer que *consciência fonológica* seja algo que, ou se tem ou não se tem, justamente por se tratar de um conjunto de habilidades variáveis. Segundo o autor, esta variação se dá conforme o *tipo de operação* cognitiva que se

realiza sobre as partes das palavras, pois pode-se somente pronunciá-las; separá-las em voz alta; unir os segmentos escutados separadamente; contar os segmentos das palavras; comparar em quantidade os segmentos entre duas ou mais palavras; identificar semelhanças de sons entre segmentos de palavras; identificar palavras que tenham algum segmento semelhante ao de outra palavra) e conforme a *posição do segmento*, podendo a atenção voltar-se para um segmento que esteja dentro da palavra (no início, meio ou final), sendo que estes segmentos também se diferenciam quanto ao tamanho, constituindo fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba.

Ferreiro (2003) refere que algumas habilidades de consciência fonológica podem ser identificadas, independentemente da escolarização, entretanto destaca que unidades menores do que uma sílaba, como os fonemas, não são isolados espontaneamente por quem não é alfabetizado.

A opinião de Maluf e Barrera (1997) é concordante com a existência de diferentes graus de complexidade de consciência fonológica, partindo da percepção global do tamanho das palavras e/ou de suas semelhanças fonológicas até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e de fonemas.

Existem distintas maneiras de conceituar consciência fonológica, segundo Morais (2010), podendo ser definida como “um conjunto de habilidades de refletir sobre a palavra, considerando as partes sonoras que a constituem e podendo operar mentalmente sobre tais partes” (p. 52). Este autor ressalta quatro aspectos acerca dessa definição, que são

- a) A natureza metalinguística do conhecimento em questão
- b) A variação do nível de consciência envolvido em diferentes habilidades de consciência fonológica ou no modo como os sujeitos desempenham
- c) A natureza plural e não unitária do que chamamos consciência fonológica
- d) A necessidade de não reduzirmos consciência fonológica a consciência fonêmica (MORAIS, 2010, p. 52).

Sendo assim, cuidados na definição desta temática são fundamentais para que a organização do trabalho pedagógico a inclua como uma ferramenta capaz de auxiliar no processo de alfabetização e não como uma tarefa a ser cumprida, tornando massiva e mecânica esta fase tão especial de descoberta dos princípios do sistema de escrita. A aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita é a base para futuras aprendizagens dependentes da leitura e da escrita.

Muitos dos trabalhos que associam consciência fonológica com a alfabetização enfocam o público infantil. Um destes trabalhos, de autoria de Nazari (2010), analisou 90 pesquisas sobre consciência fonológica e constatou que, em todos os trabalhos pesquisados, habilidades de consciência fonológica foram consideradas fundamentais ao processo de alfabetização. Independentemente do método utilizado, as habilidades de refletir sobre os sons foram valorizadas pelo potencial favorável à compreensão do princípio alfabético e cujas influências positivas estendem-se também à ortografia.

Ainda relativo ao público infantil, Ramos e Scherer (2013) abordaram a formação linguística do pedagogo, ao compararem as evoluções das hipóteses de escrita de crianças de primeiro ano, cujas professoras variavam entre aquelas que possuíam e ou não formação linguística. Um grupo de crianças participava do trabalho com explicitação do princípio alfabético e utilizando-se da consciência fonológica de forma intencional e o outro não.

Como resultados, constataram que, ao final do ano, dentre as crianças cujas professoras tinham formação linguística e trabalhavam com a consciência fonológica, quase a totalidade sustentava a hipótese alfabética, enquanto, no outro grupo, somente 18% alcançaram o mesmo nível, demonstrando a importância da formação linguística para o professor e a facilitação da aprendizagem da escrita por meio das atividades de consciência fonológica.

Um panorama dos estudos que foram desenvolvidos no Brasil sobre as relações entre diferentes habilidades metalinguísticas e a aquisição da leitura e da escrita foi realizado por Maluf, Santos, Gallo-Penna e Siccherino (2009). As autoras analisaram trabalhos publicados de 2003 até 2008. Constataram um contínuo aumento de publicações no país sobre relações entre aprendizagem da linguagem escrita e habilidades metalinguísticas. De 97 trabalhos investigados, identificaram em 41 dos estudos evidências de relações entre consciência fonológica e desenvolvimento da escrita, sendo que, nos 37 artigos publicados em periódicos, a consciência fonológica foi a habilidade metalinguística mais estudada, presente em 25 dessas publicações.

Os estudos sobre consciência fonológica direcionados à alfabetização de jovens e adultos, embora em menor quantidade, também existem. Tendo em vista que o termo consciência fonológica engloba uma série de atividades metafonológicas, como, por exemplo, comparar extensão das palavras, identificar

sílabas e fonemas das palavras em diferentes posições, parear e distinguir palavras cujos sons se assemelham, segmentar palavras em sílabas ou em fonemas, ainda há controvérsias na literatura sobre quais destas habilidades precisam ser dominadas para que os indivíduos se alfabetizem.

Estudos demonstrando que existe relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita são realizados em diversos países, já há bastante tempo. Na década de 70, Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979) realizaram um estudo pioneiro com adultos não alfabetizados buscando revelar se a consciência de que o discurso oral é composto por uma sequência de sons se dá espontaneamente ou não. Para tanto, desafiaram 30 residentes de uma zona rural pobre em Portugal, trabalhadores de uma indústria têxtil, a adicionar e a excluir fonemas de palavras inventadas. Como resultado, constataram que apenas os adultos que passaram por alguma instrução formal sobre o funcionamento do sistema de escrita, mesmo que rudimentar, foram os que conseguiram realizar a tarefa. Concluíram, portanto, que esta aprendizagem não é espontânea.

Melo e Correa (2013) pesquisaram o papel de diferentes habilidades de consciência fonológica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita por jovens e adultos no Português Brasileiro, avaliando, no início e ao final do ano letivo, 38 alfabetizando. Confirmaram a hipótese sobre a contribuição específica da consciência fonológica para o desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita da população investigada, levantando a possibilidade de se obter vantagem, inicialmente, em atividades de segmentação de palavras em sílabas e depois em unidades intrassilábicas, por ser a sílaba uma unidade saliente na nossa língua. Esses autores buscaram responder sobre quais habilidades de consciência fonológica precisam ser desenvolvidas em programas de alfabetização de jovens e adultos, fomentando uma reflexão entre professores sobre habilidades que podem constituir-se pré-requisito para a compreensão do princípio alfabético.

Um estudo realizado por Granja e Morais (2004) envolvendo 24 estudantes ingressos no Programa Brasil Alfabetizado, de idades entre 27 e 68 anos, inicialmente diagnosticou o nível de compreensão do sistema alfabético daqueles estudantes, com base em Ferreiro e Teberosky (1999), e avaliou seus desempenhos em consciência fonológica a partir de doze tarefas.

Analisando conjuntamente os resultados de ambas as avaliações, confirmaram que a consciência fonológica precisa ser considerada como uma

competência plural, composta por diferentes habilidades cujas características e complexidades variam. Segundo os autores, algumas habilidades estão estreitamente atreladas aos avanços na apropriação da escrita e outras sequer são manifestadas por sujeitos situados no nível alfabético de escrita. Um exemplo disto é a dificuldade que qualquer pessoa, sem ter recebido instrução formal para segmentar palavras em fonemas, terá em contá-los ou emitir seus sons isoladamente. Entretanto, dirigir o pensamento sobre as sílabas, contá-las, comparar os tamanhos das mesmas, identificar palavras que iniciem com mesmas sílabas foram ações apontadas por Granja e Morais (2004), como necessárias ao domínio do sistema de escrita, o que fala a favor de uma sistematização do ensino para promover a consciência fonológica com seus aprendizes.

Melo (2006) cita em sua pesquisa inúmeros estudos em que o não desenvolvimento da consciência fonológica está associado a dificuldades de aquisição da leitura. Achados como este validam a preocupação de que esta temática seja contemplada pelos conhecimentos dos docentes e se faça presente na organização do trabalho pedagógico de alfabetização de jovens e adultos. Nesse sentido, a literatura da área da psicolinguística vem corroborar com esta preocupação, associando algumas habilidades da consciência fonológica à compreensão do funcionamento da linguagem escrita e reconhecendo que outras são aprimoradas a partir da interação com a escrita.

A respeito desta hierarquia de surgimento de habilidades, Ferreiro (2003) esclarece que a capacidade de segmentar oralmente uma palavra em sílabas pode ser considerada um fato evolutivo, pois crianças com apenas quatro anos já são capazes de fazer isso sem terem recebido instruções específicas para tal. Entretanto considera que outras capacidades decorrentes da consciência fonológica têm seu desenvolvimento concomitante com a aprendizagem da leitura nos sistemas alfabéticos, como a capacidade de se “manipular” fonemas, por exemplo.

Cabe destacar que, enquanto a linguagem oral é apropriada pelos indivíduos por meio de sua interação em ambientes em que é usada, a apropriação da linguagem escrita não se dá desta maneira espontânea. O sistema de representação que usamos para ler e escrever conserva enigmas que dependem da mediação por pessoas mais experientes, a fim de poderem ser descobertos.

Sabemos, a partir dos estudos psicogenéticos, que, desde muito cedo, as pessoas que convivem em ambientes ricos de estímulos escritos, elaboram

hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita e, quando enfocamos o processo de alfabetização de jovens e adultos, cujo convívio com práticas escritas tende a ser mais extenso do que o de crianças, poderíamos imaginar que muitas das hipóteses que as crianças vivenciam os adultos já teriam ultrapassado, por ser mais extensa a gama de conhecimentos acumulada acerca desse sistema.

Entretanto, Ferreiro (2012), com o intuito de compreender como os adultos não alfabetizados concebem o sistema de escrita, realizou um importante estudo com este público e constatou que muitos aspectos referentes à leitura e à escrita são semelhantes aos das crianças, embora hipóteses mais primitivas sejam praticamente inexistentes entre adultos. A autora faz um importante alerta para que as semelhanças entre crianças e adultos neste processo não levem a concluir que os adultos possuam algum tipo de déficit intelectual, ou atrasos, mas que vivenciam o caráter construtivo da apropriação da língua escrita.

Assim, a ausência de uma atenção profissionalizada às hipóteses construídas por alfabetizando jovens e adultos sobre a escrita pode lhes trazer prejuízos, atrasar e até mesmo impedir sua autonomia em relação a este sistema. Há pessoas que se mantêm fixadas em hipótese que criaram e que acabam por estagnar no processo.

Um exemplo descrito por Moraes (2007) ilustra esta realidade, ao explicitar a atitude de um alfabetizando, com 40 anos de idade, que desacreditava haver palavra maior do que “mar”. Trata-se do chamado *realismo nominal*, uma das etapas naturais no processo de apropriação do sistema de escrita, em que as características físicas e/ou funcionais dos objetos são tomadas como alvo de análise para a escrita. Ao ser desafiado a pensar em uma palavra maior do que “mar”, o conteúdo semântico da palavra preponderou sobre a extensão do vocábulo, demonstrando que este princípio básico do funcionamento do sistema de escrita sobre o que ela nota não estava internalizado pelo adulto.

Logo, entender que as palavras escritas não representam diretamente objetos, mas que se constituem de sons, os quais são usados em outras palavras; ser capaz de identificar de quais sons as palavras são compostas, são habilidades fundamentais ao desenvolvimento da leitura (MORAIS, 1997) e precisam ser problematizadas com os aprendizes da língua escrita. É da superação de hipóteses que depende os domínios futuros dessa linguagem.

### 3.3.1 A consciência fonológica na explicitação do funcionamento do sistema de escrita para jovens e adultos

A alfabetização de jovens e adultos implica o desenvolvimento de diferentes domínios, incluindo a motivação para aprender a ler na idade adulta, a conscientização de que é possível avançar, não apenas na leitura e na escrita, mas nas condições de vida. Entretanto, para que haja a possibilidade de aprender mais, por meio do acesso a diferentes gêneros textuais e ampliar as possibilidades de comunicação, através da escrita, é fundamental que haja o domínio do sistema que rege tais possibilidades.

Embora a maioria dos indivíduos consiga usar palavras como bote e bode sem se confundir, não significa que todos consigam tomar essas palavras como objeto de análise e, de forma explícita, observar, por exemplo, “que são parecidas”, “que têm dois pedaços quando falamos”, ou que “começam parecido, porque tem o mesmo pedaço /bo/” (MORAIS, 2007, p. 158). Estas capacidades dependem de algumas habilidades de consciência fonológica.

Assim, apostamos na consciência fonológica como uma ferramenta necessária à compreensão das relações existentes entre a escrita e aquilo que ela nota, uma vez que o sistema de escrita alfabética está fundamentado na representação gráfica de unidades da fala. Entretanto, não esperamos e nem consideramos adequado que um sujeito, no início do processo de alfabetização, tenha que dominar as relações entre os fonemas e grafemas, conforme preconizam alguns métodos.

No início do processo de alfabetização, é necessário o desenvolvimento de algum grau de consciência fonológica que permita aos alfabetizados abstraírem, de forma intencional, o valor semântico das palavras. Reforçamos a opinião de Morais (2012) quando afirma que ninguém precisa treinar a pronúncia de fonema por fonema para se tornar alfabetizado, pois

só nos cursos de fonética e fonologia, frequentados por quem estuda letras, fonoaudiologia ou psicopedagogia, que adultos já superletrados aprendem a segmentar palavras em seus fonemas. Nenhum cidadão normal sabe ou precisa saber pronunciar, por exemplo, os fonemas /S~/ /O/ /k/ /O/ /l/ /a/ /t/ /i/ que formam a palavra *chocolate* (p. 88).



Albuquerque (2007) auxilia-nos a pensar na alfabetização de jovens e adultos como uma construção que precisa envolver seus usos e funções sociais, sem negligenciar com o funcionamento do sistema de escrita. Ou seja, impulsionar os alfabetizados a praticarem a linguagem escrita em outras esferas sociais que não apenas a da escola, produzindo novos sentidos, saberes, tipos de linguagens e bens culturais. Para tanto, é necessário constar como objetivo didático não apenas a vivência dos estudantes nessas situações concretas de produção de significados através da leitura e da escrita, mas a compreensão do funcionamento do sistema alfabético que usam para ler e escrever, permitindo-lhes, então, um “engajamento autônomo nos eventos sociais mediados pela escrita” (p. 94).

Ao encontro dessas orientações, a Matriz de Referência elaborada para o Programa Brasil Alfabetizado salienta a necessidade de os professores trabalharem com diferentes gêneros textuais com os jovens e adultos, sem esquecerem que ler e escrever envolve uma técnica:

Para que ocorra uma aprendizagem da leitura e da escrita de uma forma efetiva e duradoura na vida dos jovens e adultos é preciso que os alfabetizados adquiram a habilidade de codificar (escrever) a fala e decodificar (ler) o sistema de escrita, fazendo uso real e adequado da leitura e da escrita nas mais diversas situações sociais (MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PBA, p. 21).

Embora discordemos dos termos *codificar* e *decodificar* no que se refere à escrita e à leitura, por entendermos que a língua escrita não se restrinja a um mero código, mas consiste num sistema notacional (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), concordamos que compreender o funcionamento deste sistema é condição irrevogável para que os jovens e os adultos se tornem leitores e escritores autônomos. Logo, a organização do trabalho pedagógico necessita tomar como base o que esses alfabetizados já compreenderam sobre o sistema de escrita a fim de avançarem nesta compreensão.

Para tanto, autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012), Leal (2010) elencam propriedades que regem o funcionamento do nosso sistema de escrita, as quais podem servir para guiar a avaliação pelos professores acerca do que os estudantes já conhecem sobre formatos, ordem, variedade e quantidade de letras no interior das palavras; relação entre letras e pauta sonora das palavras e não entre palavras com os referentes que elas substituem (realismo nominal); descoberta de que as letras notam segmentos menores do que sílabas e que seus

valores sonoros são fixos, apesar de muitas letras terem mais de um valor sonoro e vice-versa; existência de outras marcas na escrita, que não apenas letras, modificando tonicidade ou sons de sílabas e, finalmente, os diferentes tipos de composições de sílabas no português.

Frente à necessidade de se trabalhar com a reflexão fonológica, reiteradamente apontada como essencial à apropriação do sistema de escrita, emerge, então, a necessidade de que a linguística faça parte do repertório de conhecimentos dos alfabetizadores para que possam avaliar as construções dos alfabetizados e darem o devido encaminhamento a fim de que avancem no domínio da leitura e da escrita.

### 3.3.2 A consciência fonológica, os níveis de conhecimento da língua escrita e a oralidade na alfabetização de jovens e adultos

Sabemos que os adultos não alfabetizados entram em conflito, por exemplo, com palavras com poucas letras, exigindo uma quantidade mínima delas para que o texto seja passível de leitura; vivenciam também a hipótese silábica, usando uma letra para cada sílaba; entram em conflito quando assumem uma análise silábica centrada em vogais e ao mesmo tempo exigem uma variedade interna, pois isso os impede de repetir a mesma letra em posições imediatamente próximas dentro da sequência (FERREIRO, 2012). Ao professor, compreender esses e outros tantos processos pelos quais os adultos passam até se tornarem autônomos na leitura e na escrita, é fundamental. Somente de posse destes conhecimentos pode organizar uma efetiva proposta didática, incluindo elementos e estratégias que possibilitem o avanço dos estudantes nas hipóteses que já construíram quanto ao funcionamento da língua escrita.

Tomemos como exemplo uma situação pedagógica em que o alfabetizador vivencia a tentativa de um alfabetizado adulto que, motivado a escrever a palavra telefone, utiliza-se da sequência *E E O E*. Este estudante, ao ler a própria escrita, entra em conflito ante a repetição da letra E. Quando o professor está ciente dos processos de desenvolvimento da escrita pelos quais os adultos passam (FERREIRO, 2012), tem condições de inferir que, quando o estudante atinge este

nível silábico, ou seja, atribuindo uma letra para cada sílaba, ele já está lançando mão de diferentes habilidades de consciência fonológica.

No caso exemplificado, o sujeito foi capaz de refletir sobre a palavra em toda a sua extensão, segmentou-a na quantidade correta de sílabas, elegeu uma letra para cada vez que emitiu um som (para cada sílaba), escolheu as vogais apropriadas, na sequência correta. E o conflito resultante da exigência de uma variabilidade mínima de caracteres (FERREIRO, 1999) é extremamente salutar, pois a partir deste é que o alfabetizando busca aprofundar sua análise fonológica, fazendo comparações com outras palavras que conhece e elegendo elementos que faltam, a fim de adequar sua escrita, compreendendo que as sílabas não necessariamente são formadas por uma ou duas letras apenas.

Surge, portanto, a necessidade de uma reflexão mais aprofundada, a partir da qual o alfabetizando poderá analisar a sílaba e buscar elementos menores do que ela, optando entre consoantes e vogais, qual melhor se aplica ao som que quer notar<sup>28</sup>.

Partindo do que já foi compreendido pelo estudante, o professor pode selecionar, entre as habilidades de consciência fonológica, quais ainda precisam ser desenvolvidas e quais já fazem parte do seu processo de reflexão, de acordo com o que ele vem manifestando.

Para tanto, faz-se necessária uma formação que contemple conhecimentos linguísticos. Mollica e Loureiro (2008) realizaram uma reflexão acerca das contribuições da Linguística no processo de formação de professores alfabetizadores em Educação de Jovens e Adultos e constataram que nem sempre os alfabetizadores trazem, de sua formação inicial, o conhecimento desta área, tão importante para lidar com as distintas realidades de uma sala de aula de EJA, não somente culturais e suas implicações na maneira de falar e escrever, mas também quanto ao nível de compreensão da escrita.

Os alfabetizadores, de posse do repertório de conhecimentos que os estudantes já alcançaram em termos de leitura e de escrita e com subsídios teórico metodológicos do campo da linguística, poderiam promover situações de leitura e de escrita, incentivando os alfabetizados a refletirem também sobre características fonológicas, mobilizando-os ao confronto de hipóteses elaboradas.

---

<sup>28</sup> Fazendo exceção às regras arbitrárias do sistema de escrita alfabética, devido às quais nem sempre há uma relação biunívoca entre sons e escritas, ou seja, de um para um.

Conforme Juchem e Bolzan (2014), o alfabetizador, para incorporar esse tipo de atividades em suas práticas, necessita desmitificar, esclarecendo conceitos resultantes de distintas interpretações de teorias sobre alfabetização, como por exemplo, ter claro que segmentação de palavras em sílabas não é o mesmo que seguir o método silábico; trabalhar com rimas, aliterações, manipulação de sílabas, embora trabalhe com fonemas, é diferente de Método Fônico de Alfabetização.

Nesse sentido, Morais (2010) pressupõe que, no nosso país, “a hegemonia conquistada pelos estudos de letramento e pela teoria da psicogênese da escrita parece ter criado certo preconceito com o tema” (p. 49), justificando, desta maneira, o uso restrito que é feito da consciência fonológica nas práticas de alfabetização. Complementar a essa reflexão é a explicação trazida por Soares (2004) quanto ao enfoque excessivo atribuído à face psicológica da alfabetização e à negligência com os aspectos linguísticos do processo. A autora pondera que a natureza da escrita, o objeto de conhecimento a ser construído pelo estudante, é um objeto fundamentalmente linguístico, constituído de relações convencionais e, com frequência, arbitrárias entre fonemas e grafemas.

No entanto, nas salas de aula, exemplos de situações em que comumente os estudantes são provocados a pensar nos sons da fala são as que visam à correção da escrita, ou seja, a adequação da produção escrita às normas cultas. Nesse sentido, Pontecorvo (2003) alerta para a validade do “falar bem para escrever bem”. Segundo a autora, para responder a esta questão, devemos perguntar o que habitualmente vem sendo considerado como escrita nas escolas, pois, em geral, é fruto de uma escolha ideológica sistemática, a partir da qual determinadas práticas são valorizadas ao passo que outras são excluídas ou desencorajadas.

É provável que alfabetizadores de jovens e adultos se deparem com uma variada gama de dialetos em uma mesma sala de aula, que resultam da diversidade social, histórica e cultural dos sujeitos, que têm também idades diferentes.

Quando se propõe uma reflexão fonológica sobre a palavra, é sobre a própria maneira de falar que os estudantes refletem e aproximam suas primeiras produções escritas. Esta situação pode ser de tensão para alguns professores, uma vez que eles almejam que os alfabetizados desenvolvam uma escrita coerente com os padrões da norma culta da língua, entretanto a sua maneira de falar não corresponde a este padrão.

Sobre este aspecto, Pontecorvo (2003) esclarece que os gêneros discursivos utilizados para falar são distintos dos utilizados para escrever, havendo uma

separação entre esses usos da língua. No entanto, alerta para o risco da originalidade e da qualidade literária das produções serem eliminadas pelo excesso de rigorosidade advinda da pressão das práticas escolares regulamentares.

Mollica e Loureiro (2008) abordam a necessidade de a formação de alfabetizadores de jovens e adultos contemplar conhecimentos linguísticos. Conceitos como *fone*, *fonema* e *grafema* estão entre os quais os autores julgam fundamentais para o trabalho com alfabetização, pois

o alfabetizador em formação inicial vai adquirindo progressivamente o instrumental teórico necessário para um maior entendimento de problemas comumente encontrados em classes de EJA, como os que envolvem processos fonológicos variáveis em itens lexicais (p. 248-249).

Outro aspecto importante de ser contemplado na formação de alfabetizadores de adultos é a distinção entre erros na língua oral e erros na língua escrita. Mollica e Loureiro (2008) afirmam que é necessário os alfabetizadores compreenderem que a processo de alfabetização é influenciado pela fala, entretanto as pessoas estabelecem parâmetros para o falar e escrever “certo” e “errado”, de acordo com o grau de formalidade do discurso.

As falhas ortográficas cometidas pelos estudantes jovens e adultos preocupam alfabetizadores, antes mesmo que os alfabetizados se aventurem a expressar a linguagem escrita. É comum haver uma previsão de que o sujeito irá escrever fielmente à sua fala.

Nesse sentido, Cagliari e Cagliari (1999) ressaltam que uma questão que preocupa pesquisadores da área da educação e professores diz respeito aos considerados erros de ortografia e a forma de lidar com eles e sugerem

considerá-los como uma escrita fonética, manifestação de um desejo de transcrever a fala tal qual ela se realiza. Uma outra maneira de “ver” tais “erros” é considerá-los não uma mera transcrição dos sons da fala, mas o resultado de uma reflexão produtiva (e construtiva) a respeito de fatos do próprio sistema com o qual se está começando a lidar (p. 121).

Ou seja, no início do processo de alfabetização, é necessário que o estudante encontre o espaço para se expressar-se o mais livremente possível nesta linguagem em que está estreando suas tentativas. O excesso de correções no início deste processo pode ser extremamente prejudicial às iniciativas empreendidas. Após compreendido o funcionamento do sistema de escrita, quanto à relação entre escrita e fala, há uma tendência natural do apoio na oralidade, pela falta de dissociação

entre estas duas formas de expressão. Alguns “erros” que refletem a influência da fala na escrita, comuns às classes de alfabetização de jovens e adultos, são nomeados e exemplificados por Mollica e Loureiro (2008):

aférese (está/tá); epêntese (voar/avoar); assimilação (falando/falano); mono-tongação (caixa/caxa, feijão/fejão); desnasalização (homem/homi); rotacismo (flamengo/framengo, chiclete/ chicrete); cancelamento de sibilante e vibrante final (ônibus/onibu, fazer/faze) (p. 251).

De posse deste conhecimento, o professor necessita de recursos teórico-metodológicos acerca do funcionamento de ambos os sistemas, conhecendo suas diferenças e semelhanças, a fim de que possa trabalhar tais situações aproveitando o máximo potencial do discurso oral para a produção escrita, bem como da estabilidade do discurso escrito para o aprimoramento da oralidade.

Cientes de que um processo de alfabetização de jovens e adultos, para ser efetivo, demanda contemplar fatores de diferentes naturezas, como sociais, emocionais, etários, motivacionais, não atribuímos apenas à ausência de habilidades de consciência fonológica o elevado índice de analfabetismo em nosso país. Ser capaz de refletir sobre os sons que compõem as palavras da nossa língua é parte de um complexo processo de ler e de escrever que precisa ser denso em sentido e significado.

Para tanto, no início do processo de alfabetização, a liberdade em expressar-se dos futuros leitores e escritores, seja oralmente ou pela escrita, precisa ser resguardada, sem limitações de normas institucionalizadas do bem escrever. Ao mesmo tempo, precisam ter garantido o direito de dominar tais práticas de acordo com as normas necessárias ao exercício da cidadania em uma sociedade centrada na escrita.

Ao estudante, compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética e ter os seus processos de apropriação deste sistema respeitados pelos professores são chaves para trilhar um caminho com autonomia na leitura e na escrita.

Aos alfabetizadores, a oportunidade de refletir sobre suas concepções abastecidos também de conhecimentos linguísticos, pode torná-los capazes de subsidiar um trabalho respeitoso às diferentes maneiras de expressar-se dos estudantes, e ao mesmo tempo favorável à compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e das normas, consideradas cultas, de escrita. Esses fatores são essenciais para a integração plena dos sujeitos em uma sociedade cujas práticas sociais, econômicas e culturais estão fortemente atreladas ao saber ler e escrever.

## **4 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

Concebemos que explicitar o caminho investigativo realizado demanda pontuarmos os elementos norteadores da atividade desenvolvida e detalharmos os passos dados em direção à obtenção dos objetivos almejados. Esta é uma etapa em que se relacionam os âmbitos práticos e teóricos envolvidos no estudo, sendo por meio de uma dinâmica dialógica entre ambos que se dá a reflexão, a reconfiguração e a definição das ações realizadas.

Assim, para apresentar o desenho investigativo traçado abordamos, as dimensões que orientam a pesquisa, como a temática e os objetivos, as considerações que dizem respeito à opção metodológica e o detalhamento quanto aos contextos, aos sujeitos, aos instrumentos e aos procedimentos empregados. Por fim, demonstramos as dimensões categoriais, com seus respectivos elementos categoriais, resultantes da análise realizada.

### **4.1 Temática**

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NESTE PROCESSO.

### **4.2 Objetivos**

#### **4.2.1 Objetivo geral**

Compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do município de Santa Maria quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo.

#### 4.2.2 Objetivos específicos

- Conhecer as trajetórias formativas de alfabetizadores de jovens e adultos que trabalham no Programa Brasil Alfabetizado, no município de Santa Maria/RS.
- Identificar as concepções desses alfabetizadores sobre a construção da leitura e da escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização inicial.
- Reconhecer as concepções desses alfabetizadores sobre consciência fonológica no processo de construção da leitura e da escrita de jovens e adultos.

#### 4.3 Abordagem metodológica para a investigação

Para aproximarmos-nos das concepções de professores alfabetizadores, que são sujeitos ativos, sociais, criadores de significações e sentidos sobre as vivências em seus meios, optamos por uma abordagem qualitativa narrativa sociocultural (BOLZAN, 2002, 2006) como abordagem metodológica para esta investigação. É nessa perspectiva que promovemos diálogos com professores alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do município de Santa Maria/RS a fim de compreender suas concepções quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo.

Com esse intuito, as análises que realizamos foram centradas no processo interativo ocorrido durante o diálogo desencadeado nas entrevistas, valorizando seus contextos histórico, social e cultural. Para tanto, tomamos como base de sustentação teórica os estudos de Conelly e Clandinin (1995), Freitas, M. T. A. (1998, 2002), Bolzan (2002, 2006), Vygotsky (2005), Bakhtin (2010, 2012) e Clandinin e Conelly (2000). Tais autores destacam a interação entre os sujeitos em um contexto sócio-histórico como essencial à construção do conhecimento.

Segundo Bolzan (2002, 2006), a abordagem qualitativa narrativa sociocultural é uma maneira de investigação passível de aproximar o pesquisador das concepções dos colaboradores, permitindo o entendimento do processo



transformativo explicitado por esses sujeitos acerca de suas ideias, emergindo aspectos objetivos e subjetivos das relações sociais por eles vividas na docência.

Essa abordagem implica a escuta, o questionamento, o compartilhamento de ideias por meio de uma relação dialógica em que pesquisador e colaborador interagem, produzindo conhecimento. A interação ocupa lugar de destaque quando o assunto é aprendizagem na obra de Vygotsky (2005). Para este autor, o processo de pesquisa é uma relação entre sujeitos que possibilita o desenvolvimento mediado pelo outro por meio do diálogo.

A valorização da dimensão humana presente na relação dialógica, estabelecida entre o pesquisador e seus colaboradores, caracteriza essa concepção de pesquisa, uma vez que, em ciências humanas, as investigações têm como objeto o próprio sujeito, o qual “é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2010, p. 394)”. Logo, ao buscar conhecer este sujeito, o pesquisador dirige-se a ele próprio, sem haver uma preocupação com a exatidão do conhecimento, mas, sim, em desenvolver um diálogo que permita aprofundar sua compreensão acerca da temática anunciada, sendo este diálogo o objeto de análise ao pesquisador.

Nesse sentido, concebemos como favorável para a aproximação entre nós, pesquisadoras, e os professores participantes, a participação dos encontros de formação continuada ofertados pelo programa Brasil Alfabetizado (PBA), uma vez que interpretar concepções dos alfabetizadores requer empatia, atenção e respeito à totalidade do sujeito que narra (FREITAS, M. T. A., 2002). Essa aproximação permitiu conhecer um pouco mais de cada professor participante e a possibilidade de dialogar, individualmente, nos momentos de entrevista, mobilizou os diferentes contextos dos quais ambos fazemos parte, uma vez que dialogar, em um contexto de pesquisa, desencadeia a

interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro (BAKHTIN, 2010, p. 394).

Assim, compreendemos que o encontro de distintos horizontes produz sentidos que são datados pelo momento histórico vivido. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de discursos na comunicação socioideológica e cada forma de discurso social produz signos com sentidos e significados. Portanto, todo

discurso, como signo ideológico, está marcado pelo horizonte social de uma época ou grupo social. Um signo, segundo Bakhtin (2012),

não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo o signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica [...] (p. 32).

Logo, concebemos como fundamental a valorização da dimensão do humano na relação dialógica estabelecida entre o pesquisador e seus colaboradores, e, para tanto, buscamos conhecer o professor alfabetizador de jovens e adultos, reconhecendo-o como alguém que está inserido em um meio sócio-histórico e cultural, em constantes mudanças. Ao encontro desta concepção, Fiori (1978) expressa que

A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho. Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação — a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração (p. 13).

Na perspectiva sócio-histórica, portanto, o sujeito constitui-se em um processo dinâmico, por meio de relações de interlocução social que ocorrem historicamente, e, mesmo considerado na sua singularidade, cada sujeito sempre estará influenciado pela sociedade em que viveu. Para Freitas, H. C. L. (2002), esse entendimento do homem marcado por sua historicidade, por seu momento, pela cultura, pressupõe que nada pode ser compreendido de forma isolada do seu contexto. Conforme a autora, ater-se à totalidade do seu contexto é o que permite compreendê-lo, corroborando com Bakhtin (2012) quando refere que o homem é uma manifestação da totalidade.

Nessa perspectiva, a opção por desenvolver uma pesquisa qualitativa sócio-histórica se deu por possibilitar-nos compreender os professores

não só como pensam, agem e se desenvolvem profissionalmente, mas também a conhecer melhor o contexto em que vivem, a analisar de um outro ângulo o ambiente educacional. Ao focalizarmos vidas individuais de professores em suas singularidades estaremos também identificando temas coletivos que atravessam suas trajetórias e refletem a estrutura social nas quais suas vidas individuais estão imersas (FREITAS, 1998, p. 76).

Visando, portanto, compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do município de Santa Maria, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo e acreditando que seus relatos podem permear temas que perpassam o âmbito individual, focamos nossa atenção em suas narrativas.

- **Narrativas**

A análise realizada em uma pesquisa qualitativa sucede do olhar do pesquisador sobre a narrativa do sujeito que conta a sua história, a partir de uma relação dialógica previamente estabelecida entre ambos. Sobre esse caráter, Connelly e Clandinin (1995, p. 21-22) ressaltam que

A investigação narrativa é um processo de colaboração que enseja uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes são ouvidas [...] uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam ligados por seus relatos e tenham voz com que contar suas histórias.

Ao falar sobre si, o narrador estabelece uma forma de comunicação que transita entre dois mundos inseparáveis: o individual e o coletivo, pois a dualidade “eu” e o “outro” está impressa tanto no autor das histórias quanto no seu ouvinte, ou seja no pesquisador.

Segundo Clandinin e Connelly (2000), o termo ‘experiência’ é chave na pesquisa narrativa. Para esses autores, os estudos em Educação com base nas narrativas são, por si sós, uma forma de experiência, pois entendem a narrativa como a melhor forma não só de representar e compreender experiências vividas mas também como uma experiência em si. Pensar narrativamente, ou seja, pensar para narrar é uma forma de experiência que, de acordo com Clandinin e Connelly (2000), pode favorecer o entendimento de outras experiências.

De acordo com Bolzan (2002, p. 76), “o sujeito que narra pode compreender-se, compreendendo o mundo. E compreendendo-se, compreende o outro”. Desse modo, ao descrever sua caminhada profissional, o professor traz na sua fala experiências, marcas, desafios, conceitos e concepções, construídas ao longo de sua trajetória. Desta forma, compreendemos que o processo de narrar guarde em si

potenciais de (trans)formações. Logo, na possibilidade de dialogar com os professores participantes deste estudo, concebemos que não somente nós aprendemos com eles, mas eles, professores, também se desenvolvem, ao passo que

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência, o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel (FIORI, 1978, p. 9).

Assim, ao narrar a própria história, o sujeito não apenas se conscientiza de que dela faz parte, mas de que também modifica a história e a sociedade em que vive. Nesse processo de pesquisar, por meio da narrativa sócio-histórica, a enunciação constitui-se em momento de expressão sobre a qual se instaura a subjetividade de ambos os participantes. Convém que esta relação seja de aceitação mútua ou, do que Bakhtin (2010, 2012) entende por uma atitude responsiva de compreensão, a qual exige uma participação ativa dos seus interlocutores, ou seja, na escuta da voz do outro há uma possibilidade de resposta, o que ultrapassa o simples ouvir.

Nessa perspectiva, a narrativa do professor participante é desencadeada a partir de questões, de interrogações e curiosidades oriundas do pesquisador que busca ampliar os conhecimentos com base nas questões norteadoras da pesquisa. Fiori (1978), ao dialogar no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, de autoria de Freire (1978), abordando os encontros de consciências, complementa, referindo que

[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados — seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo (p. 9).

Logo, segundo Freire (2011), a aprendizagem é mútua e as narrativas guardam em si o individual e o coletivo, sendo, portanto importante o reconhecimento deste outro sujeito que narra, como diferente do qual questiona, mas ao mesmo tempo essencial para a sua conclusividade. Um reconhecimento do outro sem negar a existência do eu, conforme explica Bakhtin (2010):

Devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (p. 23).

À medida que o pesquisador se reconhece como alguém diferente de quem está narrando e reconhece também a singularidade deste, é capaz de se aproximar de maneira empática, identificar-se, muitas vezes, com os fatos narrados. Porém, é somente quando retorna ao seu lugar que poderá compreender o outro, com as ferramentas de que dispõe e com os conhecimentos que já construiu. Emerge, portanto, a responsabilidade histórica que temos de provocar o outro e a nós mesmos, de reconhecemo-nos e agirmos como autores de elaboração e de transformação do mundo. Segundo Fiori (1978), “o que pareceria ser apenas visão, é, efetivamente, “pro-vocação”; o espetáculo, em verdade, é compromisso”(p.11).

Neste sentido, Freire (2011) contribui, ensinando-nos que

[...] minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (p. 52).

Sob tal perspectiva, admitindo o potencial que possuímos para transformar a partir do diálogo gerado em uma pesquisa narrativa na qual se instaura um “processo polifônico e polissêmico” (BOLZAN, 2006, p. 386) e compreendendo o futuro como possibilidade e não como determinação, é que dialogamos com os professores<sup>29</sup> alfabetizadores de jovens e adultos a fim de retomarem e refletirem sobre suas trajetórias formativas e profissionais. Almejamos que destas reflexões emergem as concepções que construíram ao longo desta trajetória, sobre a alfabetização de jovens e adultos.

Para tanto, os professores alfabetizadores de jovens e adultos e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) desenvolvido no município de Santa Maria/RS foram, respectivamente, os sujeitos e o contexto de nossa investigação.

---

<sup>29</sup> Visando respeitar a privacidade dos alfabetizadores colaboradores, ao transcrever suas narrativas, optamos por padronizá-las, utilizando o gênero masculino. Adequações no texto também foram realizadas a fim de adaptar para a escrita, o aspecto coloquial, natural à oralidade, com o cuidado de não alterar o conteúdo semântico das falas.

#### 4.3.1 Contexto e sujeitos da investigação

Esta pesquisa realizou-se no município de Santa Maria/ RS, por meio de entrevistas semiestruturadas e notas de campo. Tanto as entrevistas como as notas de campo foram realizadas junto aos alfabetizadores de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), vinculado à Secretaria Municipal de Educação - SMED, que lecionavam no ano de 2013 (ciclo 2012).

As entrevistas foram realizadas individualmente, com cinco alfabetizadores que corresponderam aos critérios de inclusão, que consistia em estar, pelo segundo ano (ou mais), lecionando no Programa.

A opção pelo PBA como contexto de nossa pesquisa deu-se pelo interesse em dialogar com alfabetizadores de jovens e adultos que trabalhassem com a etapa inicial da alfabetização. Logo, encontramos neste programa um número expressivo de professores atuando neste nível de ensino. Somado a este fato, após apresentarmos as intenções da pesquisa às coordenadoras do Programa, obtivemos boa aceitação e receptividade para que ela fosse realizada.

##### 4.3.1.1 O Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

Este programa, citado também no capítulo *Alfabetização de jovens e adultos através dos tempos*, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2003, visando à alfabetização de jovens, adultos e idosos, o Programa Brasil Alfabetizado efetiva-se nas diferentes regiões do país. A ele podem aderir as Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal. Este programa governamental traz como concepção o reconhecimento da educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada à educação e à escolarização das pessoas, ao longo de toda a vida<sup>30</sup>.

De acordo com a RESOLUÇÃO/FNDE/CD/Nº 44 de 05 de setembro de 2012 Art. 2º, são objetivos do Programa Brasil Alfabetizado:

---

<sup>30</sup> Estas e outras informações sobre o programa constam no portal do MEC, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817).

- I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil;
- II - contribuir para a universalização da alfabetização e do ensino fundamental de jovens, adultos e idosos; e
- III - contribuir para a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 2012, p. 2).

No município de Santa Maria/RS, as primeiras turmas foram formadas no ano de 2004 e, desde então, outras vêm sendo constituídas a cada ano. Os alfabetizadores e os alfabetizadores-coordenadores são voluntários e recebem bolsa para auxílio de custos. Sua entrada no programa ocorre mediante seleção, com chamada pública, obedecendo a critérios, como:

- I - ser preferencialmente professor de rede pública de ensino;
- II - ter, no mínimo, formação de nível médio completo;
- III - ter e comprovar experiência anterior em educação, preferencialmente, em educação de jovens e adultos;
- IV - ser capaz de desempenhar todas as atividades descritas para os alfabetizadores no Manual Operacional do PBA; (RESOLUÇÃO/FNDE/CD/Nº 44 de 05 de setembro de 2012, artigo 8º, § 1º, p. 9).

Já a seleção dos alfabetizadores-coordenadores de turmas, conforme o § 2º desta mesma resolução, considera que o candidato deve:

- I - ser preferencialmente professor de rede pública de ensino;
- II - ter formação de nível superior em Educação, já concluída ou em curso;
- III - ter e comprovar experiência anterior em educação, preferencialmente, em educação de jovens e adultos;
- IV - ser capaz de manter controle sobre o trabalho em desenvolvimento nas turmas e de desempenhar todas as atividades descritas para os alfabetizadores-coordenadores de turmas no Manual Operacional do PBA (p. 9).

Dentre as atribuições do alfabetizador, conforme o Ministério da Educação, Resolução CD/FNDE número 32, de 1º de julho de 2011, anexo IV do Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado, consta a atividade voluntária de alfabetização em turmas de jovens e adultos, durante os 8 (oito) meses de duração da turma, cumprindo a carga horária mínima de 320 horas/aula, nos termos do Programa Brasil Alfabetizado/RS. Para tanto, o ano letivo tem a duração de oito meses, com carga horária semanal de 10 horas.

A adesão ao programa cabe somente às Prefeituras Municipais e às Secretarias Estaduais de Educação, sendo vetada a adesão direta ao MEC de entidades civis ou privadas, com ou sem finalidade lucrativa.

Referente aos cursos de formação, os alfabetizadores devem participar do encontro inicial, com carga horária mínima de quarenta horas presenciais, o qual deve ser concluído antes do início do processo de alfabetização. Os encontros de formação continuada têm carga horária mínima de duas horas semanais ou 4 horas/aula quinzenais, desenvolvidos ao longo dos oito meses de atividades do Programa Brasil Alfabetizado/RS. É preciso considerar que é obrigatória a presença dos professores nestes cursos de formação oferecidos.

De acordo com as *Orientações para o Programa Brasil Alfabetizado* (2011), os encontros para a formação continuada são concebidos como espaço de compartilhamento de experiências, relatos de práticas pedagógicas bem sucedidas, problematização de dificuldades enfrentadas, planejamentos em grupo, elaboração de materiais pedagógicos e leituras complementares. Além disso, visam capacitar os alfabetizadores e coordenadores a mobilizarem os alfabetizandos à continuidade dos estudos, à obtenção do registro civil quando não o possuírem.

Cabe destacar que um dos itens que fazem parte deste programa refere-se à avaliação dos alfabetizadores, em que são considerados, entre outros aspectos: “concepção de avaliação adotada; suas formas e instrumentos; valorização e participação da reflexão coletiva; assiduidade; pontualidade e dedicação aos estudos; engajamento e compromisso social dos alfabetizadores” (RESOLUÇÃO/FNDE/CD/Nº 44 de 05 de setembro de 2012, p. 7).

Como temáticas a serem abordadas nos encontros de formação, constam no documento *Orientações para o Programa Brasil Alfabetizado* (2011), as seguintes:

- Identificação dos sujeitos envolvidos e suas diversidades (Quem são eles? Quais são seus interesses e suas expectativas?);
- história da educação de jovens e adultos;
- concepções sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil e suas respectivas metodologias;
- processo histórico-sócio-cultural de humanização (relação homem-natureza, sociedade e cultura);
- cidadania;
- o mundo do trabalho;
- metodologias de formação de leitores e práticas sociais de leitura;
- construção da língua oral e escrita na alfabetização de jovens e adultos (como os alfabetizadores e alfabetizandos ensinam e aprendem);
- função social da leitura e da escrita da matemática e outros campos do conhecimento;
- registro e avaliação da aprendizagem;
- a mudança na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização;
- capacitação para o Projeto Olhar Brasil (p. 6).



Ao iniciar o ano letivo, é obrigatória a aplicação de testes cognitivos, pelos alfabetizadores, aos alfabetizandos, a qual precisa ser baseada em uma Matriz de Referência de Leitura e Escrita<sup>31</sup> e nos testes disponíveis no portal Sistema Brasil Alfabetizado<sup>32</sup>. Tais testes visam aferir o desempenho cognitivo dos jovens, adultos e idosos em sua entrada, devendo ser aplicados até o décimo quinto dia após o início das aulas; e também na saída, nos últimos dez dias de aula. A aplicação do teste de entrada tem por objetivo

revelar quais as habilidades e competências que os alfabetizandos possuem na área da leitura, da escrita e da matemática [...] a intenção é de diagnosticar para conhecer e agir, permitindo, assim, que os alfabetizadores organizem as atividades que desenvolverão em sala de aula de uma maneira que contemplem desde o início as necessidades específicas de cada alfabetizando. Da mesma forma, os resultados dos testes permitirão que os alfabetizadores encaminhem para turmas iniciais de EJA os alunos que se encontrarem aptos para tal (Orientações para o Programa Brasil Alfabetizado, 2011, p. 25).

#### 4.3.1.2 O PBA no município de Santa Maria

O Município de Santa Maria é um ente executor do Programa Brasil Alfabetizado desde o exercício de 2007, executado no ano de 2008. A sede da SMED, situada no sétimo andar da prefeitura municipal de Santa Maria/RS, é o local onde ocorrem, quinzenalmente, os encontros de formação continuada. No ano de 2013, quando participamos dos encontros de formação continuada, eles ocorriam no turno da noite, das segundas-feiras, com duração aproximada de quatro horas cada encontro.

Cabe salientar que as escolas do município de Santa Maria, que antes ainda atendiam a etapa II do ensino (correspondente ao 4º e 5º ano do ensino fundamental), a partir do ano de 2013, tiveram esta etapa extinta por decisão da Secretaria de Educação do nosso município. Até então, havia professoras contratadas para lecionarem, entretanto, com a justificativas como a baixa adesão às turmas, a partir de uma pesquisa realizada sobre cinco anos progressos, e com a

---

<sup>31</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz_referencia.pdf).

<sup>32</sup> Disponível para professores e professores cadastrados no Programa, através do site <http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br>.

intenção de reduzir gastos, a prefeitura incumbiu ao PBA a inclusão dos poucos alunos que estavam nestas turmas. Em contrapartida, o Município colocou à disposição do PBA um professor Itinerante que, dos cinco dias de aula semanais, deve comparecer em duas, nas turmas em que for necessário fazer o trabalho de transição dos estudantes para a etapa III. Assim, as escolas vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria não possuem turmas de EJA nas duas primeiras etapas. Atualmente, a SMED adota o Programa Brasil Alfabetizado para satisfazer a esta demanda, e os professores que desenvolvem as atividades não fazem parte, necessariamente, do quadro docente permanente do município.

Os alfabetizadores do PBA são voluntários, sua inserção no programa ocorre a partir de um edital e recebem bolsa para auxílio de custos com transporte e alimentação no trabalho. Eles são, em geral, os responsáveis por captar os estudantes e organizar a(s) turma(s) e o(s) lugar(s) para desenvolver o trabalho, com exceção daquelas turmas que já existem e que, por algum motivo, ficaram sem professor.

A SMED, em parceria com universidades locais, oferece a formação inicial e continuada, com a finalidade de instrumentalizar o grupo de alfabetizadores. A sede da SMED, situada no sétimo andar da prefeitura municipal de Santa Maria/RS, foi o local onde ocorreram, quinzenalmente, os encontros de formação continuada, no turno da noite das segundas-feiras, com duração aproximada de quatro horas por encontro, durante o ano de 2013 (exercício 2012).

Neste ano, em que acompanhamos o grupo de professores em seus encontros de formação e quando, ao final, realizamos a entrevista com alguns deles, havia treze turmas de alfabetização sob o trabalho de dez alfabetizadores, comportando 249 estudantes. Dentre as classes de alfabetização, sete estavam instaladas em escolas da rede municipal e as demais em salões paroquiais, espaços cedidos pelas prefeituras e entidades beneficentes. (APÊNDICE D).

No último ano, 2014 (exercício 2013), segundo as informações sobre o Programa no município de Santa Maria, foram constituídas 15 turmas distribuídas entre 13 alfabetizadores, totalizando 241 alfabetizando atendidos. Quanto a estes estudantes, segundo dados fornecidos pela SMED/SM, dos 249 oriundos do exercício de 2013, apenas 8 deles matricularam-se na etapa III, dando continuidade à sua educação formal.

#### 4.3.1.3 Sujeitos: os professores participantes

Após efetivada a solicitação formal à coordenação da Secretaria Municipal de Educação, na qual apresentamos as intenções e procedimentos pretendidos com a pesquisa, recebemos a permissão para realizar esta pesquisa e o convite para participarmos dos encontros quinzenais de formação continuada, junto aos alfabetizadores. De posse de uma listagem contendo os nomes e os respectivos espaços onde cada alfabetizador lecionava, constatamos que havia 10 professores atuando em 13 lugares diferentes no ano de 2013.

A pesquisadora passou a frequentar os encontros de formação continuada e, na primeira oportunidade, apresentou a si, à sua orientadora, bem como os detalhes da pesquisa que, na época, pretendíamos desenvolver. Naquele momento, esclarecemos que uma das intenções futuras seria realizar uma entrevista com aqueles professores que possuíssem mais tempo de atuação no programa, entretanto seriam devidamente esclarecidos com antecedência acerca das intenções e procedimentos da pesquisa, podendo aceitar ou não em participar.



Imagem 1 – Momento registrado, em encontro de formação continuada, promovida pela SMED/ SM aos professores alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado na sede da SMED / Prefeitura Municipal de Santa Maria em 2013.

Como critérios de inclusão, estabelecemos que o alfabetizador, para participar da entrevista, precisaria ter lecionado um ano letivo (ciclo) completo no PBA, podendo estar no segundo ano de atuação ou mais neste programa.

A fim de identificar aqueles professores que se enquadravam nesses critérios às coordenadoras foi solicitado um momento, no terceiro encontro, após iniciarmos nossas participações, para realizar uma apresentação mais detalhada quanto à pesquisa. Assim, pudemos explicitar os objetivos, os critérios de inclusão, bem como os procedimentos que viriam a ser desenvolvidos. Neste mesmo encontro, entregamos a todos os professores uma ficha (ANEXO E), contendo perguntas acerca da identificação pessoal; formação acadêmica inicial e continuada (área, tempo); atuação profissional na docência e na docência com jovens e adultos e motivação para trabalhar com jovens e adultos.

Todos os professores responderam, e, dentre as informações levantadas no que concerne aos seus locais e tempos de atuação no PBA, identificamos o seguinte:

<b>Identificação do professor</b>	<b>Local de atuação</b>	<b>Tempo de atuação no PBA</b>
<b>Professor K</b>	CAPS II	1º ano
<b>Professor P</b>	Escola Pinheiro	1º ano
<b>Professor D</b>	Escola Júlio do Canto	1º ano
<b>Professor L</b>	Escola Júlio do Canto	1º ano
<b>Professor E</b>	Diácono João Luiz Pozzobom	6º ano*
	Lar das Vovozinhas	
<b>Professor I</b>	Escola Rejane Garcia Gervini	2º ano*
	Pastoral da Criança Comun. Cerrito Sul	
<b>Professor F</b>	CAIC	3º ano*
<b>Professor S</b>	Salão da Igreja de Fátima	6º ano*
	CAPS AD II Caminhos do Sol	
<b>Professor A</b>	Abrigo Espírita Oscar José Pithan	3º ano*
<b>Professor M</b>	Escola Duque de Caxias	1º ano

Quadro 3 – Relação de professores atuantes no PBA no ano de 2013, local de atuação e tempo atuação no Programa.

Fonte: Elaborado pela autora

Constatamos, portanto, que, dos dez alfabetizadores que lecionavam no PBA no ano de 2013, cinco deles corresponderam aos critérios de inclusão para participarem da entrevista. No entanto, a pesquisadora, durante todo o ano letivo, participou dos encontros de formação com todos os alfabetizadores e não apenas com os cinco. Estes, cujas características correspondiam aos critérios de inclusão, foram, na mesma época, avisados de que, ao final do ano, seriam convidados a participar da entrevista junto à pesquisadora.

Assim, após findadas as atividades do PBA naquele ano é que se iniciaram as entrevistas com os cinco professores, os quais foram contatados via telefonema pela pesquisadora. Cabe destacar que, naquele momento, foram avisados que uma explicação mais detalhada seria fornecida no encontro presencial e que a decisão de participar ou não da entrevista seria tomada por eles, somente após compreenderem plenamente os procedimentos e objetivos da pesquisa. Neste telefonema, os alfabetizadores estipularam a data e o local, de acordo com as suas preferências, para o encontro com a pesquisadora.

Na ocasião deste encontro individual, a pesquisa foi apresentada de forma mais detalhada, foi realizada a leitura do Consentimento Livre e Esclarecido para que pudessem compreender os objetivos e procedimentos e, partindo desta compreensão, optar em participar ou não da mesma. Todos os alfabetizadores aceitaram participar da entrevista, à qual foi dado início imediatamente após o seu consentimento.

Assim, apresentamos no quadro os cinco alfabetizadores que se constituíram em sujeitos desta pesquisa, e, posteriormente, realizamos uma breve descrição contendo sua atuação na época em que foram entrevistados, as motivações que os conduziram a escolher trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos no Programa Brasil Alfabetizado:

Identificação do professor	Formação Inicial	Tempo de Formado	Local de atuação no PBA	Tempo de atuação no PBA
Professor E	Magistério / Ed. Especial	22 anos/ em andamento	Diácono João Luiz Pozzobom	6º ano
			Lar das Vovozinhas	
Professor I	Pedagogia e Teologia	15 anos/ 15 anos	Escola Rejane Garcia Gervini	2º ano
			Pastoral da Criança Comun. Cerrito Sul	
Professor F	Magistério / Pedagogia	34 anos/ 28 anos	CAIC	3º ano
Professor S	Magistério	18 anos	Salão da Igreja de Fátima	6º ano
			CAPS AD II Caminhos do Sol	
Professor A	Letras / Magistério	19 anos/ 3 anos	Abrigo Espírita Oscar José Pithan	3º ano

Quadro 4 – Relação dos professores, formação inicial, tempo de graduação, local e tempo de atuação no PBA

Fonte: Elaborado pela autora

**Professor E:** Havia concluído o curso Normal (Magistério) há 22 anos na ocasião da entrevista e o curso de Pedagogia há doze anos. Estava cursando os últimos semestres do curso de Educação Especial. Já possuía pós-graduação em Gestão Escolar e tinha experiência com alfabetização infantil que somava 5 anos. Estava no 6º ano de atuação no PBA, ao qual aderiu por considerar uma aprendizagem diferente, em que pode contar com o interesse do estudante em estar na aula querendo aprender, conforme relata. Seu local de atuação era a escola Diácono João Luiz Pozzobom e Lar das Vovozinhas.

**Professor I:** Licenciado em Pedagogia em 1998 por uma Instituição de Ensino Superior privada; graduado em Teologia, no mesmo ano, também em uma Instituição de Ensino Superior, onde cursou paralelamente, em turno inverso. Sua experiência com alfabetização incluiu um período na alfabetização de adultos, estágios na Educação Infantil, um ano no Ensino Fundamental em uma escola em Itaara, totalizando cinco anos, aproximadamente. No momento da entrevista, estava atuando pelo 2º ano no PBA, com duas turmas: uma na Escola Rejane Garcia Gervini e outra na Pastoral da Criança, na Comunidade Cerrito Sul, em Santa Maria.

Estava ainda concluindo um curso de pós- graduação em Coordenação Pedagógica e Administração Escolar e trabalhando no setor de gestão em uma escola privada. O desejo de desenvolver projetos sociais e formação de liderança nas comunidades foi o principal fator mobilizador da sua participação na alfabetização de jovens e adultos.

**Professor F:** Graduado em Pedagogia há 28 anos e há 34 anos havia concluído o curso Normal (Magistério). Na ocasião da entrevista, estava no 3º ano como alfabetizador no PBA, seu local de trabalho era o CAIC. Como fator motivador da participação no Programa destaca o seu interesse em obter novas experiências.

**Professor S:** Concluiu o Curso Normal (Magistério) no ano de 1994, no Colégio Santana. Na época da entrevista, somava 15 anos de trabalho com alfabetização de crianças. Estava no 6º ano de atuação no PBA e naquele ano lecionava em duas turmas, uma no Salão da Igreja de Fátima e outra no Centro de Atenção Psicossocial- CAPS AD II Caminhos do Sol.

**Professor A:** Na ocasião da entrevista, fazia 19 anos da sua formatura em Letras e 3 anos de conclusão do Curso Normal (Magistério). Lecionava no PBA pelo 3º ano e seu local de trabalho era o Abrigo Espírita Oscar José Pithan. A opção pela docência no Programa deu-se pelo amor à profissão, como refere.

#### **4.4 Instrumentos e procedimentos da pesquisa**

Por se tratar de uma pesquisa cuja análise se centra em processo de construção social e profissional (BOLZAN, 2001, 2002, 2009), os recursos que utilizamos nesta investigação foi a entrevista semiestruturada e, de forma complementar, fizemos uso de notas de campo registradas pela pesquisadora, durante os encontros de formação em que participou junto aos alfabetizadores do PBA.

Já as entrevistas constituem-se espaços narrativos aos quais os alfabetizadores foram convidados a participar, compartilhando reflexões sobre seus

percursos formativos, suas formas de organizar o trabalho pedagógico no PBA, possibilitando, assim, a emergência de concepções quanto à alfabetização de jovens e adultos.

#### 4.4.1 Notas de campo como instrumento de pesquisa

O registro escrito dos aspectos considerados relevantes aos objetivos da pesquisa foram realizados em forma de tópicos e anotações em um caderno que acompanhava a pesquisadora em todas as participações dos encontros de formação continuada dos alfabetizadores.

Este instrumento, configurado como notas de campo, foi capaz de armazenar, portanto, impressões relevantes sobre a experiência vivida, auxiliou na escolha dos critérios de inclusão dos professores e na elaboração do instrumento de entrevista. Posteriormente, contribuiu para a compreensão das narrativas.

As contribuições advindas das notas de campo permitiram a conservação das situações, imagens e impressões captadas durante os encontros de formação que, caso não fossem registrados, certamente teriam dissipado com o tempo. Assim, aproximamos os nossos registros ao que Zabalza (2004) denomina de diários de classe, uma vez que as notas de campo cumpriram a função como um instrumento de pesquisa. Segundo esse autor, os diários de classe são instrumentos livres para englobar diversos tipos de diários, tanto pelo conteúdo que o constitui como pela maneira de coletar dados, de escrever e de analisá-lo. Cabe destacar que a riqueza de um diário está na polivalência da informação que imprimimos nele, sendo que os

diários apenas introspectivos perdem sentido ao ficar estabelecido o ponto de referência externo em que os fatos ou as vivências narrados acontecem. O bom de um diário, o que se torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal, é que nele se possa contrastar tanto o objetivo-descritivo como o reflexivo-pessoal (ZABALZA, 2004, p. 16).

O cuidado que tivemos ao realizar os registros foi o de mesclar informações envolvendo aspectos observados no contexto investigativo, bem como sensações despertadas na pesquisadora na ocasião de tais observações. Logo, compreendemos que as notas de campo que armazenamos trouxeram importantes



contribuições no que diz respeito à elaboração dos critérios à participação da pesquisa e, principalmente, à análise dos diálogos que emergiram das entrevistas.

#### 4.4.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada individual com os professores participantes foi o principal meio que utilizamos para alcançar o objetivo deste estudo que consiste em compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do município de Santa Maria quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo. Este tipo de entrevista, previamente planejada com tópicos-guia, possibilita que o foco no objeto de interesse não seja disperso, cabendo ainda a retomada de algum aspecto, quando necessário para a compreensão (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A opção por realizar uma entrevista semiestruturada deu-se por se buscar uma abordagem que melhor se aproximasse de uma conversa informal. De acordo com Freitas, M. T. A. (2002), esta forma de abordar não se resume à troca de perguntas e respostas, mas consiste em um espaço de produção de linguagem, um diálogo. Entram em jogo as situações experienciadas e os sentidos atribuídos por pesquisador e entrevistado na produção de novos sentidos durante a interlocução. Assim, as enunciações correspondem à situação concreta em que estão acontecendo, mas também à relação estabelecida entre os interlocutores.

A organização da entrevista foi pautada sobre os objetivos pretendidos. Para tanto, elencamos os conceitos centrais a serem abordados e, a partir destes, elaboramos três blocos visando contemplar os aspectos de interesse: o primeiro direcionado à trajetória pessoal e profissional dos professores participantes da investigação; o segundo abordando concepções dos alfabetizadores sobre ler, escrever e alfabetizar jovens e adultos e, por fim, no último bloco, estreitamos o foco às concepções acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos. A partir de cada bloco, elencamos tópicos norteadores das temáticas a serem enfocadas na entrevista. Todos passíveis de adaptações e [re]organizações de acordo com o andamento do diálogo durante a mesma.

Conforme Bauer e Gaskel (2002), tópicos-guia são elencados de acordo com os objetivos da pesquisa e funcionam como uma espécie de lembrete para o pesquisador quanto ao que precisa ser abordado, mostrando um percurso a ser seguido, funcionando, ainda, como um “esquema preliminar para a análise das transcrições” (p. 66). Partindo dessas premissas, elaboramos um quadro, contendo os tópicos-guia, o qual nos auxiliou na condução da entrevista, possibilitando manter o foco nos objetivos almejados:

<b>Dados de Identificação</b>	
Nome:	
Local que leciona no PBA:	
Formação inicial e ano (origem: instituição privada ou pública):	
Tempo de docência em sala de aula (em geral; com alfabetização inicial de crianças; com alfabetização inicial de adultos; no PBA):	
Pós-graduação e ano (níveis: stricto sensu e lato sensu):	
<b>Bloco</b>	<b>Tópicos Guia</b>
<b>1</b>	Trajetórias formativas, pessoal e profissional. Formação para atuar na alfabetização inicial de jovens e adultos Opção pela docência na EJA.
<b>2</b>	Concepção sobre o que é saber ler e escrever Concepção sobre o que é alfabetizar Concepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita Concepções sobre quem são os alfabetizandos
<b>3</b>	Consciência Fonológica na alfabetização

Quadro 5 – Dados de identificação e tópicos-guia distribuídos em três blocos

#### **4.5 A construção das dimensões categoriais**

A análise realizada em uma pesquisa qualitativa sucede do olhar do pesquisador sobre a narrativa do sujeito que conta a sua história, a partir de uma relação dialógica previamente estabelecida entre ambos.

Reconhecemos, portanto, a necessidade de estar consciente dos diversos sentidos possíveis que de uma mesma palavra pode emergir, sendo preciso estar aberto a adentrar em sentidos não antes pensados. Conforme destaca Bakhtin ao

referir que “A interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão porque não pode vir a ser científica na acepção de índole científica das ciências exatas” (BAKHTIN, 2010, p. 399), situa a subjetividade em lugar de destaque no processo investigativo, em que não apenas a posição sócio-histórico cultural de quem enuncia, mas também a contextualização do pesquisador deve ser considerada.

O pesquisador, ao passo que realiza suas interpretações, constrói suas deduções, motivações e apreciações, está participando da investigação. Logo, a leitura que ele realiza do outro e dos acontecimentos revelados resulta do contexto de onde fala e é ainda implicada pela perspectiva teórica que conduz sua investigação. Neste sentido, não é possível conceber uma narrativa e deslocá-la do contexto social ao qual ela está incorporada, tanto o de quem fala como o de quem a interpreta. Esta concepção fica clara nas palavras de Bakhtin (2012) quando refere que

[...] 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 ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (p. 98-99).

Concebido desta maneira, a seleção do que é relevante ou não no discurso de quem emite passa pelo crivo do pesquisador à medida que este se reporta à fala do colaborador para explicitar sua própria maneira de compreendê-lo. Reportar-se, portanto, não consiste em reproduzir, mas, sim, em estabelecer uma relação ativa entre os discursos, uma relação que é dialógica. Nas palavras de Bakhtin (2012),

[...] É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas (p. 150-151).

Portanto, à medida que o pesquisador cita trechos de um discurso com o intuito de ilustrar sua análise, não está simplesmente reproduzindo, ou repetindo, mas está criando um espaço para explicitar suas compreensões e, de alguma maneira, [re]significando, transformando a realidade narrada.

O processo de análise e de categorização dos dados deu-se a partir de uma dinâmica dialógica vislumbrando os objetivos da pesquisa, o campo teórico que a

respalda e as concepções das pesquisadoras. Tal processo foi permeado pelo desafio de selecionar as informações pertinentes à pesquisa, ante a riqueza conceitual do material coletado.

A diversidade de aspectos apresentados pelos professores participantes na forma de conceber o processo de alfabetização de jovens e adultos mobilizou uma constante reelaboração das compreensões obtidas em cada etapa da pesquisa.

Assim, o percurso empreendido no processo de análise e de categorização das narrativas iniciou com a escuta cuidadosa da gravação de cada uma das entrevistas acompanhada da sua transcrição. Nesta etapa, atentamo-nos principalmente a adequar a pontuação e as ênfases orais, realizando discretas correções textuais na versão escrita a fim de preservar, ao máximo, os sentidos atribuídos pelos entrevistados. Optamos por fazer uma impressão, em papel, de cada uma das entrevistas; realizamos novamente a sua leitura, destacando e recortando os excertos de acordo com o tópico-guia a que dizia respeito.

Após concluída a disposição dos excertos no grande quadro, realizamos uma nova leitura da entrevista de cada professor, dividida de acordo com os tópicos-guia norteadores da entrevista e fomos salientando trechos ilustrativos de suas concepções acerca do processo de alfabetização de jovens e adultos, de uma maneira ampla. À medida que as íamos identificando tais concepções, as registrávamos em forma de uma legenda, onde foram nomeadas e enumeradas. Assim, líamos as narrativas, destacávamos e enumerávamos os excertos de acordo com a codificação estipulada e, quando novas concepções surgiam, estas eram incorporadas na listagem numerada.

Na fotografia de número 2, consta um recorte do quadro que elaboramos para analisar as narrativas<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Neste recorte destacamos, no primeiro plano, os trechos da narrativa de um dos professores participantes, enfocando a consciência fonológica (tópico guia localizado à esquerda da imagem, na posição vertical,). No segundo plano, na coluna à direita, a entrevista de outro professor. A marcação do texto e a codificação correspondem à legenda estipulada.

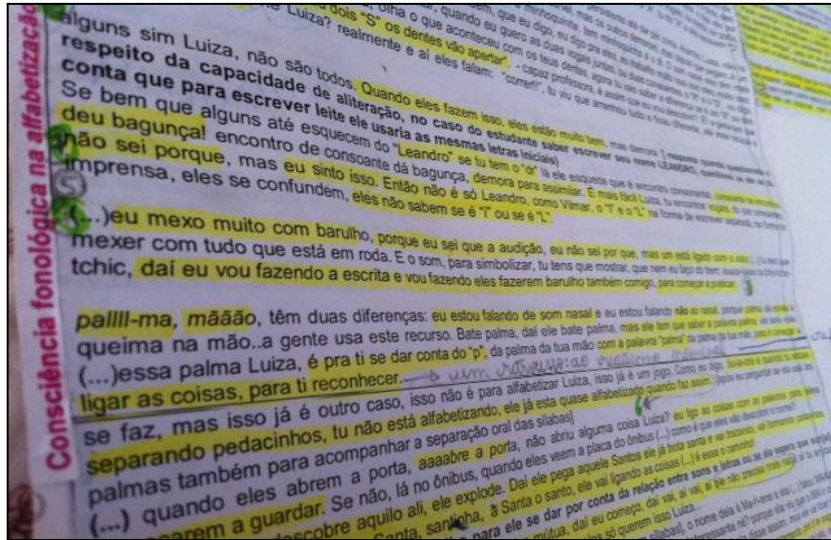


Imagem 2 – Recorte do quadro de análises

Fonte: Acervo da autora

Realizada a leitura horizontal das narrativas dos professores, situadas lado a lado, pudemos comparar as opiniões dos cinco alfabetizadores para cada bloco temático e verificar recorrências reveladoras de suas concepções. Dessa forma, a partir do foco central de nossa análise, **alfabetização de jovens e adultos**, realizamos um desdobramento em duas dimensões categoriais: **concepções sobre a leitura e a escrita iniciais de jovens e adultos** e **concepções sobre a consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos**, conforme pode ser observado do seguinte esquema:

Foco Central	Dimensões Categoriais	Elementos categoriais	Dimensão Transversal
Alfabetização de jovens e adultos	concepções sobre a leitura e a escrita iniciais de jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hiper-responsabilização</li> <li>• Mediação</li> <li>• Incompletudes</li> <li>• Aptidões</li> <li>• Repercussões da alfabetização</li> </ul>	Comprometimento
	concepções sobre a consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espera</li> <li>• Tateamento</li> <li>• Valorização</li> </ul>	

Quadro 6 – Esquema ilustrativo da categoria principal e seus desdobramentos

Fonte: Elaborado pela autora

No tocante à primeira dimensão categorial, que aborda as **concepções** que os alfabetizadores trazem consigo **sobre leitura e escrita iniciais de jovens e adultos**, apoiamo-nos nos aspectos relativos à trajetória pessoal, formativa e profissional dos professores para identificar as bases onde construíram a forma de trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos. Captamos do diálogo suas concepções acerca do que é ler e o que é escrever na idade adulta, bem como o que julgam necessário aos jovens e adultos aprenderem para apropriarem-se dessa linguagem. Partindo das temáticas de maior pertinência e recorrência, identificadas nas narrativas, listamos vinte elementos (APÊNDICE E) que refletiam, de alguma maneira, concepções acerca da leitura e escrita iniciais de jovens e adultos. Posteriormente, realizamos uma síntese destes elementos, levando em consideração a frequência com que apareciam nas narrativas, bem como a relevância para a pesquisa, resultando no seguinte conjunto de elementos categoriais:

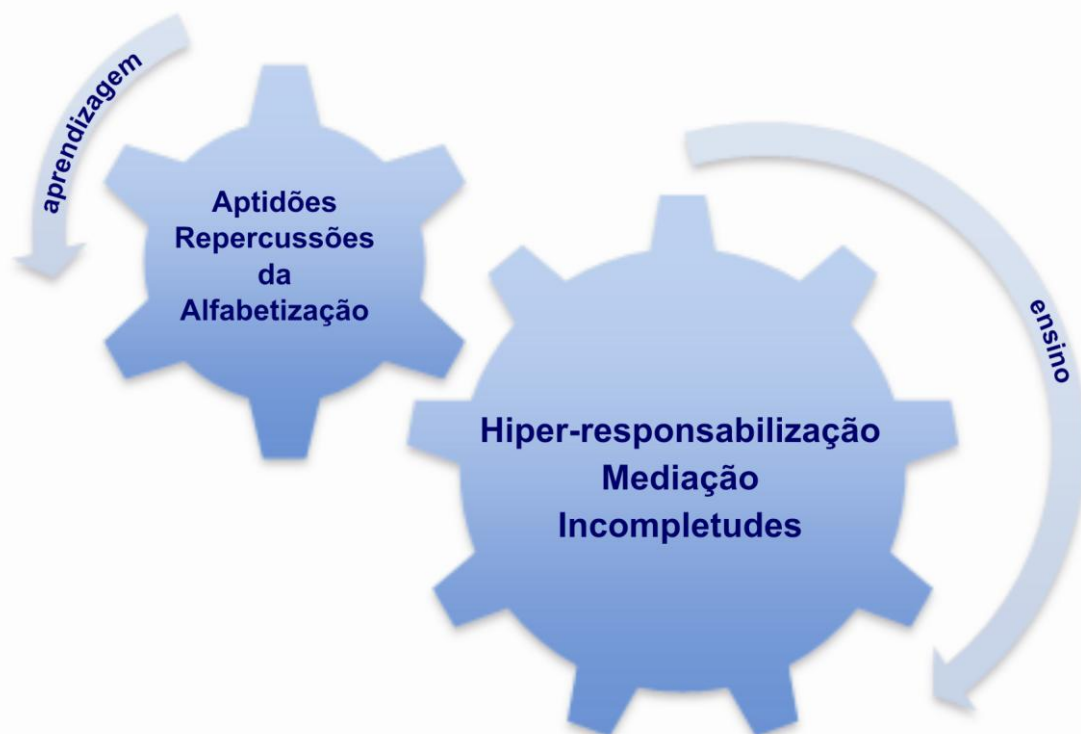


Figura 1 – Concepções dos alfabetizadores acerca da leitura e da escrita iniciais de jovens e adultos

Partindo do foco central de nossa pesquisa, a alfabetização de jovens e adultos, observamos que o professor, ao expressar suas **concepções sobre a leitura e a escrita iniciais de jovens e adultos**, realiza um movimento reflexivo e dialógico, destacando não apenas demandas do seu ensino, mas aptidões necessárias à aprendizagem do estudante.

Evidenciamos que ensinar jovens e adultos a ler e a escrever, na concepção dos professores participantes, está fortemente vinculado ao comprometimento com a redenção dos alfabetizandos. Esta concepção, que deu origem ao elemento categorial hiper-responsabilização, é manifestada, em algumas falas, partindo do excesso de atribuições assumidas pelos alfabetizadores, permeada por uma analogia que associa a falta de domínio da língua escrita com a escuridão, em que os alfabetizadores se colocam como responsáveis por mediar a *devolução da visão, da luz*. Destacam o seu compromisso com os estudantes e referem, como fundamental a esta atuação docente, desenvolver emoções positivas para atuar neste segmento do ensino, não sendo suficiente trabalhar só com a razão sem a emoção.

Para tanto, revelam a necessidade de conhecer os contextos dos estudantes como uma forma de avaliar e valorizar os saberes já construídos, os desejos que trazem consigo em relação à leitura e à escrita, as diferentes realidades sócio-histórico-culturais que eles vivem bem como os aspectos morais e éticos que permeiam suas trajetórias de vida. Observamos que os conhecimentos de mundo construídos pelos alfabetizandos são alvo de valorização pelos professores que, muitas vezes, referem tomá-los como base norteadora à escolha das temáticas a desenvolver nas atividades pedagógicas. O conhecimento dos contextos é ainda mencionado quando os professores preocupam-se em entender os motivos que justificam atrasos e faltas, levando em conta as difíceis condições em que muitos dos estudantes vivem.

Assim, os professores participantes deste estudo reconhecem-se como mediadores<sup>34</sup> no processo de alfabetização, demonstrando uma autovalorização

---

<sup>34</sup> Apoiamo-nos no conceito de mediação a partir de Vygotsky (2007) e Bolzan (2009), em que é concebida como um processo dinâmico, para o qual são essenciais as ferramentas e artefatos culturais, para modelar a atividade. Esta, por sua vez, implica um processo de intervenção intencional de, no mínimo, um elemento em uma relação. Considera-se que a presença de uma nova ferramenta cultural nessa dinâmica não apenas reflete, mas refrata, tanto na própria mediação como na estrutura das funções mentais.

quanto à importância do seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes. Entretanto, não há um consenso entre eles quanto às suas atribuições como docentes nesta modalidade de ensino. Em decorrência disto, é ampla e variada a sua gama de atuação. Tendem a realizar seus trabalhos pedagógicos conforme as demandas momentâneas apresentadas pelos estudantes. Precisam, em muitos casos, auxiliar a resolver questões emocionais e outras dificuldades que prejudicam a assiduidade nas aulas, questões comuns em suas turmas.

O alfabetizando adulto que está retornando a uma classe de alfabetização ou frequentando pela primeira vez desperta no professor o cuidado com a manutenção da presença deste estudante em aula. Os sentimentos já vividos de fracasso, de menos valia e a desmotivação são mencionados pelos professores que, como alternativa, referem propor atividades interessantes, motivadoras, ou seja, mobilizadoras às aprendizagens e à manutenção do interesse em continuar aprendendo e por isso, consideram necessário partir dos desejos que tenham uma aplicação prática para as vidas dos estudantes. Esta atitude demanda, novamente, a relevância de se conhecer os contextos, cuidado anteriormente citado.

Ao mesmo tempo em que os professores demonstram muita satisfação em lecionar com jovens e adultos, que apresentam livre trânsito em seus contextos, o que lhes permite reconhecer anseios e desejos em relação à alfabetização e ainda promover atividades mobilizadoras do desejo de aprender, esses mesmos alfabetizadores deparam-se com situações complexas. São dúvidas envolvendo a própria atuação quanto ao ensino do sistema de escrita o que, principalmente, ilustra o convívio com o desconhecido. Ante situações desta natureza, reconhecidas muitas vezes como dúvidas isentas de explicação teórica, o professor cria, inventa, improvisa estratégias baseando-se na tentativa e erro.

O enfrentamento dessas demandas é percebido pelos alfabetizadores como uma fonte de aprendizagens à sua docência, pois sentem que aprendem ensinando, logo, dentre as suas concepções, observamos que a aprendizagem da docência nesta modalidade de ensino parece ocorrer mais dentro da sala de aula do que fora dela, ou seja, os professores reconhecem lacunas na sua formação, enfrentam situações em que tais lacunas ficam evidenciadas, adaptando conhecimentos que já possuem. Muitas vezes realizam uma transposição relativa à alfabetização infantil.

Apesar do enfrentamento de circunstâncias desconhecidas ser concebido pelos professores como positivo à sua autonomia e às intervenções futuras, eles



manifestam que algumas situações fogem do seu alcance, quando algo mais parece acontecer. Percebem que este desconhecimento os impede de realizar mediações favoráveis ao avanço dos alfabetizandos. Frente a tal fato, assumem uma atitude de espera, contentam-se em aguardar os estudantes espontaneamente resolverem o impasse para, somente então, darem continuidade ao seu trabalho. Não há menção à pesquisa, ao compartilhamento ou outras tentativas de entender a questão. Este fato justifica-se, provavelmente, por ser um impasse, considerado pelo professor, isento de respostas, cuja única alternativa seja aguardar que se resolva espontaneamente, enquanto ele trata de outras demandas do seu trabalho com os jovens e adultos.

Assim, algumas **aptidões** parecem ser necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita segundo demonstram algumas narrativas. Ao mesmo tempo em que ressaltam que os estudantes precisam ser compreendidos e respeitados quanto aos seus interesses e maneiras de pensar esse respeito não parece alcançar as singularidades de suas maneiras de falar, ou seja, as diversidades linguísticas provenientes de seu meio sociocultural. Há, portanto, uma tendência recorrente nas narrativas dos professores em se preocuparem com a adequação da expressão oral como se desta dependesse uma escrita em conformidade com as normas cultas.

E, por fim, no que diz respeito à primeira dimensão categorial, que trata das concepções dos alfabetizadores acerca da apropriação da leitura e da escrita iniciais de jovens e adultos, as repercussões da alfabetização, que dizem respeito, principalmente à escolarização como possibilidade de ascensão social, como uma condição à evolução das condições de vida dos estudantes, foi uma recorrência entre as narrativas, bastante enfatizada. Esta possibilidade foi destacada como um dos fatores motivadores à prática alfabetizadora, dentre os professores participantes deste estudo.

No que diz respeito à segunda dimensão categorial, que aborda as **concepções de alfabetizadores acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos**, esta foi constituída a partir dos elementos que emergiram durante as entrevistas, sem, necessariamente utilizarmos o termo “consciência fonológica”, mas a partir de um diálogo centrado na consciência dos estudantes, segundo os alfabetizadores, sobre as relações que a escrita guarda com a pauta sonora. Atentamo-nos às diferentes situações manifestadas pelos professores que envolviam reflexão fonológica nas suas aulas; ao que mobilizava a existência dessas situações; de quem partia a iniciativa de refletir sobre os sons das

palavras; à valorização atribuída à consciência fonológica, aos momentos em que lançavam mão destas habilidades, entre outros aspectos relativos a este domínio. Assim, constituímos uma listagem inicial, mais ampla e genérica, contendo treze elementos que refletiam suas concepções acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos (APÊNDICE F).

Realizada uma análise desta relação de recorrências envolvendo concepções acerca da consciência fonológica, as sintetizamos de acordo com os significados e a frequência com que ocorreram, em três elementos categoriais: um deles contendo concepções que remetem ao aguardar pelo despertar espontâneo da consciência fonológica, que denominamos **espera**; outro abordando a prática de atividades neste âmbito, o que chamamos de **tateamento** e, por fim, o terceiro, originado a partir dos posicionamentos favoráveis ao trabalho com a consciência fonológica, denotando a relevância atribuída pelos alfabetizadores à reflexão sobre os sons que a escrita representa, no processo de alfabetização. Este, denominamos **valorização**.



Figura 2 – Concepções de alfabetizadores sobre a consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Fonte: Elaborada pela autora.

A configuração do primeiro elemento, intitulado de **espera**, caracterizou-se a partir de uma tendência entre os professores em considerar que os alfabetizandos

precisam descobrir, espontaneamente, que a escrita representa a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais do que substitui. Compreendem, portanto, como desnecessária e, muitas vezes desaconselhado intervir para a reflexão sobre a face fonológica das palavras, antes que os estudantes se deem conta, por si próprios da existência desta relação. Ou seja, somente após o sujeito ter rompido com a hipótese chamada realismo nominal, sem a intervenção do professor, é que eles sentem-se à vontade para propor situações de refletir sobre os sons, mas o confronto desta hipótese inicial não é trabalhado.

Uma vez observado que os estudantes ultrapassaram o chamado realismo nominal, hipótese de que escrita representaria características físicas e/ou funcionais do que nota, os professores se permitem realizar atividades envolvendo consciência fonológica. O elemento categorial, que denominamos de **tateamento**, emergiu, portanto, deste conjunto de concepções que demonstraram as diferentes aplicações das habilidades de refletir sobre os sons das palavras, pelos alfabetizadores. As ações envolvendo reflexão fonológica demonstraram-se, em geral, baseadas na empiria e no improviso, com exceção de um professor que refere utilizar, de forma planejada, estratégias desta natureza para explicar o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Entretanto, predominou a incipiência revelada pela falta de clareza quanto aos objetivos do trabalho e a forma de fazê-lo.

Observamos que este tateamento entra em choque com a diversidade de níveis de conhecimento da escrita característicos dos estudantes da mesma classe de alfabetização, despertando um sentimento de impotência no professor, ante a maneira de lidar com tal diversidade. A proposição de atividades de consciência fonológica identificadas nas narrativas foram realizadas de forma lúdica, com o intuito expresso de serem prazerosas. Logo, mais do que estabelecer a relação entre a escrita e a sonoridade das palavras, os professores apostavam no potencial que a motivação tem à aprendizagem.

Assim, destacamos alguns exemplos destas proposições: pensar sobre onomatopeias (o barulho do trem) ao mesmo tempo que o professor registra no quadro a representação escrita deste som; mobilizar o estudante a pensar em outras palavras que iniciem com cada letra que compõe o nome próprio; o trabalho com frases, buscando segmentá-las em partes cada vez menores. Quanto à motivação dos professores para promover atividades envolvendo a consciência fonológica, observamos que, entre os principais interesses, estava o desejo em corrigir a

ortografia dos estudantes, no intuito de explicar regras ortográficas faziam menção à sonoridade das palavras, resultando ora no sucesso desta explicação (quando havia, de fato a relação sonora com a escrita), ora podendo gerar conflitos (na inexistência de tal relação) mas que o professor desconhece e insiste, artificializando a fala para adequar à forma de escrever. Um exemplo disto é a tentativa de demonstrar ao estudante que o som da letra S, quando duplicado modifica o seu som, comparando com som do R quando este é duplicado.

Assim, ficou evidente que, neste tateamento que caracteriza a proposição de atividades de reflexão fonológica, o que prepondera é uma incipiência formativa, resultando em práticas restritas (quanto ao número de habilidades trabalhadas) e pouco efetivas. Tal incipiência reflete-se na falta de conhecimentos que habilitem o docente a usufruir da consciência fonológica como uma ferramenta de ensino. Ou seja, baseado no diagnóstico dos níveis de escrita dos alfabetizandos, o professor poderia provocá-los a refletir sobre suas escritas, recorrendo à consciência fonológica para fazerem associações, de maneira cada vez mais autônoma, promovendo, assim, uma efetiva apropriação do sistema de escrita alfabética.

No entanto, embora seja incipiente o domínio do conhecimento acerca da consciência fonológica, evidenciamos que suas habilidades são valorizadas pelos professores no processo de alfabetização, denotando o que originou o terceiro elemento, dentro das concepções acerca da consciência fonológica na alfabetização de jovens e adultos: a **valorização**, que diz respeito à relevância atribuída à consciência fonológica. Este reconhecimento foi evidenciado, pois, a despeito de não disporem de maiores conhecimentos para trabalhar com esse conjunto de habilidades metalinguísticas, com todo o potencial que possui, os professores ainda assim promovem atividades desta natureza e relatam valorizar a capacidade de ater-se aos sons que compõem as palavras, para o avanço dos alfabetizandos, na leitura e na escrita.

As atividades envolvendo a consciência fonológica, mencionadas pelos professores, embora sejam restritas nas habilidades trabalhadas, tardias no seu início e imprecisas quanto aos objetivos, são realizadas. Desta realização, depreendemos que os professores reconhecem a relevância deste tipo de trabalho e de que cabe a eles, essa proposição.

Finalizamos, assim, a explicação dos elementos categoriais, que tratam das concepções dos alfabetizadores acerca das duas dimensões: apropriação da leitura

e da escrita e consciência fonológica, os quais, juntos, formam o foco central deste estudo: **a alfabetização de jovens e adultos**. Observamos que ambas as dimensões são permeadas por um processo que é relacional, em que os professores, ao refletirem sobre suas concepções, olham, ora pra si próprios, ora para os estudantes e seus processos, tendo como elemento transversal o comprometimento. Assim, as demandas do ensino e da aprendizagem e da relação professor e estudante, engendram-se de forma dialógica em suas narrativas.

#### 4.6 Considerações de caráter ético

Este estudo teve como base as considerações éticas apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, disponível no endereço eletrônico <http://www.ufsm.br/cep>. Para tanto, solicitamos a **autorização institucional** para realização da mesma, através do contato com os representantes da instituição externando os objetivos e procedimentos previstos, bem como apresentação do **Termo de Confidencialidade** (TC), previamente elaborado e assinado; redação e a apresentação do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (TCLE) aos participantes, através do qual foram devidamente informados acerca das condições de participação, ficando livres para decidir quanto à adesão ou não; adequamos o projeto aos **moldes estabelecidos pelo Comitê de Ética**, adquirimos a **folha de rosto** emitida pelo SISNEP, bem como realizamos o **registro da pesquisa** no gabinete de projetos do Centro de Educação.

Cabe destacar que as narrativas resultantes das entrevistas com os professores participantes foram utilizadas para esta pesquisa e, possivelmente, fomentarão discussões a serem compartilhadas em eventos e demais veículos da área da Educação. O uso feito das narrativas é de responsabilidade da pesquisadora, a qual se responsabiliza ainda por eventuais extravios ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos sujeitos foi e será preservado e dados como formação, atuação e todos os demais materiais coletados durante a pesquisa, se necessário dispor, ocorrerá mediante autorização dos participantes.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram gravados em *pen drive* e serão armazenados por cinco anos, a contar da publicação dos resultados. Após esse período, serão inutilizados, através da incineração.

## 5 CONSTRUINDO IDEIAS: A ANÁLISE

Partindo da temática desta tese, que enfoca **as concepções de professores sobre a alfabetização de jovens e adultos e sobre a consciência fonológica neste processo** e do objetivo geral que visa **compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo**, iniciaremos o trabalho de análise. Neste momento, traremos os recortes das narrativas, que elencamos como mais significativos, a partir do que depreendemos das concepções dos alfabetizadores acerca da temática almejada. Estes excertos servirão de substrato para o diálogo que daremos início, contando com o respaldo teórico de estudiosos da área, a fim de enriquecer a nossa análise.

### 5.1 Concepções de alfabetizadores sobre a leitura e a escrita iniciais dos jovens e adultos

A configuração desta categoria fundamentou-se por meio das recorrências nas narrativas dos professores ao explicitarem suas concepções acerca de como entendem o ler e o escrever na idade adulta, bem como o que consideram necessário aos jovens e adultos para apropriarem-se dessa linguagem. Partindo das temáticas de maior pertinência e recorrência, identificadas nas narrativas, emergiram nesta categoria, os seguintes elementos: **hiper-responsabilização, mediação, incompletudes, aptidões e repercussões da alfabetização.**

#### 5.1.1 Hiper-responsabilização

Evidenciamos que alfabetizar jovens e adultos, na concepção dos professores participantes, está fortemente atrelado ao compromisso assumido por eles com a

aprendizagem e com os resultados desta aprendizagem, na vida dos alfabetizados. Na narrativa que segue, identificamos, de forma significativa, este sentimento:

*Eu chegava em casa, me deitava e já nem dormia direito: ah, mas o fulano está com dificuldade em tal letra, como eu vou trabalhar para que ela possa entender aquela letra? (Professor A).*

Hiper-responsabilização, termo cunhado por Marcelo Garcia (2010), em nosso estudo está relacionado a uma série de demandas assumidas pelos alfabetizadores participantes deste estudo, remetendo o trabalho que desenvolvem à vocação. Essa maneira de conceber a alfabetização de jovens e adultos, como uma vocação, permeada por uma gama de responsabilidades, justifica, de alguma maneira, a escolha dos alfabetizadores em lecionar nesta modalidade de ensino.

Tais manifestações encontram ressonância na reflexão de Marcelo Garcia (2010), ao referir que a satisfação na atividade de ensino incide, principalmente em si própria e no vínculo afetivo que os professores são capazes de estabelecer com os estudantes, de maneira que muitos deles apontam o cumprimento da função e os sucessos pedagógicos dos estudantes, como principais fontes de satisfação com a profissão. O autor associa a identidade do professor com uma visão vocacional, em que “a vocação é entendida como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão, por essa razão os professores relacionam fortemente seus sucessos com o rendimento e a aprendizagem de seus alunos” (p. 17).

Esta concepção pôde ser verificada no excerto obtido a partir da narrativa do **professor A**:

*não basta ser professor [...] amar o seu aluno. O professor tem que gostar daquilo que ele faz, não pelo dinheiro, mas acreditar que possa ajudar o ser humano, isso é o principal [...] (Professor A).*

Observamos que o cuidado dos professores reside no zelo em promover uma empática acolhida dos estudantes e também em poder contribuir, ensinando-lhes além do que já sabiam antes de frequentar as classes de alfabetização. A manutenção do interesse dos estudantes para se manterem frequentando as aulas também faz parte dos fatores que mobilizam os professores e constitui o que denominamos de hiper-responsabilização. Eles demonstram conhecer e preocupar-se com a histórica evasão, característica das turmas de educação de jovens e adultos. Buscam formas de evitá-la, revelando a necessidade de acompanhar a



evolução dos alfabetizandos a fim de manter vivo os seus interesses, para que não desistam de alfabetizar-se. O que denominamos de hiper-responsabilização, apoia-se, portanto na concepção de Marcelo Garcia (2010) ao alertar para o excesso de atribuições assumidas pelos professores, “como se tanto as condições de acesso dos estudantes quanto a situação em que se desenrola a atividade profissional não fossem dificultadas pelas diretrizes, normativas e relações de poder reinantes na escola e na sociedade” (p. 24)

Na narrativa que segue, identificamos a preocupação do professor com a permanência do estudante em aula e a tomada para si dessa responsabilidade.

A escola não pode se preocupar só com a avaliação, se eu vou passar. Não! tem que ir atrás. Toda a semana tem que ir atrás daquele que não conseguiu vencer o objetivo da semana. Porque, se não, vai continuar com [...] um abandono muito grande [...] Por isso que tem tantos adultos que não estão com o curso concluído. Pela desistência no meio do caminho (**Professor E**).

A partir das opiniões dos professores participantes, compreendemos que gostar de trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos é, para eles, uma condição essencial para o desenvolvimento desta função. Assim, o que caracterizamos como hiper-responsabilização, em suas narrativas, é frequentemente demarcada pelo caráter missionário impregnado, historicamente, na ação de alfabetizar jovens e adultos, o que remete ao sentimento de vocação.

Reconhecemos como essencial a motivação para desempenhar, seja qual for o trabalho a que se propõe, e na alfabetização de jovens e adultos, esta forma de realizar a docência é respaldada por Freire (2011), ao abordar tanto a maneira ética de exercer a docência como a necessária superação de conhecimentos, junto ao alfabetizando, referindo que

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber da experiência feito” que busco superar com ele (p. 101).

As narrativas dos professores demonstram com ênfase esta maneira humilde de ensinar o que sabem aos estudantes. A prioridade atribuída ao gostar de ensinar, ao estabelecer uma relação amistosa com os alfabetizandos ocupa uma proporção tão acentuada que, em alguns momentos de suas narrativas, prepondera sobre a necessidade de uma formação que capacite quanto ao conhecimento específico do

campo da alfabetização. No recorte que realizamos da narrativa do **Professor I**, depreendemos esta concepção:

Primeiro tu tem que ter paixão por aquilo que tu fazes e tu sabes que tu vais enfrentar dificuldades enormes. Tu vais chegar numa comunidade [...] que tu não tens nada. Tu vais trabalhar com o nada, mas ao mesmo tempo com tudo que aquelas pessoas que estão ali, dispostas a encarar o desafio [...] pra muitos é novidade até porque estão voltando à vida [...] mas eu acho que tu tens que ter paixão e acreditar que é possível (**Professor I**).

Embora neste recorte não tenha sido destacada a relevância do conhecimento do conteúdo, mas, sim, o respeito pelas pessoas que estão “dispostas a encarar o desafio”, há outro aspecto mencionado pelo **Professor I** que encontra ressonância no que Freire (2011) chamou de “convicção de que a mudança é possível” (p. 74). O **Professor I**, embora tenha reconhecido que estava adentrando em um lugar com condições materiais precárias, comprometido em contribuir com a mudança, apostou nos recursos humanos, no desejo, na possibilidade de superação, vislumbrando a situação como um desafio a ser ultrapassado e não como inexorabilidade ou determinação a ser aceita.

A assunção de atitudes proativas, contrárias à passividade ou à impotência do determinismo, além de resultarem da esperança e da alegria, elas tem o poder de ensinar antes mesmo de se tornarem palavras ou questionamentos aos alfabetizandos, remetendo-nos ao que Freire (2011) chama de corporificação das palavras, que resulta da coerência entre o que o professor busca ensinar e o que ele é, ou seja, o equilíbrio entre discursos e atitudes.

Assim, essa paixão e o acreditar que é possível, conforme mencionado pelo **Professor I**, vai ao encontro da orientação de Santos (2006), a partir de uma pesquisa que realizou, analisando impressões de jovens e adultos egressos de um programa de alfabetização. A autora constatou que *o resgate pelo desejo de aprender* precisaria ser a primeira tarefa a ser realizada pela instituição, visando criar condições necessárias para então continuar desenvolvendo a ação educativa. Segundo a autora, resgatar esse desejo significava para os educandos assumirem-se com sujeitos do próprio conhecimento, sujeitos do direito e ainda sujeitos do uso da fala.

Um ambiente permeado por emoções positivas, decorrentes do prazer em trabalhar, é absolutamente favorável à aprendizagem. Tais emoções parecem ser responsáveis pela manutenção do desejo, entre os professores, em trabalhar

voluntariamente como alfabetizadores de jovens e adultos. As ações pedagógicas desempenhadas são carregadas de sentido, o qual atinge o seu ápice quando constatarem o avanço intelectual do estudante, como resultado da sua intervenção. O recorte que destacamos da narrativa do **Professor F** demonstra este sentimento:

[...] é um prazer que dá, uma coisa que dá dentro da gente, por ver o resultado [...] de toda a trajetória, de todo o teu trabalho junto com aquele aluno, daquele tempo todo que tu caminhastes com ele [...] é uma coisa assim que não tem como explicar, não tem palavras...tu sentes, né?! é uma emoção e tu choras junto com o aluno, né.. eu, muitas vezes, eu não conseguia falar, eu estava assim, tão emocionado que eu não conseguia falar, quando ele estava lendo e escrevendo [...] a gente sente, arrepiado, está na pele da gente, tu sentes o resultado. E aí tu vês que o teu trabalho valeu a pena, a trajetória toda que tu fizestes, valeu a pena! o resultado tu vês, quando ele atinge (**Professor F**).

Essas manifestações encontram respaldo nas palavras de Freire (2011) quando ensina que a alegria e a esperança são necessárias à prática educativa e, embora reconheça que nem sempre seja possível despertar a alegria nos estudantes, ao professor é preciso exercitá-la. Corroborando com esta concepção, a manifestação do **Professor S** demonstra que, embora perceba a complexidade no trabalho de alfabetizar jovens e adultos, ele traz satisfações pessoais que contribuem com a manutenção da sua própria esperança:

[...] tem um período na tua vida, queira ou não queira, tu podes ter teu trabalho, teus compromissos, mas tu precisas de algo mais para tua pessoa e a gente se encontra aí. Por mais que seja difícil a caminhada, diferente e que tu tenhas que aplicar teorias, técnicas [...] A gente se sente mais humano... (**Professor S**).

A esperança, como um sentimento que resulta da consciência humana sobre a incompletude, faz-se fundamental à busca por superar-se. “A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário” (FREIRE, 2011, p. 70). Segundo este autor, a manutenção da esperança necessita de cuidados, pois pode sofrer o impacto negativo, por distintas razões.

As narrativas dos alfabetizadores demonstram que o cuidado, com a esperança e o amor, ocupam um papel importante em suas atividades. Neste sentido, Freire (2011) destaca que existem razões objetivas que precisam ser combatidas em nome da manutenção da esperança pelos alfabetizados. Assim, é preciso diminuir as razões que alimentam a imobilizadora desesperança de muitas pessoas que assumem a posição fatalista e determinista de enxergar situações ruins

como intransponíveis, para as quais o amanhã é fruto do destino e não um desafio a ser ultrapassado. Faz-se fundamental aprender a ler palavras, mas partindo da problematização da leitura que já realizam do mundo.

Aproximar-se dos estudantes para entender as leituras de mundo que já realizam é um movimento que observamos, de acordo com as narrativas dos professores, cujo comprometimento envolve solidariedade, que revela o sentimento de vocação, respaldado pelo desejo de contribuir com a melhora das condições de vida dos alfabetizandos. Tais manifestações remetem-nos a refletir sobre a maneira que Freire (2011) compreende a devoção com que a maioria dos professores realiza a sua docência, mesmo que, muitas vezes, o façam sob condições de trabalho adversas:

É esta força misteriosa, às vezes chamada *vocação*, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imortalidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento (p. 139).

Conforme Galvão e Soares (2010), muitas experiências com relação à alfabetização de jovens e adultos no Brasil visaram à redução de índices de analfabetismo, em que o acesso à leitura e à escrita de direito resumiu-se a ações emergenciais, às vezes com caráter missionário e caritativo, marcado pelo improvisado, voluntariado, aproveitamento de métodos e materiais didáticos confeccionados para crianças, o que justificaria a difusão da ideia de que qualquer pessoa com “boa vontade”, paciência e espírito missionário poderia se tornar um alfabetizador.

Somado a esse fato, Macedo e Souza (2013) complementam, referindo que a história da alfabetização de jovens e adultos é marcada pela imagem do alfabetizador relacionada também a uma “vocação natural feminina, como trabalho artesanal, como amadorismo” (p. 125), em que a habilitação, ocuparia lugar secundário.

Os alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado, contexto de nossa pesquisa, são voluntários no trabalho assumido com a alfabetização de jovens e adultos e, a partir de suas narrativas, observamos que, por trás desse compromisso, também está a “boa vontade”, um espírito missionário e redentor.

No entanto, não consideramos estes sentimentos como incompatíveis com um efetivo trabalho de alfabetização, mas concordamos com Freire (2011) quando

sublinha a importância de se “lutar politicamente pelos direitos do professor, pelo respeito à dignidade de sê-lo e pelo espaço pedagógico em que atua” (p. 138) e quando entendemos a docência como uma atividade humana que exige critérios, rigor, cumprimento ético dos deveres como professor, mas também exige afetividade.

A qualidade de um trabalho de alfabetização está atrelada, dentre outros fatores, ao comprometimento do professor com o próprio processo formativo. Por isso, entendemos que o interesse dos professores em contribuir com melhora das condições de vida dos alfabetizados pode ser fator mobilizador à sua própria formação permanente.

Contudo, estes sentimentos positivos que fazem o professor permanecer realizando o seu trabalho, mesmo com as dificuldades que enfrenta e motivados por boas intenções, não são suficientes a uma qualificada prática de alfabetização, podendo resultar na proposição de atividades restritas a atender necessidades emergenciais manifestadas pelos estudantes, com base no imediatismo.

O ensino como vocação e como ofício, segundo Tardif (2013) é uma concepção antiga e que, no contexto latino americano, ainda persiste, coexistindo com movimentos de profissionalização, com um profundo e durável impacto sobre as concepções vigentes na atualidade, gerando tensões e contradições no cerne da evolução social do ensino.

Entendemos, portanto, que, alfabetizar jovens e adultos em um programa como o Brasil Alfabetizado, em que os professores são voluntários na atividade alfabetizadora que realizam, implica em sentimentos atrelados à boa vontade, à resignação e à vocação. No entanto, precisa ser prioridade uma efetiva aprendizagem do sistema de escrita pelos jovens e adultos, que, por sua vez, confiam aos professores a possibilidade de alfabetizarem-se. Logo, condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização como o domínio, pelos alfabetizadores, dos conhecimentos relativos ao campo da alfabetização de jovens e adultos são essenciais.

### 5.1.2 Mediação

Observamos que os professores participantes deste estudo, imbuídos do amor pela docência, valorizam o seu papel, como professores, no trabalho que desenvolvem e concebem que a aprendizagem dos estudantes depende, em grande medida, da sua atuação. Embora sem um delineamento preciso do que lhes compete para alfabetizar, reconhecem-se como peças importantes no processo de ensino, como alguém que assume a função de realizar a **mediação** entre o alfabetizando e a apropriação da escrita.

No recorte da narrativa seguinte, identificamos esta concepção:

eu acredito muito que ele é o mediador [o professor], é aquele que leva pela mão, né? orienta e lança a ideia, provoca, incentiva, motiva. Ele é o mediador de todo aquele trabalho que vai ser depois compensado. É um auxílio que a gente dá, tu encaminha, leva pela mão e vai incentivando e vai lançando né, tu vai canalizando, colocando em prática, junto com eles, orientando (**Professor F**).

Mellouki e Gauthier (2004) ao abordarem a falta de reconhecimento social do professor sugerem que, em parte, decorra da dificuldade que eles têm de se situarem, socialmente, como grupo profissional cujas funções e papéis são semelhantes e ao mesmo tempo distintas das funções realizadas por outros agentes de produção e de difusão da cultura. Assim, essa diversidade de funções assumidas somadas às dimensões do seu trabalho, que são específicas para alfabetizar, remetem-nos a pensar na auto imagem revelada pelos professores, que se veem como

mediadores, situados na interseção das relações sociais tradutores que colocam ao alcance das gerações mais jovens, numa linguagem e com procedimentos pedagógicos mais atuais, as orientações e a visão do mundo veiculadas pelas ideologias dominantes ou – isso também ocorre em alguns momentos de sua história – pelas ideologias dominadas ou emergentes. Ao projetarem essa imagem de si mesmos, os professores posicionam-se como intelectuais, fundadores, guardiães e às vezes como contestadores, mas sobretudo como mandatários da ordem (no sentido mais amplo do termo: ordem social, cultural, política etc.), movendo-se ao sabor dela, oscilando quando ela oscila, mudando quando ela muda, perturbando-a quando ela os perturba. E é isso que constitui a força e a fraqueza deles ao mesmo tempo (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 554).

Situamos a força no comprometimento assumido pelos alfabetizadores que, mesmo ante as adversidades que enfrentam no seu trabalho, como as condições

materiais; as barreiras emocionais dos estudantes e suas dificuldades com a assiduidade e permanência nas aulas; a falta de uma formação de base, específica para atuar na modalidade da EJA, não desistem. A fraqueza, por sua vez, fica evidenciada pela perda de especificidade, o que desqualifica a atuação do professor quando avaliada a frágil autonomia desenvolvida entre os alfabetizando jovens e adultos quanto à leitura e à escrita. Segundo o que observamos, na maioria das narrativas, as atribuições dos professores mostram-se amplas e as especificidades que dizem respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética acabam ocupando lugar secundário. Isso fica evidenciado na fala do **Professor E**:

[...] eles gostavam muito de contar sobre a vida deles, a dificuldade que era em chegar naquele horário [...] daí tu tinha que bater uma conversa, um diálogo, entrar num acordo para saberem que não tinha importância isso, podiam chegar atrasados [...] então é isso aí [...] uma coisa de cidadania, que eu estou trabalhando com eles (**Professor E**).

A problematização do cotidiano dos alfabetizando jovens e adultos é essencial para que possam desenvolver a sua consciência quanto ao papel que exercem na sociedade, quanto aos seus direitos, no entanto, a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser garantida aos que buscam alfabetizar-se. Estar atento às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, esclarecer-lhes quanto aos seus direitos como demonstrou realizar o **Professor E** é compatível com um trabalho sistemático de apropriação do sistema de escrita, pois as situações debatidas em aula podem desencadear o interesse pela pesquisa, pela exploração do tema também por meio de textos escritos. Neste caso, se o professor tem clareza quanto aos seus objetivos didáticos, ele pode intermediar não apenas a ampliação da leitura de mundo, mas promover a compreensão sobre o sistema de escrita alfabética, problematizando situações concretas de vida.

As atividades destacadas pelos alfabetizadores, quando dizem respeito às especificidades do sistema de escrita, são, em geral, imediatas às demandas, ou seja, com base nos interesses momentâneos dos alfabetizando de usos da leitura e da escrita, como pode ser observado na seguinte narrativa do **Professor S**:

-“bah professor, eu tenho que saber o nome do ônibus”  
- ah, mas é hoje! mas é hoje que nós vamos fazer, pode pegar um papel aí, eu vou escrever aqui no quadro, isso aqui é o nome do teu ônibus: “San-tos”, esse aqui é o “Ur-lân-dia” [...] (**Professor S**).

Contudo, embora reconheçamos a importância de trabalhar conteúdos relevantes aos alfabetizandos, observamos pouco investimento na progressão dos seus conhecimentos, com base em um planejamento prévio. Os alfabetizadores demonstram maior preocupação com a motivação dos estudantes e em contribuir, de maneira imediata, com sua autonomia, conforme fica evidenciado ao ensinarem os nomes de seus ônibus.

Cabe destacar que esta abrangência na atuação do alfabetizador constatada nas narrativas é, de alguma forma, justificada pela orientação das diretrizes e princípios formativos para o PBA, entre as quais destaca que a formação dos alfabetizadores precisa contemplar não apenas a dimensão das especificidades da ação alfabetizadora, mas também “a abordagem das ações que viabilizem a permanência dos jovens, adultos e idosos em processos educativos, compreendendo a atual política pública de Estado que vem ampliando-se e fortalecendo-se” (BRASIL, 2011, p. 4).

Assim, observamos que há o reconhecimento pelos alfabetizadores de que suas mediações enfocam aspectos de naturezas variadas, principalmente, e enfatizam fatores emocionais dos estudantes que implicam na persistência para manter-se com desejo de aprender. Tal observação depreendemos das seguintes falas:

nós alfabetizadores ajudamos o ser humano a achar a sua dignidade, a sua autoconfiança [...] Eles veem no professor o porto seguro, o professor tem que mostrar para ele que ele tem capacidade, não interessa a idade, basta querer (**Professor A**).

Tu tens que ser psiquiatra, psicólogo, neurologista, tem que ser tudo, clínico geral [...] alfabetizar envolve isso, não é só saber ler escrever, reconhecer letra, tem que formar um raciocínio, tem que começar a pensar [...] (**Professor S**).

A escolha destes excertos deu-se por manifestarem a concepção que os professores têm do próprio papel na relação estabelecida com os alfabetizandos, em que reconhecem a necessidade da sua presença mediadora na educação dos jovens e adultos. Devido a essa crença, os alfabetizadores participantes deste estudo, demonstram assumir para si o dever de desempenhar funções diversas que ultrapassam a finalidade direta da alfabetização. Sabemos que lecionar com a alfabetização de jovens e adultos traz uma série de desafios para o professor. Este profissional, embora lide com pessoas cujo tempo em que estão expostos à escrita



pode resultar em muitos conhecimentos referentes a essa linguagem, envolve sentimentos de fracasso e de baixa autoestima, relacionados a tentativas prévias de ler e escrever sem sucesso e do convívio diário com a falta desta ferramenta comunicativa em uma sociedade centrada na leitura e na escrita.

Neste sentido, Pereira (2007), quando aborda as dificuldades inerentes à alfabetização de jovens e adultos, destaca que este processo

traz muitos desafios tanto para aqueles que se propõem a assumir essa tarefa de alfabetizador quanto para os alfabetizandos. Muitas práticas se mostram insuficientes para promover a inserção plena dos alfabetizandos na cultura escrita. As limitações são de diferentes ordens; entre elas se tornavam evidentes aquelas que se referem à seleção de conteúdos e à adequação de métodos de ensino (p. 9).

De forma complementar, Freire (2011) destaca, dentre as exigências do ensino, a “rigoriedade metódica” (p. 28), através da qual a capacidade crítica do alfabetizando é reforçada.

Nessa perspectiva, observamos que alguns professores participantes deste estudo, dentro da ampla gama de atuação que assumem frente à alfabetização de jovens e adultos, mencionam terem cuidado com a rigoriedade metódica e a superação de visões ingênuas dos estudantes, partindo de temas corriqueiros do dia a dia, bem como relativos aos sentidos e significados de estar alfabetizado:

Tu tens que saber que o azedo, o por quê está azedo, o por quê que o doce está doce [...] tu não tem que ficar só... saber que doce é bom. Tu tens que saber o que acontece com esse doce em ti [...]. Estas pessoas estão à procura disso e talvez seja isso que faltou no período que elas não puderam, não foram à escola ou se desinteressaram [...] tu tens que mostrar o porquê, fazer assimilar, se não fizer isso, a tua aula não existe [...] sempre despertando o interesse, sempre, sempre... trabalhando, vendo novidades (**Professor S**).

Tu precisa dizer para ele, que tu tens que ter um projeto de vida e a educação faz parte disso [...] aí ele vai se dar conta que precisa assinar documentos, que ele precisa ler para assinar este documentos. [...] e o que nós fizemos é o contrário, primeiro tu tem saber ler e escrever para poder assinar um documento, daí tu não entende nada do que colocaram na tua frente. [...] entra a questão de sensibilizar as consciências para irem à luta [...] tem que ter um projeto de vida!!! (**Professor I**).

As manifestações dos **professores S e I** exemplificam, ainda, uma forma de “criticidade” que Freire (2011) cita, quando refere que

“a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica [...] tornando-se então [...] curiosidade

epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (p. 32-33).

Ainda, para efetivar-se a rigorosidade metódica, este mesmo autor inclui a necessidade de transformação dos educandos em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado de educador, igualmente sujeito do processo” (p. 28) e esse cuidado mostra-se presente nas narrativas dos professores quando se referem a si como profissionais que orientam, incentivam, auxiliam, fazem pensar, despertam o interesse e, junto com os estudantes, também aprendem.

As narrativas dos **Professores I e S** chamam a atenção para o respeito atribuído aos saberes advindos da experiência dos educandos e o movimento por superá-los. Atitudes como estas são por Freire (2011) denominadas como “respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto ao respeito e ao estímulo à capacidade criadora do educando” (p. 31). Superar, neste caso, não se refere apenas a agregar novos conhecimentos sobre aqueles já produzidos, mas problematizá-los, questionar os sujeitos sobre a suas experiências sociais como indivíduos, para que desta reflexão possam identificar as razões de ser, pois é da consciência quanto à origem dos problemas e da possibilidade de enfrentá-los que se busca a superação, cessando o convívio passivo com impasses recorrentes, como se fossem obra do acaso.

Ambos os professores preocupam-se com a superação de visões ingênuas, sendo que o **Professor I** busca despertar o interesse do estudante pela leitura e escrita por meio da elaboração de um projeto mais amplo de vida, em que a escrita e a leitura passem a ser essenciais à sua realização. Já o **Professor S**, quando busca que o estudante ultrapasse a noção ingênua de que “doce é bom”, mostra a necessidade de refletir criticamente sobre os efeitos do açúcar nos organismos. Este professor demonstra assumir um papel importante para a saúde dos sujeitos com quem trabalha, no entanto não menciona que este trabalho esteja vinculado a objetivos ligados à leitura e à escrita ou passíveis de promover o avanço dos estudantes nesta área específica.

Dentre as manifestações dos professores, podemos identificar que há valorização de saberes construídos pelos alfabetizados como ponto de partida às atividades pedagógicas; o cuidado com os aspectos emocionais e circunstanciais envolvidos na aprendizagem, como as questões da autoestima e também relativas às dificuldades de manter a assiduidade em aula; o reconhecimento do próprio papel

docente na contribuição com a ampliação dos conhecimentos dos estudantes e, nesta ampla gama de atuação, emergem características de um trabalho de alfabetização comprometido com a ampliação da leitura de mundo dos estudantes.

As palavras de Freire (2011) vêm ao encontro dessas manifestações, quando orienta a necessidade de se “partir da curiosidade dos sujeitos para que esta se transforme em uma curiosidade “crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2011, p. 33) como um meio para que eles alcancem seus direitos de seres humanos, defendendo-se do “excesso de “racionalidade” do nosso tempo altamente tecnologizado” (p. 34).

Assim, estamos de acordo com a ideia de que desenvolver um trabalho de alfabetização com jovens e adultos tem o potencial para ultrapassar a capacitação para o uso autônomo do sistema de escrita alfabética. É também momento para provocar a reflexão e ensinar a questionar, ampliando as leituras de mundo, a fim de que ambas as leituras, de mundo e das palavras, contribuam para um profícuo exercício da cidadania. Segundo Freire (2011),

transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (p. 35).

Neste sentido, a atenção às particularidades dos alfabetizandos, no que diz respeito às suas formas de aprender, às dificuldades que apresentam em ser assíduos e pontuais às aulas, demonstra o cuidado dos professores para que o excesso de rigurosidade docente não venha a prejudicar ou interromper a continuidade dos estudos. A narrativa do **Professor A** traz um exemplo de cuidado:

[...] Na alfabetização de adultos é assim. Tu podes até construir, levars pronto, mas eles é que formam essa construção [...] tu podes até dizer pra eles: *é daqui pra cá* [faz o gesto com a mão, da esquerda para a direita] assim, assim, assim, mas eles se determinam! [...] Estão copiando do quadro: tu escreveste certo, mas, para eles, tem outra leitura [...] pra eles, naquele momento da descoberta da leitura é um outro significado que, às vezes, o próprio professor não se deu conta (**Professor E**).

Este depoimento encontra ressonância nas orientações de Freire (2011) quando ele aborda a necessidade do bom senso para ensinar. Para o autor, esta atitude é responsável por advertir o professor quando o excesso de formalidade, sem sensibilidade, pode prejudicar o processo, ao invés de auxiliá-lo.

Weisz e Sanchez (2009) contribuem com esta questão, ao referirem que

Quando um professor pensa que o ensino e a aprendizagem são duas faces de um mesmo processo, faz sentido acreditar que, ao final dele, só existam duas alternativas: ou aprendeu, ou não aprendeu. Diferentemente disso, se ele vê a aprendizagem como uma reconstrução que o aprendiz tem de fazer dos seus esquemas interpretativos e percebe que esse processo é um pouco mais complexo do que o simples “aprendeu ou não aprendeu”, algumas questões precisam ser consideradas (p. 93).

As autoras alertam, portanto, sobre a necessidade de o professor ter clareza quanto aos conhecimentos que os estudantes já construíram acerca da temática que pretende desenvolver, uma vez que o que eles virão a construir é, na verdade, a reconstrução com base nos conhecimentos de que já dispõem, ou seja, são ideias, representações e informações que irão lhes servir como suporte para as novas construções. De posse deste repertório, o alfabetizador tem mais subsídios para organizar um trabalho em que o estudante precisará lançar mão do que sabe, para aprender o que ainda não sabe, complementam Weisz e Sanchez (2009).

Na narrativa do **Professor I**, quando compartilha da sua orientação a um estudante, em que lhe disse “tu tens que ter um projeto de vida”, pois “aí ele vai se dar conta que precisa assinar documentos, que ele precisa ler para assinar este documentos”, o alfabetizador busca conscientizar o estudante quanto às suas possibilidades de ir além, e, para tanto, ele precisa desenvolver aptidões. Assim, provoca a necessidade e o desejo de aprender a ler e a escrever. Sua atitude encontra respaldo na orientação de Freire (2011), quando este refere que ensinar exige estar disposto ao diálogo e complementa que

minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta de um lado minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (p. 132).

É na convicção de que os alfabetizados precisam e podem avançar na sua qualidade de vida, ou seja, saber melhor o que já sabem e vir a conhecer coisas que ainda não conhecem, que os professores participantes desta pesquisa parecem pautar suas mediações.

A narrativa do professor que cita inúmeras profissões com as quais identifica o seu papel docente, assim como a exemplificação da mediação que realiza, chamando a atenção do estudante para repercussões de um alimento altamente

consumido, como o açúcar, demonstra conceber que sua gama de atuação, como alfabetizador, é ampla e variada. Embora tal abrangência leve ao risco de se perder a especificidade e serem negligenciadas as mediações que efetivamente promovam a autonomia da leitura e da escrita, pode ser compatível. Ou seja, as temáticas que surgem em aula, a partir do interesse dos estudantes, podem, tranquilamente constituir-se nos textos sobre os quais ocorrerá a apropriação do sistema de escrita.

Conhecimentos sobre o funcionamento da escrita, conforme realizado na proposta pedagógica elaborada por Freire (2011) para alfabetizar jovens e adultos, não só são compatíveis com a ampliação de leitura de mundo, como condicionados a ela, ou seja, uma mediação que proporcione a leitura de palavras desvinculada da leitura de mundo recai em uma prática vazia e sem sentido, no entanto o contrário também precisa ser evitado. Negligenciar a explicitação das regras de funcionamento do sistema de escrita, segundo De Lemos (1998), pode ocorrer não por falta de domínio, mas pela naturalização destas regras devido ao uso diário que fazemos delas em um nível que não é consciente, pois

[...] uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtraírmolos a seu efeito, nem concebemos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes. Ou ainda, não podemos mais recuperar a opacidade que esses sinais antes se apresentavam também para nós. [...] é a pressuposição de transparência da escrita que explica pelo menos parte das dificuldades do alfabetizador-professor em atribuir algum saber sobre a escrita ao alfabetizando (p. 16-17).

Assim, constatamos que este papel mediador que o professor exerce entre os estudantes e a apropriação da linguagem escrita são demarcados por um largo espectro de atribuições, não havendo regularidade entre suas concepções sobre o que lhes cabe realizar nesta docência. Há um alargamento do conceito de mediação, com uma preponderância às questões subjetivas que envolvem a alfabetização. Neste processo, muitos atributos são incorporados à prática docente, enquanto conhecimentos essenciais ao domínio do sistema de escrita acabam por ficar em segundo plano ou até mesmo ausentes na sua prática.

Nesta dinâmica, como veremos a seguir, a preocupação já mencionada pelos professores em manter os alfabetizados interessados e assíduos no processo de alfabetização é o principal fator que os mobiliza a irem ao encontro dos contextos vivenciais dos educandos. Concebem como fundamental conhecer o meio em que vivem e os anseios que mobilizam os jovens e adultos a alfabetizarem-se.

Sobre este aspecto, Freire (2011) faz uma importante ponderação, enfocando o equilíbrio entre dominar conhecimentos específicos para alfabetizar e contemplar os contextos vivenciais dos alfabetizados. Para o autor, conhecer teorias sobre aquisição da linguagem, linguagem e ideologia, métodos e técnicas de ensino, não é suficiente se estes conhecimentos não forem transponíveis às “manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência” (p. 78). Considerando essa temática, extraímos das narrativas dos professores alguns excertos em que demonstram conceber essencial esta atenção aos contextos dos alfabetizados, como podemos observar:

ele quer comprar um carro, tirar a carteira e ele não sabe ler nem escrever direito [...] tu dá aquela aula com gosto prazer, tu ouve a história de cada um, [...] porque eles têm experiência de vida [...] e eles levam para dentro da sala de aula [...] tinha uma que era recicladora, a dona Maria [...] e como ela disse: *ai eu sei tudo professora, eu só não sei o principal, ler e escrever direito* [...] esse tipo de aluno, eles são muito inteligentes [...] nessas conversas é que eu preparava a minha aula, que tornava a nossa aula prazerosa e gostosa, com sentido. E ali eles foram né, quando eles se davam por conta, eles já estavam lendo, como uma dizia, *bah, mas eu nem sabia que eu tava lendo desse jeito!!* (**Professor A**).

Santos (2006) destaca que reservar momentos de atenção e interesse para que os alfabetizados possam manifestar-se acerca de suas trajetórias de vida e de escolarização pode resultar positivamente, quando percebem que o conteúdo de suas falas passa a ser incorporado no seu processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, a autora alerta que esse tipo de situação causa estranhamento a alfabetizados que têm como parâmetro de escola aquela que prima pela transmissão do conhecimento e negação do estudante como sujeito nos processos de ensino e de aprendizagem.

Dentre as situações narradas pelos alfabetizadores, destacamos uma em que esse estranhamento em relação a uma configuração de aula menos formal, foi percebido pelo professor:

O adulto já está traumatizado pela infância dele, pelas passagens que ele não conseguiu, então ele chega ali e ele quer sentar bonitinho na classe. Tu fazes um círculo ou deixas todo mundo à vontade ou faz um grupo, ficam todos perdidos ou então fofoqueiam, falam, falam e não param mais e a tua aula não tem mais a função [...] (**Professor S**).

Como pôde ser evidenciado na fala do **Professor S**, sua impressão acerca de um possível desconforto dos estudantes em uma aula menos formal serve de

justificativa para remodelar a sua prática de modo que permita aos estudantes terem a oportunidade de “sentar bonitinho” conforme refere, como se fosse uma compensação, já que não tiveram esta oportunidade na infância.

Nas palavras de Pereira (2007), a visão dos estudantes acerca do aprendizado é exatamente esta, pois percebem a aquisição da leitura e da escrita com base em um modelo tradicional, compatível com a maneira com a qual eles foram se apropriando e se inserindo na cultura escrita em outras oportunidades.

Contudo, para que haja uma inserção pelos professores, a fim de conhecer quem são e como pensam os alfabetizandos, inicialmente, faz-se necessária a sensibilização destes estudantes para compreenderem que também são detentores de conhecimentos, criadores de cultura e capazes de realizar mudanças. Em vista desta necessidade, salientamos a importância de serem proporcionadas oportunidades para que os jovens e adultos expressem-se livremente com os recursos linguísticos de que dispõem, pois são estes os recursos que inicialmente eles têm para apoiar a sua análise fonológica, ou seja, pensar sobre os sons da fala que serão utilizados para produzir a escrita.

O encorajamento para que se expressem, valorizem-se nesses diferentes aspectos, que seria, de fato, facilitado por uma sala de aula configurada de maneira menos formal, como em círculo ou grupos, pode facilitar o entendimento dos jovens e adultos de que, embora não tenham frequentado os bancos escolares ou o tenham feito sem regularidade, não os torna pessoas isentas de saberes ou de inteligência, merecendo, portanto, um ensino que leve em conta os distintos saberes que construíram. Este ensino não cabe ser *bancário* (FREIRE, 2011), em que apenas o professor, como detentor de conhecimento, o depositaria nos estudantes, como se estes nada soubessem. A inserção do professor depende, em grande medida, da empatia que consegue desenvolver em relação à turma com que leciona, de uma relação horizontal em que o diálogo prepondere.

No que concerne à necessidade da inserção dos professores no contexto vivencial dos estudantes, Freire (2011) pondera:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos [...] não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhe condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (p. 134).

Sendo assim, conhecer e estar aberto às realidades dos sujeitos com quem os professores lecionam é uma condição para que o trabalho pedagógico seja capaz de contribuir com as condições de vida dos alfabetizandos, demonstrando comprometimento do professor com a aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, com a mudança das condições adversas, ao passo que as mediações do professor auxiliam a aprender com vistas a essas mudanças e nunca à imobilização, conforme preconiza Freire (2011).

Na entrevista que realizamos com os professores participantes, todos demonstraram, de alguma maneira, preocuparem-se em conhecer os contextos de seus estudantes, em identificar o que os mobilizava a ler e a escrever, organizando suas ações pedagógicas com base nesses anseios:

Eles faziam uma listinha de interesses, por exemplo: “olha professor eu quero muito aprender a ler e escrever, mas tem palavras que eu não sei”. *Bom, mas que palavras? vamos pegar uma palavra chave.* E então começávamos por aí. Outros diziam, “eu quero aprender a ler por que eu quero dirigir”, “eu quero tirar a carteira de trabalho e eu preciso saber ler e escrever”, “eu também preciso tirar a carteira de motorista, por que eu quero ser caminhoneiro” [...] Aí já achava a palavra chave: *olha vamos usar caminhão.* Eu ia pegando estas ideias e eles iam me relatando e eu ia tomando nota e depois ia fazendo meu planejamento em cima daquilo ali, usando as palavras chaves de acordo com o interesse deles, até para não tornar o trabalho muito cansativo, então isso chamou a atenção deles (**Professor F**).

Eu faço assim uma aula [...] onde eles têm que contar um pouco da vida. Pode ser uma autobiografia ou eles contam para mim e eu vou anotando no caderno. É onde a gente começa a conhecê-los, por que estão ali, por que que não, quantas vezes já estiveram em outras escolas [...] e eles contam. Daí tu começa a ter mais proximidade com eles (**Professor E**).

Cabe aqui destacar a importância de que os conhecimentos trazidos pelos estudantes sejam apenas a base sobre a qual eles irão construir novos conhecimentos a partir da mediação do professor. Usufruir dos anseios trazidos pelo alfabetizando é comparado, por Freire (2011), com o atravessar de uma rua. Nesta analogia, o papel do professor é ir ao encontro do estudante (e de seus conhecimentos e desejos) e, junto a ele, atravessar a rua (tomar como base aqueles conhecimentos para a construção de novos conhecimentos). Não satisfeito em retornar com o estudante ao mesmo lugar em que estava, o professor, movido por uma curiosidade epistemológica, vai junto ao estudante para além daquele lugar inicial, ou seja, aprende algo mais além do que já sabia. Uma travessia na qual ambos avançam, aprendem e se desenvolvem.



Assim, quando os professores são sensíveis e capazes de valorizar os anseios dos educandos, a partir de métodos envolvendo rigorosidade no enfoque do objeto de ensino, são capazes de transformar aquela curiosidade, até então ingênua, em curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011), abrindo a demanda para novos conhecimentos, em um processo dialético. Isto implica tanto o “respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (p. 31)

A narrativa do **Professor E**, como pode ser visto a seguir, demonstra também sua atenção aos interesses dos sujeitos:

[...] mesmo sendo adultos com a idade que têm, não esquecem de ser crianças. De ter aquela coisa da descoberta na leitura [...] descoberta do próprio nome [...] eram 6 senhoras e um rapaz. O rapaz estudava porque ele precisava ter cursos, ele queria aprender a ler mais porque ele estava fazendo um curso de padeiro então ele precisava aprender a ler porque ele precisava fazer as receitas na padaria. Eles já vêm com uma bagagem, então tu tens que estar descobrindo isso com eles (**Professor E**).

Salientamos o bom senso em reconhecer que, mesmo guardando características que julga serem peculiares à infância, como a curiosidade e o desejo pela descoberta da escrita do próprio nome, a prática pedagógica precisa respeitar a idade cronológica e as experiências já vivenciadas com o sistema de escrita no montante de anos já vividos pelos jovens e adultos. Tampouco seria suficiente o professor ater-se apenas às necessidades imediatas reconhecidas com sua aproximação ao contexto, mas, como já referido anteriormente, que parta daquele desejo pelo saber mais para auxiliá-lo a “atravessar a rua” e ir além, dando continuidade às aprendizagens subsidiados por mais uma ferramenta comunicativa, que é o domínio da leitura e da escrita.

As mediações realizadas pelos professores são variadas. Um dos professores enfatiza que a sua maneira de estar em sala de aula é de proximidade com os estudantes, acompanhando os seus processos de aprendizagem:

Às vezes dizem para mim: *a tua mesa lá com a bolsa em cima. A minha mesa fica parada com a bolsa em cima.* É só para dizer que foi minha mesa, não existe mais mesa, eu não sento em mesa nenhuma (**Professor S**).

Acompanhar o avanço cognitivo dos estudantes requer este olhar individualizado, ou seja, a mediação dos professores participantes deste estudo é

pautada no conhecimento de contextos, incluindo interesses, e no acompanhamento dos seus processos em aula.

É através da capacidade de análise dos processos individuais dos estudantes que o professor poderia extrair os subsídios para a elaboração de estratégias desafiadoras e focadas no que pretende que ele desenvolva. Nesta mesma direção, a narrativa do **Professor I** chama a atenção pelo cuidado que ele passou a ter em conhecer quem são os sujeitos com quem trabalha e a não partir de pressupostos próprios, que funcionam para si, como base de suas intervenções:

é muito importante tu saberes [...] o que as pessoas estão pensando, do que elas gostam, do que elas não gostam. Porque em cima disso é que tu tens que fazer um planeamento. A pesquisa é essencial. Tanto a pesquisa técnica, propriamente, como a pesquisa de observação [...] eu fui viver no meio, então essa concepção de comunidade sociedade, de moral, de costumes, de convenções, isso eu não sabia [...] muitos parâmetros meus foram quebrados nessa convivência [...] [questiono o que aconteceria se ele fosse dar aula sem essas vivências] eu estaria estrepado! tranquilamente que eu estava estrepado. Independente de ser a escola informal ou formal, se tu não tiver essa inserção... (**Professor I**).

Este professor, após inserir-se na comunidade na qual leciona, rompeu com paradigmas ao ver que as regras morais, os costumes e as convenções que regiam aquelas pessoas eram completamente diferentes das suas. Sua concepção de educação e de alfabetização foi reconfigurada, repercutindo, conforme sua narrativa, na organização do seu trabalho pedagógico. Tal fato remete-nos a pensar na possibilidade que Freire (2011) traz, ao questionar

por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (p. 32).

Como podemos observar, as mediações dos professores são variadas, mas comungam ao valorizar o reconhecimento dos contextos, alguns mais atentos às questões sociais e políticas, outros aos interesses imediatos que mobilizavam os estudantes a buscarem alfabetizar-se. Todos tiveram o cuidado em compreender qual a finalidade almejada quanto à alfabetização nas vidas dos alfabetizandos. Independente da profundidade e do enfoque deste *conhecer*, a atitude de *ir ao encontro do outro* denota não apenas respeito, mas uma abertura ao mundo, em uma relação dialógica na qual os estudantes e professores avançam ao passo que aprendem uns com os outros. Sobre este aspecto, Freire (2011) aborda a

capacidade humana de aprender a partir da abertura de espírito, ao referir que nós, humanos, somos os

únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora [...] *aprender* para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar* o que não se faz sem a abertura ao risco e à do espírito (p. 68).

O conhecimento sobre contextos dos estudantes fornece subsídios aos professores para elaborarem e reelaborarem suas práticas, com base não apenas no que consideram importante no processo de alfabetização, mas atrelando os conteúdos a temáticas que contenham sentido e significado para os alfabetizados. Assim, dentro das mediações, foram recorrentes as manifestações a favor da realização de atividades mobilizadoras em aula, englobando tanto os interesses dos alfabetizados, quanto outras demandas identificadas pelos professores. A narrativa seguinte aborda a concepção que fala a favor de práticas mobilizadoras do desejo de aprender:

Tu tinhas que estar sempre despertando o interesse, sempre, sempre... trabalhando, vendo novidades: “*amanhã nós vamos ver tal coisa, tal jogo*” construindo [...] confeccionamos jogos, caça-palavras e os jogos com palavras com vários sons... eu tenho a necessidade de trabalhar com jogos para chamar a atenção deles [...] (**Professor F**).

Estes cuidados incluem a manutenção da motivação dos estudantes, o suprimento quase que emergencial das necessidades demonstradas por eles quanto aos usos da leitura e da escrita, além da promoção do contato com diferentes gêneros de textos. Identificamos uma preocupação, pelos professores, em manter a assiduidade dos estudantes e em evitar a evasão. Para tanto, eles referem que o investimento na motivação dos estudantes, promovendo atividades lúdicas, com jogos confeccionados com eles, além de atividades de informática e a oferta de variados gêneros textuais é essencial no processo de alfabetização:

[...] livro, internet, revistas, jornais, tenho usado tudo que é tipo de material, jogos [...] são pessoas que trabalham, saem do serviço, vão direto para a sala de aula, já de idade, cansadas. E ficar só lá: o quadro e o professor, o quadro, o professor e o caderno? copiando e escutando? Não dá, né!!! Tem que fazer eles trabalharem. [...] fui montar o alfabeto com ela, através de jogos [...] gosto muito de trabalhar com jogos [...] aí é mais fácil eles aprenderem... (**Professor A**).

Quando eu levei eles para a sala de informática, a minha primeira turma que eu tive [...] eu inventei de dar uma aula lá, eu consegui um programa da

UFRGS, muito bom de alfabetização, porque era assim, com o *mouse* uma parte, coordenação motora fina e a outra depois iniciava com algumas letras do teclado [...] uma vez por semana nós íamos no laboratório de informática [...] a gente sabe que jogos didáticos mexem com eles, jogos didáticos são muito bons, tanto na matemática quanto na leitura, pesam muito (**Professor S**).

De acordo com Silva et al. (2010), ao se referirem à alfabetização de jovens e adultos, destacam que as atividades de leitura e de produção textual precisam instigar o estudante a problematizar seu cotidiano e a agir sobre ele, partindo de conceitos espontâneos e integrando-os com conhecimentos mais sistematizados. Segundo as autoras, tais textos precisam ser analisados na sua pluralidade, ou seja, provocando os estudantes a confrontarem diferentes formas de ver a sociedade de acordo com os diferentes lugares sociais ocupados por quem participa da interlocução.

Nessa mesma perspectiva, identificamos na narrativa do **Professor I** um exemplo que demonstra a maneira que ele encontrou de trabalhar um texto provocando a reflexão crítica, por parte dos alfabetizandos:

eu trabalhei um texto com eles, “Os urubus e os sabiás”, foi muito interessante [...] Quem eram os sabiás? eles [os estudantes] chegaram a conclusão que eles eram os sabias e os outros [os vizinhos, moradores do condomínio de luxo que ficava ao lado] eram os urubus. Mas nem todo mundo é urubu, tem muita gente boa, mas os urubus não deixam os sabiás cantarem [...] é por aí [...] eu acho que a gente pode fazer um trabalho melhor (**Professor I**).

Já para a produção de textos, Silva et al. (2010) chamam a atenção para a necessidade dos estudantes serem instigados a atenderem diferentes fins e interlocutores, para tanto, também se faz necessária uma leitura crítica da realidade e do contexto imediato com o qual interage. Nesse sentido, trazemos como exemplo outra atividade proposta pelo **Professor I**:

*Bom agora tu vais pegar e escrever uma carta lá para um parente, avisando, dizendo como é que tu estás. Fazendo essa associação é que a gente tem a ideia. [...] agora tu vais escrever uma carta da tua maneira, aí tu vais conseguindo formar este texto* (**Professor I**).

O trabalho com diferentes gêneros textuais, de acordo com Ferreira (2001), precisa ter como um dos objetivos a ser alcançado o despertar de “um leitor curioso, que circule pelos textos e aprenda a decidir o que é que vale a pena examinar e reler, e o que é que uma vez já e demais” (p. 140).

Reconhecemos, dentre as manifestações dos alfabetizadores sobre a maneira que realizam a mediação no processo de alfabetização, que eles estão constantemente atentos à motivação dos estudantes. As situações didáticas que propõem são organizadas com foco nos interesses dos estudantes, conforme fica evidenciado na narrativa do **Professor E**:

que eu diversificava com vários textos, mas eles gostavam muito [...] quando eu dava [atividades] sobre construção civil, porque eles trabalhavam naquilo... (**Professor E**).

Sobre a importância de levar em conta os anseios dos estudantes no exercício educativo, Freire (2011) refere que

a capacidade que temos de comparar, atribuir valor, escolher, intervir, decidir e de romper é uma peculiaridade do ser humano, capaz de nos tornar seres éticos, logo, reduzir uma experiência educativa em um mero treinamento técnico, distanciado dos desejos e necessidades dos educandos seria como “amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (p. 34).

Com base nessa crença compreendemos como essencial aos professores conhecer as condições de vida, as motivações e, de posse desse conhecimento, organizar uma prática educativa imbuída de sentidos e de significados, pautada na ética, no compromisso docente assumido com os sujeitos que buscam alfabetizar-se. No entanto, isto implica ultrapassar o exercício de elaborar situações prazerosas, mas em organizar um trabalho pedagógico que corresponda à necessidade dos estudantes de dominarem, gradativamente, mais e melhor, o sistema de escrita alfabética.

No exemplo trazido pelo **Professor E**, há o reconhecimento de uma temática que mobiliza o estudante a pensar e a desejar aprender, no entanto, esta aprendizagem depende de um olhar atento do professor às ações dos estudantes, para que identifique o que já eles já dominam sobre determinado tema, para que possa problematizar e intervir sobre suas produções a fim de que os estudantes avancem.

### 5.1.3 Incompletudes

Para poderem intervir a partir dos diferentes níveis e formas de aprender, peculiares aos estudantes, os alfabetizadores de jovens e adultos precisam estar respaldados por subsídios teórico metodológicos para tal, além de conscientes de que diferentes formas de aprender demandam do professor reinventar as suas maneiras de ensinar. Assim, emerge a demanda de uma formação permanente para o alfabetizador. Porém, o que observamos dentre as narrativas dos professores participantes é que, embora suas mediações sejam permeadas por um grande investimento nos aspectos subjetivos, como a motivação para aprender; em conhecer contextos e identificar necessidades relativas à leitura e a escrita, desconhecem muitos dos aspectos relativos ao campo específico da leitura e da escrita que são essenciais à progressão da aprendizagem dos estudantes.

Esta falta de conhecimentos específicos não se mostra evidente para os alfabetizadores colaboradores deste estudo, ou seja, embora percebam que algo, foge do seu controle e impede os estudantes de avançarem em relação à apropriação do sistema de escrita, não identificam o que, de fato, falta para promoverem o avanço desses estudantes. Foi recorrente entre as narrativas a existência de aspectos desconhecidos e complexos, com os quais os alfabetizadores convivem diariamente, sem desvendá-los.

Se, por um lado, os alfabetizadores se sentem seguros para abordar os alfabetizandos, descobrir quais são os seus interesses relativos à leitura e à escrita, trabalhar com textos que contemplem tais informações, promover situações lúdicas com jogos, auxiliar na resolução de problemas cotidianos trazidos para a aula pelos estudantes, por outro lado, paralisam-se frente a impasses que demandam conhecimentos específicos do campo da alfabetização. As situações que dizem respeito mais especificamente à apropriação do sistema de escrita alfabética, incluindo conhecimentos acerca da consciência fonológica, pelos estudantes, e as mediações que favorecem tais apropriações foram apontadas como desafios, para os quais, em geral, os professores não encontram formas de transpô-los e continuam trabalhando, sem descobrir como fazê-lo.

No recorte da seguinte narrativa, identificamos este sentimento de impotência frente ao que é considerado como desconhecido:

[...] eles não estão em níveis iguais de alfabetização, eles não acompanham. O pré-silábico e o silábico é incrível a diferença, daí tu ficas perdida [...] tem casos que a gente fazendo as técnicas ajudam muito, mas tem casos que não funcionam, tu fazes, fazes e não funciona... **algo mais** acontece ali Luiza, algo mais acontece (**Professor S**).

O **Professor S**, em sua narrativa, demonstra ter adquirido alguns conceitos relativos aos níveis de conhecimento da língua pelos estudantes, entretanto a frágil apropriação deste conhecimento o impede de elaborar uma mediação favorável ao avanço do aprendizado, limita o alcance da sua intervenção. O movimento deste professor é de atribuir ao alfabetizando a dificuldade (“eles não acompanham”) e não identifica em si a falta de um respaldo teórico metodológico que o capacite a intervir de forma mais eficaz.

A narrativa do **Professor A** evidencia incipiência quanto aos saberes específicos do campo da leitura e da escrita e que, quanto menor o conhecimento do estudante acerca do sistema de escrita, maior é o desafio aos olhos dos professores:

Peguei alunas que não sabiam ler **mesmo**, não conheciam nem o alfabeto, nem as vogais [...] os outros já tinham noção, mas ela realmente não conhecia **nada**, ela **não sabia**, era analfabeta **mesmo** [...] nem o seu próprio nome, e o nome dela era bem pequenininho: Eva. E a pessoa não sabia, com três letras! (**Professor A**).

Quando o **Professor A** enfatiza a palavra “mesmo” para dizer que uma estudante não sabia ler, denota que não reconhece diferença qualitativa quanto ao nível de escrita em que a alfabetizanda se encontra, ou seja, parece desconhecer a existência de diferentes níveis em relação ao domínio da leitura e da escrita. Quando se espanta com o fato de uma estudante não conseguir escrever o seu nome com tão poucas letras, demonstra desconsiderar o critério de legibilidade (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) que pode justificar o receio à escrita. Presente também entre alguns adultos em etapas iniciais da alfabetização, esse critério traz como pressuposto que uma palavra, para ser lida, necessita minimamente de 3 letras. A desconsideração de descobertas como essa (critério de legibilidade) pode, por exemplo, privilegiar, na avaliação do professor, o estudante capaz de escrever o próprio nome seguindo sua memória visual quanto à sequência de letras, sem necessariamente conhecer a correspondência com a sonoridade que essa sequência produz.

O despreparo no que concerne aos conhecimentos específicos para ensinar a ler e a escrever ficou evidenciado também na narrativa do **Professor E**:

[...] é bem diferente da pedagogia que eu me formei. A pedagogia que eu me formei foi ainda para as séries iniciais e para a educação infantil... e no momento que tu te deparas com o adulto, tu te deparas com a pergunta: o que ensinar? Vou começar pelo a, e, i, o, u? Até tu podes começar por aí, mas daqui a pouco tu estás vendo [...] que não é aquilo que eles querem aprender (**Professor E**).

A narrativa do **Professor E** denota a sua sensibilidade e o desejo em realizar uma mediação condizente com a idade e os interesses do alfabetizando jovem ou adulto, entretanto, desconhece os meios para fazê-lo. Sem dúvida que é relevante estar atento à forma de aprender, aos desejos que podem potencializar a aprendizagem, mas, aliado aos interesses pessoais dos estudantes, precisam estar contemplados os objetivos didáticos relativos ao domínio do sistema de escrita.

Outro excerto que evidencia a recorrência deste convívio dos alfabetizadores com situações consideradas complexas e sem respostas foi retirado da narrativa do **Professor S**:

[...] e eu pensava todas as noites: *mas será que vão ficar todos? mas será que realmente são analfabetos? será que não têm domínio da escrita?* eu fiquei um bom tempo assim [...] é só querer, mas ele tem que querer [...] eu não vou poder entrar na cabeça dele, no ser dele, e dizer: *isso aqui é A, tu escreve assim, toda a vez que eu falar esse aqui, é A, o E, o I... o ABC...* mas não adianta se ele estiver fechado, se ele não estiver aberto... eu vou ficar falando, nos vamos ficar praticando com materiais, manuseando, criando, fazendo... não vai acontecer nada... vai ser perda de tempo para ele e para mim [...] Eles sabem o alfabeto de cor, de cor... interessante, mas eles não leem! Daí, na hora que tu passares “- *vamos ler, você me disse todo o alfabeto, vamos ver o que a gente sabe, o que está aí na nossa frente?*”, porque são sinais para eles, né Luiza... aí não sai nada ... (**Professor S**).

O **Professor S**, ao se questionar se “são todos analfabetos”, realiza uma nivelção dos sujeitos como se não houvesse diferentes graus de conhecimento e uso da língua escrita, assim como o outro professor, A. Sobressai, ainda, uma falta de clareza sobre a diferença entre conhecer o nome das letras e fazer uso destas letras para ler e escrever. Nesta narrativa, observamos novamente a tendência de atribuir ao alfabetizando a causa da sua estagnação no domínio da leitura e da escrita. O **Professor S** refere que, se o estudante estiver “fechado” ou se “não estiver aberto”, nada irá acontecer em termos de aprendizagem.



Concebemos que a chave para que os professores deixem de considerar estes comportamentos dos estudantes, que são naturais, como mistérios intransponíveis, consiste em aprender como se dá a evolução da escrita, para então identificar em que momento desta evolução estão os estudantes com quem está trabalhando e poder elaborar um plano de ensino que contemple os saberes já construídos.

Mas o que observamos, de acordo com as narrativas, é que tais dúvidas acabam sendo justificativas para a morosidade das propostas pedagógicas. Segundo alguns professores, a dificuldade dos estudantes em acompanharem suas proposições os impedem de avançar nas propostas pedagógicas. No entanto, o professor não faz um movimento de refletir sobre a sua atuação e [re]elaborá-la com base nas possibilidades dos estudantes, mas aguardam que eles avancem, de forma espontânea para, então, serem capazes de corresponder às suas propostas pedagógicas de alfabetização.

Ante essa situação, compreendemos que os sentimentos de impotência manifestados pelos alfabetizadores originam-se da incipiência formativa relativa ao conhecimento específico para alfabetizar. A fragilidade dos conhecimentos relativos ao funcionamento do sistema de escrita alfabética e quanto aos níveis de conhecimento da escrita mostrou-se um fator impeditivo aos professores quanto à organização de um trabalho capaz de, efetivamente, auxiliar os alfabetizados a avançarem em suas hipóteses de escrita.

Este fato leva-nos a ponderar sobre a importância que reside na preparação docente para lidar com os conhecimentos já apreendidos por aqueles adultos que ainda não passaram por um processo de alfabetização formal antes, ou que passaram, mas permanecem sem autonomia em relação à leitura e à escrita. São as concepções sobre o ensinar e o aprender de jovens e adultos que norteiam as práticas alfabetizadoras. Assim, uma reflexão crítica pelos professores acerca de suas práticas, respaldada pelo conhecimento teórico construído no campo da alfabetização, faz-se necessária, uma vez que o posicionamento adotado pelo professor implicará diretamente na relação dos alfabetizados com a escrita, ou seja, como “*copista*, um *reprodutor de ideias* ou um *ser pensante e autônomo*” (SCHWARTZ, 2010, p. 50).

É importante destacar que, embora a alfabetização de jovens e adultos contemple uma gama ampla de fatores a serem atendidos, proporcionar ao

estudante a compreensão do funcionamento do sistema de escrita é condição essencial para que possa caminhar autonomamente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Para tanto, os professores precisam deter subsídios teóricos do campo da linguística a fim de analisar as construções escritas, reconhecê-las como genuínas em suas diferenças e poder intervir de forma efetiva, ao invés de aguardarem que, espontaneamente, os estudantes venham a corresponder à sua maneira de ensinar.

Para haver uma modificação nesta prática, é preciso que o professor não se sinta confortável com indagações não respondidas, nem conviva amistosamente com o que lhe é desconhecido, sem querer desvendá-lo, pois se está satisfeito, não encontra motivos para avançar nos seus conhecimentos. Sobre esse aspecto, Freire (2011) ressalta a necessidade da reflexão sobre a prática, a partir da mediação do professor formador, que envolve uma superação de um pensamento ingênuo por um pensamento crítico. Dessa forma, a aproximação entre práticas e teorias ganha um sentido maior, mas para isso acontecer

o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 2011, p. 41).

Embora os professores colaboradores tenham a oportunidade de frequentar um curso de formação continuada, quinzenalmente, parecem conviver amistosamente com muitas dúvidas acerca do trabalho pedagógico de alfabetização de jovens e adultos revelando suas incompletudes. Observamos que avanços teóricos advindos de uma concepção freireana de educação, como a valorização dos desejos dos estudantes, o reconhecimento das leituras de mundo que já realizam antes de chegar à escola, fazem parte de seus discursos, no entanto, o que diz respeito a conhecimentos específicos do campo da leitura e da escrita, como, por exemplo, a apropriação do funcionamento do sistema alfabético, parece estar distante de seus domínios.

De acordo com Weisz e Sanchez (2009), ao se referirem à formação do professor, citam que

a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que esse curso tenha sido feito em uma escola conceituada, e

por mais que esse professor tenha realizado nos estágios, coisa que sabemos, raríssima (p. 118).

Logo, defendemos que a formação continuada destes professores tenha como ponto de partida as situações didático-pedagógicas por eles vivenciadas, como base para a teorização. Para tanto, é importante que estas sejam devidamente registradas, a fim de se tornarem objeto de reflexão junto a colegas e coordenadores. O cultivo de uma atitude reflexiva sobre a própria prática e a assumpção, pelos professores, do protagonismo na prática pedagógica, vai de encontro ao convívio passivo com o que desconhecem em termos de teoria, hipóteses dos estudantes, bem como à espera de soluções externas ao avanço intelectual dos mesmos.

Ao passo que o conhecimento específico do campo da alfabetização mostra-se insuficiente para resolver impasses relativos à leitura e a escrita, outras várias indagações surgem no dia a dia dos alfabetizadores, mas que eles conseguem resolver. Estas situações os impelem a trabalhar com o imprevisto, [re]significando estratégias e denotando o inacabamento a que todos nós estamos submetidos. Para os professores, a necessidade de improvisar é positiva em termos de aprendizagem do ofício de alfabetizar, o que significa a permanente busca para avançar neste processo.

Nesse sentido, Freire (2011) pondera que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento a história” (p. 133). A percepção dos professores quanto à necessidade de estar aberto, flexível para a mudança, para o imprevisto e o prazer que sentem com isto, demonstra a sua consciência das incompletudes e a possibilidade de aprender com o estudante, como pode ser observada nos seguintes registros:

[...] tu te sente gente, tu nasces de novo, eu me sinto vivo [...] a gente aprende e eles aprendem, é muito importante isso[...]essa troca com estas pessoas que eu não conhecia, que eu não conheço, a cada dia e a cada ano tu encontras lugares diferentes, tu entras em casas diferentes. É uma experiência de vida muito grande (**Professor S**).

[...] eu cheguei com uma concepção, né? [...] e isso foi quebrado, estilhaçado... eu tinha uma noção assim de que a nossa moral era a mesma deles, que as nossas convenções eram as mesmas deles... e quando eu entrei na comunidade eu vi que não era assim! (**professor I**).

Sem dúvida, é necessário aprender com a prática, entretanto este aprendizado precisa encontrar espaços que instiguem a reflexão, o compartilhamento e a teorização sobre as situações ocorridas e atitudes tomadas. De acordo com Machado (2000), constitui-se como um desafio crescente às universidades a garantia ou a ampliação desses espaços destinados à discussão da educação de jovens e adultos, tanto nos cursos de graduação como em pós-graduação e em extensão, destacando a necessidade de se considerar a produção já existente nesta área. Segundo a autora, é possível ultrapassarmos os estágios já atingidos, possibilitando buscar melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA e os procedimentos metodológicos.

Freire (2011) pontua a *curiosidade* como um dos elementos necessários à prática pedagógica. Entendemos que a alfabetização de jovens e adultos é uma base à continuidade das aprendizagens no decorrer de suas vidas, entretanto, muitas vezes, esta busca pelo próprio desenvolvimento não acontece nem mesmo entre os professores. Para tanto, é necessário a todos os implicados no processo de alfabetização “o exercício da curiosidade, sua “capacidade crítica” de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (FREIRE, 2011, p. 83).

Refletindo sobre a linguagem escrita, tomamos como objeto o funcionamento deste sistema, as funções que desempenha esta linguagem, as consequências da sua privação na maneira de viver, as causas que explicam o tardio acesso à escrita, alternativas para transpô-las. Quanto ao professor, focar a sua curiosidade sobre a forma com que organiza o seu trabalho pedagógico, as maneiras que encontra para lidar com situações imprevistas, as atitudes que têm tomado ou não em prol da própria profissionalização são algumas situações que poderiam ser alvo de sua reflexão, movido pela curiosidade. De alguma maneira, o **Professor E** sinaliza um movimento que vai ao encontro desta ideia:

desde 2007 até agora [...] cada ciclo que se fechou, foi de muitas descobertas, muita coisa que eu acho que posso aprimorar como alfabetizador, eu posso fazer... (**Professor E**).

No tocante à formação, ao desenvolvimento humano, assim como Freire (2011), concebemos que não ter resposta para determinadas situações ou perguntas é inerente à incompletude humana e ser capaz de assumir o não saber

resulta em tranquilidade e alegria para o professor de ter sido verdadeiro, o que pode estreitar a relação com os estudantes, facilitando o diálogo. Essa facilidade em assumir a incompletude é visível na narrativa que segue:

[...] ia experimentando com eles algumas coisas novas [...] tu tens que provocá-los: *oh, vocês estão aqui para aprender, junto comigo. Tem coisa também que eu não sei e vou aprender, junto com vocês.* A gente faz esta troca [...] a gente aprende com eles também [...] então, eu fui aprendendo, fui aprendendo com isso e lançando experiências. *Quem sabe eu experimento trabalhar com isso com esse grupo?* Eu fui lançando as experiências e foi dando certo [...] como se fosse um laboratório e daí deu certo, eu senti que havia o interesse deles (**Professor F**).

Contudo, ainda na perspectiva freireana, considerando que a prática docente precisa instigar a curiosidade e estimular que perguntas sejam feitas, é importante que o professor se prepare ao máximo para não precisar afirmar com tanta frequência que não sabe a resposta.

Segundo Weisz e Sanchez (2009), a visão atual que se tem do professor é de alguém cuja prática que desenvolve é complexa, à qual muitos conhecimentos de naturezas diversas contribuem. Assim, a este profissional compete a capacidade de “criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer” (p. 118).

Nos diálogos que estabelecemos com os professores colaboradores da pesquisa, contatamos que os impasses vividos durante as aulas, cuja superação foi compreendida como aprendizagem, não eram tratados como objeto de reflexão posterior à situação em que ocorriam. Os professores julgam aprender com tais dificuldades por encontrarem, de alguma maneira, solução para ultrapassá-las, como fica evidenciado no recorte da narrativa do **Professor A**:

e eu preparava as minhas aulas de uma maneira, chegava na sala de aula, o aluno te apresenta outra, então aquilo que tu preparastes não serve, tu tens que ter a dinâmica, a ligeireza, pra preparar ali na hora [...].

Sem dúvida que esta flexibilidade ou “jogo de cintura” que permite ao professor “preparar ali na hora” é fundamental à qualquer prática docente, mas esta capacidade não exclui a necessidade de refletir, posteriormente à situação, sobre as atitudes tomadas. Esta reflexão pode implicar em compartilhar, em pesquisar podendo ter, como consequência, a [re]significação de concepções e de práticas.

Freire (2011) destaca a necessidade de que, mesmo em um ensino de conteúdos, quem está na posição de aprendiz, precisa assumir a autoria do

conhecimento do objeto. Assim pensamos que precisa ser o posicionamento do professor ante a sua atuação, a de alguém que aprende com as situações vividas e que busca avançar a partir das reflexões que é capaz de fazer. Ao alfabetizar jovens e adultos e conquistar uma “unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino do que é e de como aprender” (FREIRE, 2011, p. 122) é preciso que o professor, primeiramente, coloque a sua forma de aprender a docência como alvo de reflexão a fim de poder instigar os estudantes a reconhecerem as suas formas de aprender.

Ao refletirem sobre o que está implicado na aprendizagem da leitura e da escrita, são variáveis as opiniões dos professores. O **Professor A** entende que o jovem e o adulto, para aprender a escrever, necessita desenvolver aspectos motores e cognitivos, sem abrir mão da prática, conforme podemos depreender deste recorte:

praticar! A prática. Mas não é a prática assim, tá bota aí o “A”. A coordenação motora fina, toda coordenação, a atenção, o desenvolvimento do raciocínio, tem que ter algum raciocínio, até a formação do raciocínio lógico é muito importante (Professor A).

Já o **Professor F** inclui na sua reflexão o que entende por ler:

saber ler e escrever, acho que é entender, interpretar, compreender [...] colocar no papel as suas ideias [...] A parte de pontuação, um momento que envolve tudo: a entonação, a compreensão do texto, ele compreender o que leu, interpretar e escrever, produzir. Na questão da produção é que tu vês, que ele realmente foi alfabetizado [...] (**Professor F**).

São bastante diversificadas as características trazidas pelos professores como condições necessárias para a alfabetização e essas incluem a coordenação motora, a prática, a atenção, o raciocínio, a interpretação de textos, a entonação na leitura, a produção escrita, a capacidade de associar palavras escritas e palavras faladas, a compreensão da organização espacial da escrita.

Destacamos a necessidade de se ter claro que a capacidade de ler e de escrever é algo que, diferentemente de se aprender a falar, depende de uma intervenção e que, portanto, implica delinear o objeto de conhecimento a ser trabalhado neste processo. Soares (1985) contribui com esta reflexão ao pontuar a diferenciação que existe entre aquisição da língua e desenvolvimento da língua, seja oral ou escrita.

Embora a autora reconheça que o domínio da língua materna desenvolve-se durante toda a vida e, portanto, estamos constantemente nos alfabetizando, a

aquisição do funcionamento do sistema que usamos para nos alfabetizar reserva especificidades necessárias à continuidade do processo. Logo, tratar da alfabetização como algo tão amplo pode trazer “reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e de escrita, na definição da competência em alfabetizar” (SOARES, 1985, p. 20).

A autora esclarece a sua concepção, afirmando que

alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas também é um processo de compreensão/expressão de significados [...] Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (p. 21).

A partir da concepção apresentada, depreendemos que alfabetizar-se implica compreender um objeto de conhecimento que é complexo, exigindo, portanto, a intervenção do professor para que desenvolva um trabalho pedagógico voltado a esta finalidade. Leal (2010) pontua alguns aspectos relacionados ao processo de aprendizagem da base alfabética como requisitos essenciais à autonomia dos estudantes nos processos de apropriação da leitura e da produção de textos:

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

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

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

Todas as sílabas contém uma vogal.

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

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

A direção predominante da escrita é a horizontal.

O sentido predominante da escrita é da esquerda para a direita (LEAL, 2010, p. 79)

Frente a esta gama de aspectos citados, observamos que dois dos alfabetizadores colaboradores do nosso estudo sinalizam o cuidado em explicitar

regras de funcionamento do sistema de escrita, conforme depreendemos nos recorte de suas narrativas:

Por exemplo: *como é que eu formo uma palavra?* Então tu tens que trazer presente, um diálogo e eles conversam. *Vocês vão formando as palavras. Através das palavras vocês vão formando as frases, vai se comunicando com o outro e assim sucessivamente.* Eles têm que ter essa compreensão. *Como é que tu associas essas palavras?* Primeiro os fonemas e depois as palavras? Eles não têm essa noção, ou seja, eles falam, mas eles não têm essa noção e aí tu tens que leva-los a associar, para formar a palavra e a frase, propriamente dita. Quando eles aprendem esta conexão, aí que tu vais partir lá para ensiná-los a escrever, por que daí tu já associastes o som às palavras [...] Aí tu comesças, som-palavra, som-palavra, som-palavra e aí tu parte para a escrita (**Professor I**).

Na alfabetização de adultos é assim: tu podes até construir, levar pronto, mas eles é que formam essa construção [...] tu podes ate dizer pra eles: “*é daqui pra cá*” [faz o gesto da esquerda para a direita] assim, assim, assim”, mas eles se determinam [...] estão copiando do quadro: tu escreveste certo, mas para eles têm outra leitura... pra eles, naquele momento da descoberta da leitura é um outro significado que, as vezes, o próprio professor não se deu conta (**Professor E**).

Na narrativa do **Professor E**, identificamos também a valorização da explicitação de uma das regras de funcionamento do sistema de escrita, que diz respeito à direcionalidade. No entanto, não obtêm êxito e atribui a características dos estudantes o fato de não ter conseguido alcançar o que se propôs.

Como é possível evidenciar, entender o funcionamento da escrita alfabética implica a compreensão de muitos aspectos. É claro que vários destes podem já fazer parte do repertório de saberes construídos pelos estudantes ao longo do seu convívio com a leitura e a escrita em situações diárias e até mesmo em tentativas prévias de alfabetização, mas não podemos partir do pressuposto de que todos os estudantes já tragam consigo ou desenvolvam espontaneamente tais noções, sem auxílio do professor. Nesse sentido, Leal (2010) destaca como atribuição do professor não apenas dominar os princípios básicos do funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas sistematizar esses conhecimentos, proporcionar situações para que eles reflitam sobre as peculiaridades do sistema e reconstruam para si como ocorre o seu funcionamento.



#### 5.1.4 Aptidões

Com exceção de um dos alfabetizadores colaboradores, que refere trabalhar com a explicitação da relação entre a escrita e a oralidade com a finalidade de os estudantes compreenderem o funcionamento do sistema de escrita, os demais alfabetizadores não enfocam da mesma maneira. Encontramos, como elemento recorrente entre suas narrativas, aptidões implicitamente impostas aos alfabetizados, como por exemplo a necessidade de falar corretamente para escrever corretamente. Sobre este aspecto, Freire (2011) traz um importante alerta:

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas, de outra cultura? (p. 118).

Observamos que a diversidade linguística entre os jovens e adultos é tratada como erro ou desvio e não como fruto da variedade sociocultural que caracteriza os grupos:

Tinham muitas palavras, por exemplo, “quando”, eles diziam “*quano*”, então eu pedia para dizer devagar, ou ainda, “*processora*”. Aí eu dizia:  
 - *repete de novo*.  
 - “*processora*”!  
 Com 16 anos! então eu pedia:  
*repete a palavra. Não é “proce” é profe*!  
 E daí eu senti a necessidade de trabalhar a ortografia com eles, bastante atividades do tipo caça-palavras, dentro do texto mesmo, procurar as palavras [...] Então eu percebi a necessidade de encaminhar, de repente, para uma fonoaudióloga, [...] mas não houve interesse [...] e eu continuei fazendo o meu trabalho na escola. Eu fiz a minha parte (**Professor F**).

Esse posicionamento ante a diversidade linguística desencadeia entre os alfabetizadores certa pressa em adequar as maneiras de falar, como se fosse uma condição para alfabetizarem-se:

a pronúncia é o que prejudica eles e a parte que registra, na hora (**Professor S**).

eu não chego para meu aluno e digo assim: - está errado, é assim é que se fala. Eu chego e repito a palavra. Daí ele compara [...] ele vem perguntar (**Professor E**).

É importante esclarecer que a língua escrita não é uma representação fiel da oralidade, ou seja, há diferenças importantes entre como se fala e como se escreve. A correção da fala não deve ser condição para, só então, aprenderem a escrever. Há, sem dúvida, um apoio na oralidade e é necessário haver, mas para isso os alfabetizando precisam de objetos estáveis sobre os quais apoiar a sua análise, e a sua maneira de falar, desviante ou não da norma culta, lhe oferece a estabilidade suficiente para iniciar no mundo da escrita.

Ferreiro (2001) orienta que a diferenciação entre a oralidade e a escrita deve ser promovida desde o início da alfabetização, uma vez que, no nível oral, não há uma separação entre palavras com pausas sonoras como fazemos na escrita por meio de espaços sem letras. Soares (1985) complementa, afirmando que são poucos os casos na nossa língua cuja correspondência entre fonema e grafema é total além das especificidades em relação à morfologia, sintaxe e à semântica da escrita, pois “não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais.” (p. 21).

Assim, concebemos como necessário o rompimento da tradição de que primeiro o alfabetizando precisa melhorar a expressão oral para só então aventurar-se na escrita. Se fosse necessária detalhada correspondência entre a oralidade e a escrita, não conseguiríamos aprender a escrever a palavra “*muito*”, por exemplo, sem utilizar, após o “i” o “m” ou “n” para representar o som nasal que emitimos ao produzi-la. Ou seja, não precisamos eliminar a nasalidade ao falar a palavra para escrever de acordo com as normas cultas. Um importante alerta é feito por Ferreiro (2001), quando refere que essa tendência de corrigir a pauta oral, visando facilitar a escrita, acarretou em violentas situações na alfabetização, principalmente de adultos.

Destacamos, portanto, a necessidade de que conhecimentos referentes à sociolinguística passem a ser problematizados no processo formativo de alfabetizadores de jovens e adultos para que a diversidade dialetal não seja silenciada e/ou discriminada, pois “o fato de universalizar a fala favoreceria a alguns, mas dificultaria para outros” (FERREIRO, 2001, p. 137).

Além do mais, reconhecemos que a interação com a linguagem escrita repercute na ampliação do vocabulário e no aprimoramento da emissão oral das palavras, justamente por permitir ao leitor conhecer a forma escrita, refletir e produzir

os sons que resultam desta escrita. Essas vantagens são reconhecidas pelos estudantes jovens e adultos que buscam alfabetizar-se, os quais, segundo Pereira (2007), além de atribuir à alfabetização a sua emancipação para ler e escrever, trazem consigo expectativas quanto à melhoria da forma de falar, de escrever e de ler. Contudo, uma fala de acordo com as normas cultas da língua não pode se tornar um pré-requisito para escrever bem. Jovens e adultos precisam ser encorajados a expressar-se como o sabem fazer e a tomar como base a sua forma de falar, a que estão familiarizados e sobre este padrão refletir sobre os sons, dando início às suas produções escritas. Não se pretende aqui defender a estagnação, mas o respeito e o incentivo à expressão de ideias, de conteúdos, não se atendo, neste início do processo, à forma de falar.

Ao encontro desta concepção, Soares (1985, p. 23) alerta para o fato de que há uma tendência nas escolas de rejeitarem práticas linguísticas espontâneas, que conservam as características dialetais da cultura dos indivíduos. Muitas vezes ainda atribuem as diferenças a “déficit linguístico” que se acrescentaria a um “déficit cultural”, o que é insustentável, tanto do ponto de vista científico como ideológico, uma vez que, para as ciências linguísticas e antropológicas, não há nem língua e nem cultura que seja melhor do que outra, mas sim diferentes.

Andrade e Silva (2010, p. 138), ao abordarem o processo de alfabetização de jovens e adultos, referem que as abordagens mais atuais demandam um ensino que contemple tanto o domínio do sistema de escrita alfabética quanto à interação com diferentes gêneros textuais. A forma de abordar pedagogicamente a produção de textos, segundo esses autores, vem, paulatinamente, modificando-se a partir de uma concepção de linguagem como interação, proveniente de vertentes da linguística. De acordo com as novas propostas curriculares, as práticas de escritas precisam ser promovidas a fim de contribuir para o educando atribuir significado ao que aprende.

Tendo clareza do que se objetiva inicialmente com a produção de textos, chega-se à resposta negativa quando a questão é: para escrever bem, é preciso falar bem? Entretanto, o que observamos é que os professores colaboradores deste estudo preocupam-se com a correção da fala dos estudantes, como se de uma fala compatível às normas cultas dependesse o sucesso na escrita, como já indicado nas narrativas do Professor F quando refere que “[...] “quando”, eles diziam “quano” [...] daí eu senti a necessidade de trabalhar a ortografia” e o **Professor S**, ao reconhecer que “a pronúncia é o que prejudica eles [...]”. Tais preocupações mobilizam os

alfabetizadores a adequar as maneiras de falar, como se fosse uma condição para alfabetizarem-se.

Surpreendentemente, esta tentativa de correção da fala foi o principal aspecto desencadeador de atividades de reflexão fonológica que propuseram em aula. Cagliari (1999) alerta que o domínio da ortografia está atrelado ao contato com língua escrita. Sendo assim, esse domínio resulta de um trabalho ao longo da trajetória escolar e, quem sabe, durante toda a vida dos indivíduos. Logo, quando a intenção dos alfabetizadores é a adequação das escritas dos alfabetizados às normas ortográficas vigentes, os conhecimentos referentes à linguística são essenciais para identificarem quais os momentos em que podem intervir e qual é a maneira mais efetiva de fazê-lo, a fim de não inibirem a expressão, mas contribuírem com o avanço dos estudantes.

#### 5.1.5 Repercussões da alfabetização

Se, por um lado, fazemos uma crítica quanto ao precoce investimento dos alfabetizadores na correção da fala dos jovens e adultos, como uma condição para escreverem melhor, por outro, reconhecemos o quanto esta atitude, aos nossos olhos apressada, é mais uma manifestação do comprometimento que estes professores têm com a ascensão dos estudantes aliada a uma incipiente formação no que concerne aos conhecimentos específicos do campo da leitura e da escrita.

Dentre suas narrativas, foi recorrente a concepção de alfabetização como possibilidade de mobilidade social e o reconhecimento de si como alguém passível de contribuir com esta mobilidade, com a conquista de melhorias sociais, econômicas e culturais dos alfabetizados:

o meu sonho é todo mundo não ter mais dificuldade, pode até acabar com meu espaço, mas olha Luiza, é outro mundo, [...] muda tudo, muda até a tua roupa, muda a tua casa, até o lugar que tu caminha, tudo, tudo, tudo, é outro mundo [...] o ser humano parece que fica melhor, parece que ele está mais vivo, mais aberto, mais livre [...] eu acho que é isso que pesa muito [...] ela alcança mais conhecimento, ela tem mais visão, se não, ela é só levada, embrulhada e empacotada [...] essa é a vantagem, as pessoas conseguem evoluir, crescer e a pessoa se sentir realizada [...] tu te sentes gente, tu nasce de novo, eu me sinto viva (**Professor S**).

O recorte extraído da narrativa do **Professor S** apresenta um olhar tanto à sua atuação como professor e os efeitos resultantes da educação nos sujeitos com quem trabalha. Vislumbra sobre a possibilidade de não haver mais necessidade de existir alfabetização de jovens e adultos, pois estes já chegarão nesta fase da vida alfabetizados. Associa o domínio da leitura e da escrita com liberdade e autonomia, com o aumento das possibilidades de alcançarem mais conhecimentos, de evoluírem, de desenvolverem uma visão crítica ao invés de manterem-se *embrulhados e empacotados*. Ao olhar para si, reconhece com satisfação o seu papel na conquista de uma vida mais digna aos jovens e adultos com quem trabalha.

Sena e Souza (2013) identificam, na história da alfabetização de jovens e adultos, fatos que podem justificar este sentimento manifestado pelos alfabetizadores colaboradores deste estudo. Segundo esses autores,

nas histórias contadas sobre a alfabetização de jovens e adultos, as imagens sobre o exercício docente/alfabetizador são imputadas e demarcadas como sacerdócio, como vocação natural feminina, como trabalho artesanal, como amadorismo, como voluntário. Portanto, qualquer pessoa considerada alfabetizada, independente de seu grau de escolarização ou experiência, habilitada ou não, é automaticamente professor de jovens e adultos (p. 125).

Esses mesmos autores alertam para um mito existente, de que aqueles que possuem algum domínio da leitura e da escrita podem ainda auxiliar na “redenção” dos que não o possuem, os não alfabetizados, e justificam a manutenção do fenômeno do analfabetismo por serem desconsideradas as questões sociais, culturais e políticas que permeiam esta realidade.

Em nosso estudo, observamos que o intuito de contribuir com a melhoria das condições de vida dos sujeitos é o fator mobilizador da sua atuação pedagógica, o que fica evidenciado na narrativa do **Professor I**:

[...] usando a educação para fazer a mudança social [...] melhorar a qualidade de vida [...] ele vai se organizar e vai buscar esgoto, vai buscar iluminação pública, vai buscar calçamento para sua rua, vai buscar saúde, enfim, ele está sensibilizado para isso, através da educação  
(**Professor I**)

O **Professor I** enfoca os benefícios que podem resultar da educação, sendo esta capaz de despertar nos jovens e adultos a melhoria das condições de vida. Sobre este aspecto, Freire (2011) refere que, quando os estudantes assumem o papel de sujeitos da produção de sua inteligência de mundo e não apenas

receptores de conhecimentos vindos do professor, melhor desempenham a aptidão para continuarem aprendendo. E conseqüentemente desejando melhorar as condições para esse desenvolvimento. A concepção do **Professor I** encontra ressonância nas palavras de Gadotti, Freire e Guimarães (2008), ao abordarem a conscientização e a motivação para a alfabetização, referindo que “na conscientização, os motivos para aprender a ler e a escrever aparecem, quando as próprias pessoas se dão conta da importância desses atos para a sua leitura de mundo [...], a necessidade que é biológica inicialmente, também é motor do conhecimento”. (p. 116).

A opinião do **Professor A** corrobora com essa ideia, quando remete às palavras dos estudantes ao associarem a situação de analfabetismo com o sentimento de exclusão da sociedade:

saber ler e escrever é a base do ser humano, [...] porque se o ser humano não sabe ler e escrever, são palavras de alunos: ele se sente totalmente excluído da sociedade [...] vive num mundo triste [...] se sente inferior. (**Professor A**).

De acordo com os ensinamentos de Freire (2011), essas manifestações denotam que professores, além de constatarem os fatos, ao se dedicarem a alfabetizar jovens e adultos, promovendo, de alguma maneira uma ponte à sua libertação, estão intervindo para a modificação desta realidade. Esta atitude é a corporificação do que se pretende dos alfabetizados através do exemplo, pois o professor constata que tem algo a fazer e, da maneira que sabe, o faz. Através das suas palavras e ações, mostra-lhes que, embora difícil, mudar é possível. Os alfabetizados, por sua vez, ao conscientizarem-se sobre o seu entorno e sobre a possibilidade de mudança, podem compreender o sentido de aprimorar e ampliar suas formas de ler o mundo.

Assim, ambos, professor e estudante, capacitam-se para a geração de novos saberes favoráveis à ascensão, contrários à passividade. A passividade é característica de quem acredita que a situação em que se encontra seja obra do destino, da falta de sorte. Uma ação político-pedagógica comprometida com a alfabetização de jovens e adultos pautada na possibilidade de ascensão demanda acreditar na mudança como possibilidade. Nesse sentido, Freire complementa, referindo que “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa

incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2011, p. 75).

Gontijo (2002) concebe que a alfabetização, assim como os demais processos educativos, precisa desenvolver nas pessoas a tomada de consciência, de si e da realidade em que vive, a fim de que reflita conscientemente sobre esta para, assim, transformar a si e a realidade, como sujeito e agente sócio- histórico.

Desta maneira, entendemos que não é o domínio do sistema de escrita alfabética por si que poderá auxiliar os jovens e adultos a ascenderem social, econômica ou culturalmente, mas aliado ao despertar de suas consciências sobre o que está por trás da posição sócio, histórica e cultural que ocupam. Subsidiados por estes fatores, contam com ferramentas para se lançarem à transformação da realidade. E, para esta empreitada, dominar a leitura e a escrita é um aspecto essencial.

## **5.2 Concepções dos alfabetizadores acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos**

Neste tópico, desenvolveremos um diálogo a partir das narrativas que permearam a temática relativa à segunda dimensão categorial enfocada neste estudo: ***concepções dos alfabetizadores acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos***.

Com base no diálogo estabelecido com os professores colaboradores desta pesquisa, principalmente após mobilizados a falar sobre *em que momento os estudantes, jovens e adultos passam a relacionar a escrita com a pauta sonora*, emergiram diferentes concepções acerca da consciência fonológica. É importante destacar que captamos de suas falas os excertos relacionados às habilidades de refletir sobre os sons, de uma forma bastante ampla. São exemplos de situações que vivenciaram em aula, motivados por iniciativa própria ou pelos próprios estudantes, de forma intencional ou ocasional. Buscamos compreender de que maneira as habilidades relativas à consciência fonológica são concebidas pelos colaboradores da pesquisa no trabalho de alfabetização que realizam com jovens e adultos.

Assim, a partir da análise das narrativas, buscando identificar como habilidades de consciência fonológica foram mobilizadas em aula, deparamo-nos com um denso material ilustrando situações e maneiras que contemplavam reflexão metalinguística. Observamos que o trabalho envolvendo a capacidade de ater-se aos sons das palavras, refletir sobre eles, compará-los, relacioná-los à forma escrita, está presente na prática de todos os professores colaboradores deste estudo, de distintas maneiras.

No texto que segue, desenvolveremos os três elementos categoriais que, juntos, formam a dimensão categorial **concepções acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos**. São eles: **espera**, o **tateamento** e, por fim, a **valorização**.

### 5.2.1 Espera

No que concerne à atitude dos professores ante à habilidade dos alfabetizados de refletirem intencionalmente sobre os sons, observamos uma aproximação entre suas concepções, favorável à **espera** pelo despertar espontâneo desta capacidade. Ou seja, com exceção do **Professor I**, os demais alfabetizadores não apenas se desobrigam de trabalhar com a reflexão fonológica neste momento, mas evitam promover qualquer tipo de ação que possa antecipar a descoberta, pelos estudantes, da relação que existe entre escrita e pauta sonora.

A atitude passiva, de espreita do professor, ao surgimento espontâneo da capacidade dos estudantes em refletir sobre o aspecto fonológico das palavras, fica evidenciada no recorte que segue:

Quando eles fazem isso\*, eles estão muito bem, mas demora. [\*dizer outras palavras que iniciem como o próprio nome] [...] **com o tempo ele se dá por conta**, mas **é automático** isso, e não é tu que quer, é o ser humano, ele tem isso dentro dele, quando vê ele \* [\*estalou os dedos] Quando ele descobre aquilo ali, ele “explode” (**Professor S**).

A opinião emitida pelo **Professor S**, no primeiro momento da sua fala, evidencia que o desenvolvimento da consciência fonológica não é trabalhado, mas, sim, aguardado e, quando cita que “demora”, “não é tu que quer”, posiciona-se de



forma passiva nesta descoberta, sem que nada possa e nem deva fazer, a não ser aguardar. A expressão “*com o tempo ele se dá por conta*”, “*ele tem isso dentro dele*”, demonstra, de certa forma, um cuidado para não avançar em proposições antes que o alfabetizando descubra, desperte, por si, para a relação que existe entre as palavras que escreve e as palavras que fala. Ao mesmo tempo, é capaz de reconhecer o quanto é satisfatório para o alfabetizando quando desvenda o funcionamento do sistema alfabético e conquista autonomia metacognitiva para manipular mentalmente com palavras conhecidas, formando outras, quando utiliza o termo “explode” para se referir à descoberta da relação existente entre a fala e a escrita.

A narrativa do **Professor F**, ao compartilhar da sua experiência sobre quando os estudantes se dão conta da relação entre a oralidade e a escrita, demonstra que ocorre na eminência de escreverem o nome próprio:

[...] quando começa o processo da leitura [...] **ele** já vai querendo descobrir, “*mas que letra começa o meu nome?*” por exemplo, essa letra “P” Paulo começa o meu nome [...] *que letra é aquela? qual é o som?* então **eles perguntam** quando **eles já estão descobrindo** a leitura, quando **eles** identificam o alfabeto... (**Professor F**).

Esta situação chama-nos a atenção, pois o professor parece atribuir somente ao desejo dos próprios estudantes a descoberta da relação existente entre escrita e pauta sonora. Corrobora com a tendência observada, em que não há intencionalidade no trabalho pedagógico visando à explicitação de características fonológicas do sistema de escrita alfabética desde o início da alfabetização.

A partir das narrativas, evidenciamos ainda que essa atitude passiva do professor ultrapassa o fato de não promover a reflexão fonológica sobre as palavras escritas, até que os estudantes despertem, por si próprios, à compreensão de um dos princípios de funcionamento do SEA. O professor aguarda, de forma passiva, inclusive o despertar da curiosidade do estudante quanto à existência de relação entre essas duas faculdades humanas, a fala e a escrita. Ele parece não apenas se isentar da responsabilidade, mas, inclusive evita qualquer trabalho que favoreça a descoberta da faceta fonológica da escrita.

Temos ainda o exemplo de um dos professores que descreveu uma atividade com nomes próprios, na qual, frente a uma oportunidade de mobilizar a reflexão fonológica, partindo do interesse do próprio estudante, acabou por priorizar a cópia:

Tive aluno esse ano [...] que não conseguia escrever todo o nome [...] fiz fichas com o nome dele completo e depois ele tinha que escrever o nome dele completo em uma folha em branco, [...] sem olhar para o meu modelo. [...] Ele tinha que comparar o que escreveu com a minha ficha (Professor E).

É conhecida a relação existente entre o desenvolvimento de habilidades de análise fonológica e a aprendizagem da escrita alfabética, assim, somos desfavoráveis a uma espera pelo despertar espontâneo dos estudantes. Concordamos com a opinião de Morais e Albuquerque (2010) ao referirem que “não se trata de isolar fonemas para que os alunos memorizem os grafemas a eles correspondentes em nossa língua” (p. 71), mas a proposição de atividades envolvendo a reflexão fonológica sobre as palavras, demonstrando aos estudantes que existem palavras maiores que outras, que a extensão sonora influencia na extensão escrita; que algumas palavras rimam e que esta semelhança sonora tem implicação na escrita; que certas palavras têm elementos iniciais parecidos, cujas escritas, na maioria dos casos, também respeitam esta semelhança, dentre outros aspectos.

Ou seja, por se tratar de um sistema representacional, o sistema alfabético precisa ser elaborado mentalmente para ser reconstruído na mente de cada alfabetizando. Assim, não há razão que justifique um trabalho envolvendo a aprendizagem da escrita do nome próprio por meio da cópia, sem promover algum tipo de reflexão fonológica, tampouco esperar pelo despertar solitário dos alfabetizados para esta elaboração, mas, sim, que sejam aproveitadas “as oportunidades para fornecer, desde cedo, uma ajuda sistemática que propicie ao aprendiz interagir com a língua numa perspectiva reflexiva” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2010, p. 70).

Nesse sentido, Leal (2010) corrobora, enfatizando a importância de sistematizar o ensino quando o assunto é a aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético, referindo que

é imprescindível, no processo pedagógico que nós, professores, planejemos nossa ação considerando os princípios teórico-metodológicos que desejamos adotar, os conhecimentos já construídos pelos alunos, dentro e fora da escola sobre o objeto de ensino e a natureza do conhecimento a ser abordado. Assim, buscaremos refletir sobre a aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético, apontando a necessidade de articular de modo coerente nossos conhecimentos sobre esse objeto de ensino e aprendizagem, o sistema alfabético, os modos de apropriação desse conhecimento pelos alunos e a intervenção pedagógica propriamente dita (p. 77).

Embora conhecida a importância de haver uma avaliação prévia dos conhecimentos dos alfabetizandos em relação ao sistema de escrita e a posterior intervenção para que avancem em seus conhecimentos, destacada inclusive pela matriz de referência do PBA, a demorada e restrita ação dos alfabetizadores colaboradores desta pesquisa, envolvendo reflexão fonológica, foi também constatada por Pereira (2007), em um outro grupo de professores. Ao analisar um conjunto de aulas relativas ao processo de alfabetização de jovens e adultos, constatou que “o movimento dos professores e alunos no trabalho com os textos não revelou [...] uma progressão no grau de complexidade na abordagem do sistema de escrita” (p. 158).

Entre os professores colaboradores de nosso estudo, além da tendência de conceber como um passe de mágica o despertar dos estudantes para a relação que a escrita reserva com os sons, mostram-se desfavoráveis a um trabalho mais sistemático envolvendo escrita e pauta sonora antes de os estudantes “despertarem” para a existência tal relação, postergando a proposição de atividades de reflexão fonológica.

Portanto, somente após os alfabetizandos terem realizado as suas inferências e concluído que existe uma relação entre fala e escrita, é que os alfabetizadores se sentem à vontade para iniciar este tipo de trabalho. As narrativas que seguem demonstram suas concepções acerca dessa espera, como se aguardassem o desenvolvimento de condições, ou aptidão, para iniciarem sua intervenção:

É com o tempo que tu vais fazendo essa associação. [entre a escrita e pauta sonora]. Quando eles aprendem esta conexão, aí que tu vai partir lá para ensiná-los a escrever, porque daí tu já associastes o som às palavras [...] (**Professor I**).

O recorte da narrativa do **Professor I** demonstra uma espécie de “respeito” pelo *tempo* do estudante, como se dependesse exclusivamente do alfabetizando descobrir que existe relação entre a oralidade e a escrita, e só após esta descoberta é que o professor poderia vir a trabalhar com este aspecto.

Da mesma forma, a narrativa que segue demonstra que a cópia de textos do quadro negro antecede a reflexão sobre o funcionamento da escrita, sobre a consciência de que as palavras podem ser segmentadas em elementos menores como a sílaba, por exemplo. Assim, quando o **Professor F** foi questionado sobre em

que momento os estudantes entendem que as palavras podem ser separadas em sílabas, sua resposta remeteu a uma atividade de cópia:

quando ele se dá conta que lá no final da linha [não tem lugar para continuar escrevendo], “professor essa palavra não deu aqui, como é que eu vou colocar?”, “não então agora tu vai separar, sílabas, pedacinhos, aqui está um lado, depois continua na outra linha” [...] **ai sim!** [somente neste momento a professora passa a usar o som como apoio à reflexão, para que ele descubra que as palavras podem ser segmentadas em sílabas]. *Quantas vezes, por exemplo: “Re-na-to, vamos bater palma, quantas vezes?” (Professor F).*

Nas palavras do **Professor F**, fica evidente o caráter espontâneo e secundário atribuído ao desenvolvimento da consciência fonológica. Os alfabetizandos com quem trabalha se dão conta de que as palavras podem ser segmentadas em unidades menores somente no momento em que estão realizando uma cópia, em seus cadernos, de algum conteúdo do quadro, e, ao chegar ao final da linha, confrontam-se com a falta de espaço para escrever a palavra na sua totalidade. É este o momento que o professor aguarda para explicar-lhes que as palavras podem ser segmentadas em elementos menores.

Outro excerto em que identificamos este cuidado dos alfabetizadores em esperar que o estudante dê sinais de que está apto a refletir sobre a faceta fonológica da escrita foi retirado na narrativa do **Professor S**. Este, quando questionado se, em algum momento, é trabalhada de forma explícita a relação entre a escrita e a oralidade, afirma que sim, no entanto, demonstra também aguardar os estudantes darem sinais de que já iniciaram a estabelecer esta relação:

Quando eu vejo que está começando. É uma coisa **mútua**, daí eu começo, daí vai, aí vai, aí ele não precisa mais nada, aí tu enjoa, porque aí eles começam, eles enjoam deles mesmos, porque eles só querem isso Luiza [...] a Mariane, ela descobriu assim [que as palavras podem ser separadas em sílabas], o nome dela é Ma-ri-ane e ela [...] falou:

- MAAAA-RIIIII... - *professora e agora, esse “A”?*

Ela deu por conta desse “A”.

- *Olha: Ma-ri-**Ã**-ni.*

Interessante né? porque ela viu que o /MA/ e o /RI/ (aqui o professor chama o /ri/ de /Ri/) ficavam quando ficava assim MA-RI-**Ã**-NE, matou. aí ela disse assim:

- *mas ele vai ficar junto, esse som parece que gruda no outro.*

Conforme o nível que ele está, se tu trabalhar isso tu confundes ele [...] tu tens que estar ciente do teu trabalho. Tudo tem a sua hora mesmo. [...] quando chega lá pela metade em diante que dá para trabalhar: bo-la-cha. Antes tu só vai... ele vai pegar as palavras e vai começar, a – e – i. A. Ra, ÉRRE- A, ÉRRE, A, entendeu? ele não está ainda naquela parte da... então é preferível tu botar o trem fazendo “iu iu” que é as vogais, ou então

“tchictchictchic”. Tu tens que levar isso, se tu não fizer isso, o símbolo, o sinal não está registrado, porque é preciso, o mundo é esse.. são os sinais e mais sinais, a escrita são símbolos...eu faço [...] mas eu tenho que ter cuidado com quem eu estou. Lembra que eu disse para ti que todos não são iguais? tem uns que já tem essa condição [...] outros não [...] (**Professor S**).

O **Professor S** faz uma expressiva manifestação a favor do aguardar o momento certo para desenvolver a reflexão fonológica de palavras utilizadas na escrita. Ela utiliza a expressão “é uma coisa mútua” para reforçar a sua opinião de aguardar o despertar do estudante para só então iniciar o seu trabalho envolvendo o âmbito fonológico das palavras escritas. O professor teme confundir os jovens e adultos caso promova este tipo de reflexão antes de estarem “preparados” para compreendê-la e ainda define o momento em que costuma iniciar essa correspondência, ao citar “lá pela metade em diante”.

Outro fato que parece justificar a espera do alfabetizador em intervir diz respeito ao fato dos estudantes passarem a utilizar das habilidades de consciência fonológica por espontânea vontade (“*aí tu não precisas mais nada [...] ele enjoa [...] eles só querem isso*”), a partir do momento em que se dão conta de que existe relação entre o que falam e o que escrevem. Ao mesmo tempo, lança mão de onomatopeias, a partir das quais busca explicitar que aqueles sons de trem “iu-iu-iu” ou “tchic-tchic” podem ser grafados. Observamos que, inclusive para este exemplo de proposição, que considera mais acessível, ressalta a necessidade do cuidado com o nível ou com a *condição* do estudante, considerando necessário esperar que tenham *condição* para realizar. Como se esta *condição* não pudesse ser despertada por sua intervenção e a partir de textos ricos em sentido e significado, diferentemente do que pode representar o uso de onomatopeias com um grupo de jovens e adultos, pelo caráter infantil que guarda.

Na concepção do **Professor A**, o trabalho envolvendo a reflexão fonológica também necessita esperar. Este alfabetizador traz como exemplo de atividade de reflexão fonológica o caça-palavras:

eu trabalhei muito com caça-palavras, mas não ia. Com eles não adianta tu querer passar, não vai [...] (**Professor A**).

Frente à falta de êxito dos estudantes na atividade proposta, o professor manifesta um sentimento de derrota, atribuindo o insucesso dos alfabetizandos à sua imaturidade ao tentar resolver o problema imposto. Como alternativa, o

alfabetizador não encontra outra senão a de aguardar. Esta concepção corrobora com as demais em que evitam a reflexão sobre os sons, sob a justificativa de que o momento em que os estudantes se encontram ainda não é o adequado para tal.

Ao refletirmos sobre os motivos que podem justificar a espera manifestada pelos professores quanto ao trabalho com a reflexão fonológica, consideramos a presença de fragilidades sobre os conhecimentos específicos do campo da alfabetização, envolvendo a consciência fonológica, que os impedem de trabalhar com aspectos linguísticos de forma segura e autônoma.

Outro fato que pode justificar muitos professores desprezarem e, em alguns casos, até evitarem o trabalho com sílabas e reflexão fonológica, pode resultar da aversão aos métodos tradicionais e também à ênfase dada às práticas significativas de escrita e leitura, decorrentes do conceito de Letramento. Chegado ao Brasil na década de noventa, O *Letramento*, termo resultante da tentativa de tradução de *literacy*, disseminou uma inadequada interpretação do processo de alfabetização. A ênfase às práticas sociais de leitura e de escrita levou muitos professores e estudiosos a acreditar que bastaria o alfabetizando conviver com variados gêneros textuais que construiria noções e hipótese acerca do sistema de escrita suficientes para se alfabetizar.

Somado a isto, a divulgação e a ascensão das descobertas sobre a Psicogênese da Língua Escrita desencadeou uma tendência a evitar os métodos tradicionais de alfabetização e com isso, qualquer tipo de estratégias utilizadas pelos mesmos também passaram a ser negligenciadas. Logo, o trabalho com sílabas e com fonemas, realizado de forma exaustiva e, muitas vezes artificial e sem sentido, nos métodos silábicos e fônicos, respectivamente, acabaram por ser excluídos das práticas de alfabetização. Evitar o trabalho explícito e sistemático de reflexão fonológica pode ser uma maneira encontrada pelos professores a fim de não repetirem intervenções pedagógicas altamente criticadas.

Albuquerque (2007) pesquisou práticas de alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado e corroborou a evitação de práticas alusivas a métodos tradicionais. Uma das professoras participantes de sua pesquisa, quando na fase inicial da sua carreira como alfabetizadora, evitava atividades que se relacionassem com sílabas a fim de não ser considerada tradicional. A autora expõe um pequeno, mas significativo trecho da narrativa desta professora, justificando sua escolha: “meu

medo era tão grande de tocar no método silábico, era tão grande que eu evitava qualquer coisa que tivesse sílaba” (p. 97).

Segundo Albuquerque, essa mesma alfabetizadora, embora orientada a trabalhar em uma concepção interacionista de língua, assim como as demais alfabetizadoras participantes da pesquisa, já havia mudado completamente de concepção no que concerne à prática alfabetizadora de jovens e adultos, na fase em que colaborou com o estudo. Adotara uma prática mais sistemática de alfabetização, passando a trabalhar com as famílias/padrões silábicos. Justificou essa mudança pelo desejo de ver resultado do seu trabalho, ou seja, que os estudantes se alfabetizassem.

Nesse sentido, Leal (2010) contribui, referindo que, atualmente, o processo de alfabetização é concebido como um período de aprendizagem de conceitos complexos, em que os alfabetizandos tornam-se capazes de compreender e de produzir textos, podendo, assim, vir a participar de eventos sociais mediados pela língua escrita. Isso porque, dominar os processos de produção e de compreensão advém não apenas do domínio das relações entre letras e sons, mas de conhecer as situações de interação mediadas pela escrita, incluindo os conhecimentos textuais necessários à estruturação do texto e ao resgate do sentido. A autora conclui sua explanação alertando que o início da alfabetização precisa contemplar, além dos usos e funções sociais da escrita, as atividades para a apropriação do sistema alfabético.

No entanto, acreditamos que não basta a realização de atividades desta natureza para o avanço dos alfabetizandos. A formação dos alfabetizadores de jovens e adultos precisa despertar nestes o hábito da reflexão. Os avanços conquistados na área da alfabetização, incluindo conhecimentos da linguística necessários à apropriação do sistema de escrita alfabética, para serem transpostos para a prática alfabetizadora, demandam do alfabetizador refletir não apenas sobre o processo de aprendizagem do estudante, mas sobre os seus próprios modelos de alfabetização.

Assim, a curiosidade, a inquietação e uma dose de “insatisfação” podem mobilizar o desenvolvimento dos seres humanos. Neste caso, dos professores e dos estudantes. Dificilmente um professor modifica suas práticas se estiver plenamente satisfeito com elas. Sem questionar o seu modo de fazer a docência, nem mesmo será capaz de avaliar se suas práticas são ou não efetivas.

Segundo as contribuições de Freire (2011), a curiosidade é vital ao ensino e também à aprendizagem. De acordo com este exímio educador,

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (p. 83).

O autor complementa, ainda, abordando a necessidade de que sejam estimuladas as perguntas, a reflexão crítica e, ao invés de entregar respostas prontas que poderiam estar incentivando a passividade do estudante, buscar o que já se acerca da temática em questão para então incrementar com novos conhecimentos.

Como decorrência das afirmações desse eminente educador, como os estudantes necessitam da curiosidade como mote à aprendizagem, o professor, para ensinar sobre o funcionamento do sistema de escrita, precisa, primeiramente, compreender a relevância deste conhecimento para os alfabetizandos e desejar conhecer e elaborar formas de abordar os mecanismos deste sistema que, diariamente, é utilizado na sua vida.

O fato de estar tão habituado com a língua escrita pode lhe parecer desnecessário detalhar o seu funcionamento aos que estão em processo de alfabetização, devido à naturalização de suas regras com o uso do sistema de escrita com fim comunicativo e não como objeto de reflexão, conforme ressalta De Lemos (1998).

Assim, é preciso que os aspectos relativos ao funcionamento do sistema de escrita sejam cuidadosamente rememorados pelos professores, por se tratar de seu objeto do seu ensino, pois, aos sujeitos que estão adentrando na linguagem escrita, é fundamental compreenderem “o que” a escrita representa e a sua evolução e autonomia neste sistema implica o domínio de “como” ela é representada.

Segundo Morais (2012), para que os alfabetizandos alcancem uma hipótese alfabética de escrita, precisam desenvolver certas habilidades metafonológicas, como compreender que as letras substituem ou representam a pauta sonora das palavras que emitimos e não as características funcionais ou físicas dos referentes substituídos; entender que as palavras podem ser segmentadas em elementos menores, como a sílaba, caso contrário não atingiriam uma hipótese silábica; identificar palavras que se assemelham quanto ao fonema inicial (e não toda a



sílaba) para poder avançar para uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética; ser capaz de identificar palavras que rimam, para melhor entender como as letras funcionam, repetindo-se nas diferentes palavras. Contudo, este autor reforça sua opinião contrária à necessidade de dominar certas habilidades de consciência fonêmica, como pronunciar ou contar os fonemas das palavras, a fim de alfabetizar-se.

Assim, conhecer como a consciência fonológica está implicada na evolução das hipóteses de escrita permite ao professor avaliar o que os estudantes desenvolveram em relação a este processo e o que, de fato, ainda é necessário ser contemplado na organização do seu trabalho pedagógico, pois, o

convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os educandos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita” (ALBUQUERQUE, 2007 p. 92).

Cabe destacar que somos favoráveis ao trabalho com a consciência fonológica em que não se constitua em um pré-requisito para a alfabetização, mas que seu desenvolvimento ocorra simultânea e progressivamente com práticas sociais de leitura e de escrita. As habilidades fonológicas se desenvolvem à medida que os estudantes, em contato com um texto, uma música, verso, poema, são mobilizados a olhar para o interior deles, buscando dissecar as palavras que os constituem, realizando uma reflexão metalinguística, alcançando a especificidade de segmentar as palavras e compreender como são formadas.

Embora muito da curiosidade em compreender a relação entre o oral e o escrito possa vir do alfabetizando, é papel também do professor provocar o desejo por sanar aquela curiosidade, gerando novas perguntas.

Com base nas narrativas dos alfabetizadores colaboradores, se, por um lado, observamos uma lacuna formativa refletindo-se na espera pelo despertar da consciência fonológica de forma espontânea e também por uma espécie de aptidão dos estudantes para iniciarem o trabalho neste âmbito, por outro lado, identificamos que os alfabetizadores, após sentirem que os estudantes estavam em condições de refletir sobre os sons, passaram a propor estratégias com esta finalidade, denotando certa autonomia e ousadia em experimentá-las. As recorrências que fizeram menção às práticas pedagógicas envolvendo atividades de reflexão fonológica deram origem ao segundo elemento categorial que define as concepções dos alfabetizadores

acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos: o tateamento.

### 5.2.2 Tateamento

Em nossa análise, identificamos alguns momentos em que os alfabetizadores promovem a reflexão fonológica entre os alfabetizados jovens e adultos, sendo que suas concepções variaram não apenas na maneira de trabalhar com estas habilidades, mas quanto à intencionalidade, aos motivos que os levaram a lançar mão, à frequência mencionada, ao tipo de atividades de consciência fonológica promovidas, ao grau de valorização atribuído pelos alfabetizadores a esse trabalho e, por fim, quanto às diferentes habilidades metafonológicas desenvolvidas nas proposições.

Quanto à intencionalidade, de acordo com as narrativas, foi possível observar que a maior parte dos alfabetizadores não havia realizado um planejamento prévio visando desenvolver a reflexão fonológica, mas acontecia por ocasião do interesse dos estudantes, despertado em situações diversas em sala de aula, envolvendo a leitura e a escrita. A narrativa seguinte exemplifica esta observação:

eles chegam assim, como por exemplo, [...] Paulo. O “pau”, *ah tem o mesmo som*, e aí, *se tem o mesmo som, tem as mesmas letras?* Essa é a primeira pergunta que eles fazem. Eu digo: *eu não sei, vamos ver, vamos escrever*, aí ele escreve (**Professor A**).

A situação mencionada originou-se do interesse do estudante ao refletir sobre a escrita do próprio nome, e, embora não tenha ficado claro na narrativa que esta atividade tenha sido, anteriormente planejada com a finalidade de promover a reflexão fonológica, a situação foi utilizada pelo professor como uma oportunidade para tal reflexão, associando-a à escrita, a partir de uma iniciativa vinda do estudante.

É notável a aplicação da curiosidade do alfabetizando como uma alavanca para o ensino. A esse respeito, Freire (2011) destaca a relevância que reside em transformar uma *curiosidade* que é *espontânea* em uma *curiosidade epistemológica* e em provocar os estudantes a acompanharem as reflexões do professor, por meio

do compartilhamento destas. O autor complementa o seu pensamento, considerando que

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (p. 83-84).

No exemplo de atividade referido pelo **Professor I**, a intencionalidade da proposição já é diferente e como Freire (2011) indica, há um convite para o estudante acompanhar o movimento do pensamento do professor. Fica claro de que havia uma intenção prévia de mobilizar o estudante a refletir sobre as relações existentes entre a fala e o funcionamento do sistema de escrita:

[...] porque falar, todo mundo fala. Agora, como é que tu associas isso e traduz isso na escrita? Tu tens que ter uma maneira de traduzir isso para a escrita, mas primeiro tens que associar: como é que eu formei esta frase? Através das palavras que eu disse, e aí tu desenvolve o texto (**Professor I**).

No que concerne aos motivos que levam os professores a apostar na consciência fonológica, com exceção do **Professor I**, que explicitamente buscava ensinar o funcionamento do SEA, os demais tinham outros fins, motivações distintas.

Segundo Leal (2010), o processo de construção da escrita alfabética, conforme discutido por autores construtivistas, ocorre justamente pela compreensão gradativa dos princípios básicos do funcionamento do sistema de escrita. Esses princípios seriam reconstruídos a partir da interação de estudantes em processo de alfabetização e pessoas que se encontram em níveis mais avançados em relação à leitura e a escrita, assim o confronto de hipóteses e a resolução desses conflitos seriam impulsionadores da aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Assim, obtivemos muitos avanços com a disseminação do construtivismo relacionado à alfabetização, com uma concepção interativa da linguagem, entretanto, faz-se novamente necessário “auxiliar mais o professor quanto às estratégias de ensino no que se refere ao domínio básico da leitura e da escrita” (LEAL, 2010, p. 89), uma vez que a autonomia na leitura e na escrita está intrinsicamente ligada à compreensão dos princípios básicos adotados na escrita.

Sem minimizar o papel das situações didáticas de reflexão sobre os usos e funções sociais da escrita, as quais precisam estar presentes no ensino da língua,

esta mesma autora enfoca a necessidade de se trabalhar os princípios do sistema alfabético, tendo como objetivos didáticos:

- 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 (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 nas estruturas das sílabas.
- 10- Perceber que a direção predominante da escrita é horizontal e o sentido é da esquerda para a direita (LEAL, 2010 p. 90).

Para o professor, é essencial refletir sobre o objeto de ensino, no caso o sistema de escrita, a fim de que estabeleça os objetivos didáticos e organize as estratégias das quais irá se utilizar para promovê-los. Nesse sentido, Andrade e Silva (2010, p. 138) citam que “as abordagens mais recentes exigem que o docente planeje o seu ensino de forma a contemplar tanto o domínio do sistema alfabético quanto o trabalho com temáticas envolvendo os mais diversos gêneros textuais (leitura e produção)”.

As concepções dos alfabetizadores colaboradores demonstraram que, se, por um lado, há uma espera pelo despertar espontâneo das aptidões dos alfabetizandos para refletirem sobre os sons da escrita, essencial para compreender o princípio alfabético, por outro lado, promovem este tipo de atividade quando sentem necessidade.

Dentre as atividades envolvendo a reflexão fonológica mencionadas pelos professores colaboradores, preponderam aquelas que objetivam corrigir a maneira de falar dos estudantes, pois, como já comentamos, esta é um aspecto que mobiliza os alfabetizadores. Além da fala, a escrita de acordo com as normas ortográficas também motivou o trabalho com a consciência fonológica. Os usos da reflexão fonológica manifestados em relação à escrita buscaram não apenas corrigir falhas ortográficas motivadas pela oralidade, mas também aquelas referentes às regras arbitrárias de ortografia, ou seja, aquelas situações em que o apoio na sonoridade

só prejudicaria a compreensão da regra. Nas narrativas dos alfabetizadores, os exemplos trazidos demonstraram que a intuição prepondera em relação às teorias que definem questões linguísticas e suas aplicações pedagógicas, denotando uma fragilidade no conhecimento específico do campo da alfabetização, envolvendo a linguística:

Eu comecei a trabalhar com isso daí, a promover atividades variadas, a trabalhar com jogos também. Confeccionamos jogos, caça-palavras e os jogos com palavras com vários sons, com F, com S, com SS. Quando é que se usa os dois esses [...] aí eu vi a necessidade de trabalhar com o F e o D, com o ND. Como na palavra “quando”. Era uma dificuldade para pronunciar o D, eles não conseguiam! não pronunciavam! E daí eu senti a necessidade de trabalhar a ortografia com eles, bastante atividades do tipo caça-palavras, dentro do texto mesmo procurar as palavras [...] o bingo, tu davas a letra e eles tinham que procurar, eles marcavam a pedrinha [...] assim tentavam identificar o som. Eu via a letra, a dificuldade que precisava trabalhar e o som, eu fazia ele pronunciar (**Professor F**).

É possível vislumbrar que este alfabetizador lança mão de atividades de reflexão fonológica visando corrigir a forma de falar e de escrever. Seleciona palavras cuja escrita ainda é titubeante, em termos ortográficos, e promove atividades com as mesmas, para que a forma correta, segundo o padrão da norma culta, seja internalizada, memorizada tanto na fala como na escrita.

Soares (1985) salienta que a língua escrita não se constitui numa mera representação da língua oral, pois

Além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas, de modo que a língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, já também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais (p. 21).

A autora complementa ainda, mostrando-nos que a organização do discurso oral e escrito é diferente, pois, na língua escrita, muitos significados precisam ser explicitados, ao passo que, na língua oral, os aspectos prosódicos, os gestos e outros realizam este papel. A compreensão na língua oral se dá ao mesmo tempo da expressão, sendo impossível refazer o caminho em busca de melhor compreensão ou de mais adequada expressão.

Somos favoráveis, portanto, ao incentivo para que os estudantes realizem a reflexão sobre os sons das palavras, mas para isso é preciso que os alfabetizadores tenham clareza do funcionamento das relações fonológicas e gráficas, para poderem

interceder na formulação de hipóteses pelos estudantes. Alguns casos em que os estudantes realizam trocas de sons na fala e até mesmo na escrita podem rapidamente ser corrigidos por meio da associação com uma outra palavra já conhecida, que compartilha do mesmo som ou da mesma letra, mas não são todas as situações em que esta regra se aplica.

Tendo em vista tais diferenças entre a oralidade e a escrita, remetemo-nos a Weisz e Sanchez (2009) ao alertarem sobre uma concepção comum a muitos professores que associam a ausência de correção de erros ortográficos com a perpetuação dos mesmos erros, na memória. Entretanto, se assim fosse, ler palavras corretamente grafadas garantiria uma escrita também correta.

Nesse sentido, a autora orienta que seja respeitada a etapa<sup>35</sup> em relação à leitura e à escrita em que se encontra o alfabetizando, ou seja, se está num período em que atribui uma letra para cada sílaba, escrevendo KXO para “cachorro”, não é momento de corrigir dizendo que esta palavra se escreve com “ca” e com “ch, no lugar de “k” e “x”, respectivamente. Promover situações em que a hipótese, neste caso a silábica, é confrontada, é que pode favorecer a transformação das ideias construídas acerca da escrita. No entanto, se o estudante já tem condições de escrever CAXORO, a correção ortográfica pode vir a ser considerada, embora, mesmo ainda demande cuidado sobre como e qual o momento de intervir.

Assim, ressaltamos a importância de se construir uma atitude coerente com situações em que a escrita inicial apresente falhas, evitando a correção imediata. O que precisa ser almejado pelo professor em relação ao alfabetizando jovem e adulto é a ousadia de experimentar-se nesta linguagem e, assim como são admitidas as incompletudes quando estamos aprendendo a dominar a fala, precisa ser respeitada a evolução que é própria da escrita.

Schwartz (2010), sem recair no espontaneísmo, sugere que os “direitos do autor” sejam respeitados, em que o próprio escritor modifique o seu texto quando lhe convier, dentro de uma dinâmica de acolhimento e ruptura, partindo da sensibilidade do professor para saber o momento em que as hipóteses dos estudantes precisam ser acolhidas ou desordenadas. Como indícios para a escolha entre estas duas atitudes, a autora propõe que sejam considerados os conhecimentos prévios construídos pelo estudante; o tipo de pensamento que está sendo elaborado

---

<sup>35</sup> Uma explicação mais detalhada desta etapas e outras pode ser encontrada na obra *Psicogênese da Língua Escrita* das autoras Ferreiro e Teberosky (1999)

naquele momento e a repercussão que uma desestabilização de hipóteses traria na auto imagem do sujeito, naquela circunstância.

Nesse sentido, Weisz e Sanchez (2009) trazem como exemplo uma situação em que romper hipóteses de um alfabetizando poderia ser danoso. Trata-se de um momento em que o estudante está escrevendo uma história e comete um erro ortográfico. Neste caso, somente se o erro gerasse uma dúvida para o próprio estudante faria sentido intervir naquele momento.

As dúvidas dos alfabetizandos, bem como a percepção das diferenças entre a oralidade e a escrita surgem, por exemplo, ao terem que separar palavras na escrita, com espaços em branco, enquanto, no momento da fala são encadeadas. Além deste fato, Pereira (2007) refere que são recorrentes as expectativas dos educandos jovens e adultos, quanto ao processo de alfabetização, envolvendo o desejo de “falar melhor”, “escrever direitinho”, “ler bem” e “não depender sempre dos outros”.

Portanto, esta sensibilidade dos estudantes e expectativas precisam ser correspondidas, mas o professor, ao deparar-se com uma escrita fiel à maneira de falar do sujeito, própria do meio sociocultural em que vive, está se deparando com a atividade metalinguística que este sujeito é capaz de fazer. Este estudante está utilizando o apoio na oralidade, sem o qual não haveria compreensão nem evolução na leitura e na escrita alfabética.

Não buscamos, aqui, defender que a escrita deva perdurar representando integralmente a fala. No entanto, julgamos necessário que os alfabetizandos tenham a oportunidade e o incentivo, em aula, de escutarem suas vozes, resgatem o desejo de expressar e encontrem um ambiente amistoso para fazê-lo e ampliá-lo, tanto no nível oral como no escrito. Para tanto, Barbosa (2007) ressalta que as práticas discursivas dos diferentes grupos sociais sejam bem-vindas no processo de ensino e de aprendizagem de jovens e adultos, apontando, para este fato, no processo formativo dos alfabetizadores:

A formação do alfabetizador pressupõe a conscientização da importância de o processo do ensino-aprendizagem da escrita não se deter apenas nas práticas discursivas do grupo sócio-cultural a que pertence o professor. Caberia a este abrir o espaço da sala de aula às práticas discursivas dos seus alunos, tendo em vista que eles já acumularam uma bagagem significativa de conhecimento acerca da escrita antes de frequentarem a escola (p. 55).

A autora destaca que, com essa atitude, não se intenciona o impor limites ao acesso pelo estudante às outras práticas de escrita, mas, sim, que suas interações sejam mediadas por diferentes práticas discursivas, ampliando as suas possibilidades de interações sociais.

Para que o professor possa desenvolver esta sensibilidade de saber quando trabalhar a ortografia em detrimento do conteúdo do texto, Schwartz (2010) indica que ele tenha em mãos a *matéria-prima* para decidir, ou seja, um registro atualizado dos avanços individuais dos estudantes em suas conceptualizações. Tal conhecimento é decisivo para o professor construir intervenções favoráveis e respeitadas com os conhecimentos prévios dos estudantes.

No que concerne aos usos da reflexão fonológica visando, de forma equivocada, corrigir erros ortográficos que não são motivados pelo apoio na oralidade, mas resultantes de regras arbitrárias de ortografia, como já mencionado, destacamos alguns recortes das narrativas manifestando tais práticas:

[...] teve aluno que escreveu cansada com “Ç” [...] o jogo da memória [...] por exemplo, esse “cansada”, eu procurava botar a figura de uma pessoa que representava cansaço [...] (**Professor A**).

Certas palavras se escreve com um S [esse], com dois S [esses], por que? [...] Eu olhei para eles e disse: acontece que se eu não conseguir fazer essa prática [jogos de memória, caça-palavras] com vocês, vocês não vão descobrir os sons das palavras, ou, se vão descobrir, por exemplo, quando tem dois esses? (**Professor E**).

Esses recortes de narrativa demonstram a tentativa dos professores de solucionarem uma situação que consideraram problemática, que é a questão ortográfica, e, para tanto, lançaram mão de atividades envolvendo reflexão fonológica associada às palavras escritas, sem ter a clareza do que originava as ditas trocas ortográficas. Em alguns casos, o fato de refletir sobre a oralidade acaba por contaminar a escrita, e tal diferenciação se faz necessária:

[...] quando eu quero [ensinar] as duas vogais juntas ou duas consoantes: o “R” e o “S”, eu digo: *escuta a tua boca, sente a tua boca, olha o que aconteceu com os teus dentes, agora tu vais saber a diferença se é um “R” ou dois “R”. Quando forem dois “R” ou dois “S” os dentes vão apertar. Capaz professor, é assim que eu vou descobrir?. É!* A gente tem que fazer alguma coisa, né Luiza? [...] e aí eles falam: “**coRRer!!**” (com ênfase no som dos dois erres). *Tu viu que arranhou tudo e ficou diferente?*[professora reproduzindo sua pergunta ao estudante] Até esse recurso é usado (**Professor S**).



A narrativa do **Professor S**, em que compara o uso de “SS com o uso de “RR”, fazendo alusão à mudança na sonoridade resultante da duplicação dessa consoante e comparando a duplicação do R, demonstra o interesse do professor em ensinar. Entretanto, lança mão da reflexão fonológica para explicar uma arbitrariedade do sistema ortográfico. Exemplificar que a falta de um “R” no substantivo “CARRO” transforma-o no adjetivo “CARO” é uma forma de usar a reflexão fonológica a favor da construção. Por outro lado, tentar demonstrar que a palavra “CANSADA” altera o som fricativo /s/ quando escrito com “ç” ou “s”, seria usar a consciência fonológica para confundir o estudante.

Logo, embora reconheçamos a boa intenção dos professores ao proporem este tipo de atividade, identificamos que a incipiência em termos de conhecimentos linguísticos os impedem de promover um trabalho efetivo com a reflexão sobre o som das palavras e sobre a diversidade na expressão oral. A falta de subsídios teórico-metodológicos no âmbito da linguagem que permitam o professor diferenciar a motivação dos erros ortográficos, somada à correção apressada e inadequada de tais erros, pode colaborar com a manutenção da dificuldade ao invés de favorecer o avanço dos estudantes.

Para tanto, é necessário

o professor estar consciente das diferenças entre o oral e o escrito para que não invente pronúncias puramente didáticas que não sejam próprias de nenhum grupo social e tampouco discrimine as pronúncias daqueles educandos provenientes de diferentes zonas geográficas, ou seja as diferenças dialetais. o fato de universalizar a fala favoreceria a alguns, mas dificultaria pra outros (FERREIRO, 2001, p. 136-137).

Nesse sentido, a importância do reconhecimento e da assunção das identidades culturais remete-nos a uma situação relatada por Freire (2011), em que, na sua adolescência, em meio a inseguranças diversas, superou-as a partir de uma atitude do professor. Este, ao ler o texto que Freire havia escrito, fez gestos de aprovação que lhes foram de extrema valia, superando, inclusive, a nota que havia sido máxima.

A partir deste exemplo, o que podemos pensar é que, no momento da alfabetização inicial dos jovens e adultos, precisam ser postergadas as correções ortográficas e a normatização da fala para a forma culta. Que assim o seja pelo menos nas tentativas de escrita destes estudantes que buscam alfabetizar-se. É preciso que se sintam livres para explorar a sua fala, usar dela para promover suas

escritas e errar sem receio, a fim de que possam continuar tentando, lançando-se no desafio de escrever para, só assim, começar a acertar, a adequar a fala e a escrita às diferentes situações que se apresentam e que necessitarão, portanto, de adequações.

O senso comum difundido entre os professores, de que é preciso falar bem para escrever bem, conforme apontado por Pontecorvo (2003), pode ser desmitificado a partir da afirmação desta mesma autora quando refere que a expressão oral pode beneficiar-se da apropriação da escrita, pelo menos em momentos de maior formalidade, como ao falar em público. Embora reconheça que não se fala uma língua escrita, a autora considera que alguns aspectos textuais podem ser melhorados quando se fala de maneira mais formal, quando esta fala não está apoiada na interação direta com os demais.

Basso (2006) alerta para a necessidade de os professores refletirem sobre como abordar os vínculos sobre a oralidade e a escrita, sob pena de impedirem a construção da cultura escrita pelos estudantes, pois compreende que a língua escrita necessita de um “intercâmbio social e de uma motivação comunicativa, visto que é baseada e conceitualização e regras conscientes” (p. 33), diferentemente da língua oral, construída em um processo natural, através da interação com pessoas que falam esta mesma língua.

Neste sentido, urge que a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos incentive o desejo e encoraje a expressão oral dos alfabetizandos, incrementando os próprios conhecimentos referentes à sociolinguística, a fim de que possam, além de favorecer a apropriação do sistema de escrita alfabética, fazer com segurança uma mediação respeitosa ao lugar linguístico sociocultural que ocupam os futuros leitores e escritores. De posse de um conhecimento mais consistente acerca dos aspectos linguísticos que envolvem o funcionamento do sistema alfabético, os professores teriam recursos para melhor aproveitar o potencial da consciência fonológica a fim de intervir na construção destes conhecimentos pelos estudantes.

Em nosso estudo, observamos que as práticas envolvendo a metalinguagem, mencionadas pelos alfabetizadores colaboradores, são marcadas pela empiria. Restritas no número de habilidades desenvolvidas e imprecisas quanto às suas formas de trabalhar e finalidades. Do recorte da narrativa do **Professor S** emergiu nossa observação:

[...] tu sabes trem Luiza? tchic-tchic-tchic-tchic? Eu sou muito criança Luiza! A palma, eu gosto muito de bater palma, eu mexo muito com barulho, porque eu sei que a audição... eu não sei porquê, mas um está ligado com o outro [...] tem que trabalhar isso com gestos, com outros sinais, [...] tens que mexer com tudo que está em roda [...] encontro de consoante dá bagunça, demora para assimilar. É mais fácil Luiza, tu encontrar vogais do que consoantes, não sei porquê, mas eu sinto isso (**Professor S**).

Na manifestação do **Professor S**, quando ele exemplifica o tipo de trabalho que realiza com sons, como o “tchic-tchic-tchic-tchic” (som do trem), está lançando mão da repetição sons, monossílabos, em sequência, seguida do seu registro escrito, com o intuito de facilitar a compreensão pelos estudantes da relação entre a pauta sonora e escrita. Observa-se uma manifestação de entusiasmo do professor, entretanto, a escolha de uma onomatopeia para o trabalho com jovens e adultos pode se tornar algo pouco interessante, por partir de uma temática infantil que, provavelmente, não faz parte de suas vidas, como já mencionado anteriormente. Além disto, por não se tratar de uma palavra regular da nossa língua, são distintas as possibilidades de sua produção oral e também escrita, podendo prejudicar a compreensão do funcionamento do SEA pelos estudantes.

Analisando, ainda, a narrativa do **Professor S** na expressão “não sei porquê, mas um está ligado com outro” ou “não sei porquê, mas eu sinto isso”, fica clara a dúvida e a empiria quando o assunto é reflexão fonológica. Mostra a lacuna de um conhecimento que é fundamental para a apropriação do sistema de escrita. A curiosidade, embora presente, não foi suficientemente mobilizadora a ponto de buscar ser superada. A professora percebe que é importante trabalhar com o som, mas não possui um conhecimento teórico que a respalde a organizar, de forma segura e eficiente, a sua prática, tampouco a criar novas estratégias e direcionar a atenção ao som, relacionando à escrita.

Quando o professor refere que é preciso “mexer com tudo que está em volta”, denota um aproveitamento restrito das situações que poderiam ser mais bem direcionadas à compreensão do funcionamento da relação entre escrita e pauta sonora, pelos estudantes. Uma provável incipiência quanto ao conhecimento específico desta área acaba por restringir as possibilidades de desenvolvimento das habilidades necessárias à apropriação do sistema de escrita.

Em contrapartida à fragilidade epistemológica identificada, observamos que o entusiasmo do professor denota o seu prazer em estar realizando o que se propôs, bem como o comprometimento com o estudante, o que, sem dúvida, é um aspecto

favorável à aprendizagem deste. Conforme pondera Freire (2011), o envolvimento com a prática educativa demanda alegria, tanto no processo de busca como no encontro do que se almeja, e a esperança uma “espécie de ímpeto natural, possível e necessário [...] um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo” (p. 70-71).

Outra narrativa importante de ser destacada e que revela a empiria preponderando sobre um conhecimento específico mais consistente acerca da consciência fonológica é a seguinte:

[...] a letra “F” que é a melhor letra de se trabalhar com o som. O “F” ele é mais livre na pronúncia, “fffazer, fffoca” [prolongando o /f/] e ele associa muito o falar com o ouvir, é um dos fonemas mais interessantes pra gente trabalhar... [...] Fala e som, fala e som... é interessante... mas é... pode fazer, tu como fonoaudióloga pode fazer essa experiência (**Professor I**).

Tais manifestações, tanto a de entusiasmo presente na narrativa do **Professor S** como a ousadia em experimentar, caracterizada na fala do **Professor I**, precisam ser acompanhadas do rigor, a disciplina intelectual que resulta na busca por alimentar a curiosidade, em aprender mais e melhor para ensinar melhor.

Neste sentido, Freire complementa, referindo que

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (2011, p. 142).

O empenho dos professores para contribuir de alguma maneira com o avanço dos estudantes, embora não resulte de conhecimentos tácitos, demonstra que, de forma unânime, reconhecem a importância de se pensar sobre os sons para produzir a escrita e ser capaz de ler. Dentre as atividades mencionadas, observamos a recorrência do uso do nome próprio, quase sempre, como objeto de análise fonológica:

eu já começo com o nome deles. “Ah, vamos ver o nome dos colegas” cada um se apresenta, no início, diz o nome e eu vou escrevendo, aí eu coloco toda a listagem dos nomes, de acordo com a ordem do alfabeto, eu já começo assim. [...] Às vezes, dependendo do texto, aparece uma palavra. *Ah professor, mas é igual ao meu nome!!!* Eu pesquiso textos que mais ou menos, tem textos que falam do Renato, da Pérola, eu vou pegar estes textos aqui, até para chamar a atenção. *Olha professor está o meu nome aqui no texto!* E ele acompanhando o crachá, daí sim eu vou: *teu nome*

*começa com estas vogais e com estas letras, que são chamadas de consoantes e vogais. Até ele ter esse conhecimento (Professor F).*

A narrativa do **Professor F** demonstra que a escolha por trabalhar os nomes se dá desde o início do trabalho de alfabetização e que ele busca alguns textos que contenham os nomes dos estudantes, para que eles identifiquem e comparem com os modelos que carregam consigo, em crachás. No entanto, enquanto narra a experiência com os nomes próprios, enfatiza a importância que atribui à diferenciação entre vogais e consoantes em detrimento de outros conhecimentos tão importantes que poderiam emergir desta reflexão sobre os sons e as letras usadas para notá-los. A comparação do próprio nome com outras palavras que iniciem da mesma maneira, ou que terminem de forma semelhante, a contagem do número de sílabas que compõem o nome, são exemplos de outras formas de explorar esta palavra, tão rica de sentido e significado e tão conhecida em termos gráficos e fonológicos.

Observamos que, embora os nomes próprios tenham um grande potencial para trabalhar a reflexão fonológica e os alfabetizadores os tenham utilizado também com esta finalidade, estavam mobilizados a realizar este tipo de trabalho, principalmente por saber o quanto aquela aprendizagem era almejada pelos estudantes:

*são adultos que, mesmo sendo adultos com a idade que têm, não esquecem de ser crianças. De ter aquela coisa da descoberta na leitura, de ter aquela descoberta no próprio nome, né? (Professor E).*

*tu tens que fazer eles praticarem o nome, bastante [...] porque aí está o segredo. Nós descobrimos que o primeiro passo é o nome deles que eles querem escrever, o adulto é isso (Professor S, 10).*

Houve também um dos professores que, ciente da importância de trabalhar com o nome próprio, o fez, mas sem explorar a faceta fonológica do mesmo, conforme já mencionado anteriormente:

*fiz fichas com o nome dele completo e depois ele tinha que escrever o nome dele completo em uma folha em branco [...] sem olhar para o meu modelo [...] Ele tinha que comparar o que escreveu com a minha ficha. (Professor E).*

Um outro exemplo de atividade envolvendo a escrita do nome foi narrado pelo **Professor A**, em que faz um minucioso trabalho mobilizando a estudante a refletir

sobre a sonoridade de cada letra que compõe o seu nome e associá-la a outras palavras que iniciem com a mesma letra:

o nome dela começava com a letra “E”, então eu perguntei: a senhora conhece a letra “E”? Consegue escrever para mim a letra “E”? Ela disse: *ai, eu não sei se eu sei.* [...] trabalhei letra por letra. [...] Por exemplo, a palavra casa, ela sabe que a palavra casa tem um “A” [...] ela via o desenho de uma casa na revista e eu mandava recortar. Casa tem a letra “A” professora [...] *A senhora sabe, conhece alguma palavra, algum desenho, já ouviu falar que começa com a letra “V”, que tem no seu nome?* Então ela unia o som, à imagem, aí ela começou a associar (**Professor A**).

Com exceção deste **Professor E**, que priorizou exclusivamente a cópia no trabalho com nomes próprios, os demais professores promoveram algum tipo de reflexão fonológica ao trabalharem com os nomes dos estudantes. Todavia, os exemplos de atividades mencionados mostraram que, embora sendo palavras estáveis (sonoridade e letras dispostas em uma sequência conhecida) e reconhecidamente valorizados pelos alfabetizandos, pela riqueza de sentido individual, observamos que a falta de conhecimentos específicos do campo da linguística impediu os alfabetizadores de explorarem todo o potencial que reservam as palavras estáveis para a alfabetização.

Morais, 2010 (p. 74) valoriza o trabalho com palavras estáveis, como, por exemplo, o nome próprio, pelo fato de o estudante ter memorizado a configuração destas, o que lhe traz recursos para refletir sobre as relações parte-todo, a fim de decifrar o enigma daquelas relações: “por que a palavra começa com tal letra e continua com aquelas outras naquela ordem? Por que eu falo tantos pedaços (sílabas) e tem mais letras quando eu escrevo?”.

Ao mesmo tempo, sabe-se que ser capaz de analisar os sons das palavras e associar a palavras escritas com seus equivalentes falados tem um papel primordial no reconhecimento fluente das palavras (NAVAS; SANTOS, 2002). Logo, cada vez que o adulto consegue ler uma palavra que não lhe é familiar, ele faz inferências, adquirindo informações ortográficas que são específicas daquela palavra e assim, de maneira cada vez mais autônoma, vai desenvolvendo os conhecimentos das convenções ortográficas da sua língua.

Albuquerque (2007), ao analisar práticas desenvolvidas por alfabetizadoras no Programa Brasil Alfabetizado no Recife, chegou a alguns resultados que são semelhantes aos encontrados em nossa pesquisa. A autora observou que aqueles professores pareciam perceber que somente atividades de leitura e de produção de

textos não eram suficientes à apropriação do sistema de escrita pelos estudantes. Conscientes da importância de um trabalho não só no nível do texto, mas que envolvesse uma reflexão sobre a palavra e seus componentes, os professores lançavam mão do que sabiam, realizando uma espécie de *tateamento* nesta área, ainda que isso significasse a proposição de atividades relacionadas a métodos tradicionais de alfabetização.

Entendemos que os métodos tradicionais de alfabetização não se constituem em problemas por si próprios, mas na forma com que são trabalhados, como uma reprodução, desprezando a diversidade e as peculiaridades entre os alfabetizandos no que concerne aos interesses, ao nível de desenvolvimento em relação à leitura e à escrita; à maneira de aprender, além de, muitas vezes, representar algo cansativo, com textos produzidos artificialmente para o trabalho de alfabetização, desprovidos da função social que reside no saber ler e escrever.

Sabemos que a consciência fonológica é o alvo a ser atingido por um tipo de método bastante tradicional, como o método fônico. Logo, destacamos a necessidade em diferenciar o uso de habilidades de consciência fonológica como uma ferramenta no processo de alfabetização e o método fônico propriamente dito. A consciência fonológica, por se tratar de um conjunto de habilidades que varia muito em complexidade, desenvolve-se de diferentes maneiras entre as pessoas e nem todas as habilidades são adquiridas ao mesmo tempo, pois umas são mais complexas que outras. Assim, consideramos desnecessário qualquer tipo de trabalho que objetive a aprendizagem da emissão dos fonemas associados aos grafemas, conforme preconiza o tradicional método fônico. Além de ser algo extremamente complexo, é reconhecidamente desnecessário à apropriação do funcionamento da escrita, que precisa de leitores ávidos pelo conteúdo e não meros decifradores de letras.

A fim de esclarecer esta ideia, tomamos a opinião de Morais (2012) ao indicar a necessidade do alfabetizador ter clareza sobre quais habilidades são realmente necessárias à alfabetização, que não é necessário ter desenvolvido tais habilidades como condição para iniciar o processo de alfabetização e que o “treino” de correspondência entre as letras e segmentos sonoros é insuficiente e inadequado para alfabetizar.

Em nosso estudo, embora tenhamos identificado fragilidades epistemológicas no embasamento do trabalho com a consciência fonológica, somente foi possível

realizar esta análise por nossos colaboradores terem efetivado algum tipo de trabalho no âmbito sonoro das palavras. Nesse sentido, o que encontramos corrobora com os achados de Albuquerque (2007), quando evidenciou que alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado lançavam mão de estratégias baseadas na empiria, motivadas pela necessidade de sistematizar o ensino da leitura e da escrita.

Assim, em nossa pesquisa, a despeito de não possuírem amplo alcance teórico metodológico acerca do trabalho com a reflexão fonológica, as atitudes e as opiniões dos alfabetizadores sinalizaram reconhecer que a consciência fonológica é relevante à alfabetização de jovens e adultos. A fragilidade no campo específico do conhecimento para subsidiar trabalho o pedagógico acerca da consciência fonológica não impediu os alfabetizadores de desenvolverem atividades de reflexão fonológica como estratégia pedagógica à alfabetização. Cabe lembrar, conforme já mencionado anteriormente, que este trabalho relacionando sons à escrita, segundo as concepções dos alfabetizadores, precisa respeitar uma espécie de amadurecimento cognitivo dos estudantes, sem o qual estes alfabetizadores parecem não se sentirem à vontade para iniciar. No entanto, a existência de proposições de atividades envolvendo a metalinguagem, demonstra que há uma aposta nesta capacidade, mesmo sem haver segurança sobre como e quando fazê-lo.

### 5.2.3 Valorização

A seguir, conforme pode ser depreendido de suas vozes, abordaremos as concepções dos alfabetizadores que falam a favor de um reconhecimento, ou seja, da valorização atribuída à consciência fonológica como uma ferramenta no processo de alfabetização. Além de termos identificado a valorização da consciência fonológica pelos professores, por desenvolverem estratégias com os estudantes nesse âmbito, algumas narrativas ainda explicitam tal valorização, como é o caso do recorte que realizamos da narrativa do **Professor I**:

Não. a maioria das vezes não. [quando questionado se os alunos, ao chegarem, já reconhecem a relação entre a escrita e a fala]. Tu tens que



fazer essa associação. É com o tempo que tu vais fazendo essa associação. [...] Isso é importante porque no momento que eles se dão conta que para eles conversarem um com o outro, eles tem que formar palavras e que as palavras são formadas por fonemas [...] aí eles entendem esse nexos de como é que se ligam (**Professor I**).

O **Professor I**, apesar de não chamar a atenção para uma sistematicidade no trabalho de reflexão fonológica, reconhece a importância que reside na associação entre sons e escrita para o entendimento pelos estudantes do funcionamento do sistema de escrita e demonstra admitir que cabe a si a responsabilidade de instigá-los a fazer tais associações.

Ao encontro desta manifestação, Weisz e Sanchez (2009) fazem um importante alerta sobre a importância de se ter em mente que o fato de concebermos os estudantes sob um enfoque construtivista, como construtores do próprio conhecimento, não exime o professor de intervir para que ocorra este avanço. Assim como o alfabetizando expressa a sua escrita da forma que consegue fazê-lo, cabe ao professor interpretar a produção e identificar em que nível este educando se encontra para, então, auxiliar no seu avanço conceitual.

Assim, esta valorização que pudemos depreender das narrativas dos professores colaboradores advém de suas diferentes formas de trabalhar com a sonoridade das palavras, atrelando à escrita. No exemplo de atividade mencionado pelo **Professor F**, há uma outra abordagem no trabalho de reflexão sobre os sons e as formas escritas das palavras:

eu trabalhava com o dicionário: *então vamos ver as palavras no dicionário*, aí tu pronuncias e tens que ouvir os sons, escuta os sons, fala e escuta o que tu estás falando [...] jogos, ajudaram bastante. Ele começou a trabalhar, ele começou a ouvir o que ele estava falando...o alfabeto já está em todo ambiente, já decorado com palavras, com os desenhos [...] (**Professor F**).

Este professor destaca a importância de se escutar a pronúncia das palavras e, para isso, lança mão do dicionário e também da exposição do alfabeto com figuras iniciadas pelas respectivas letras como recursos para reflexão fonológica.

O trabalho referido pelo **Professor S**, já mencionado em outras situações, apesar da incipiência teórico-metodológica para realizá-lo, demonstra a valorização que atribui ao trabalho com a sonoridade:

[...] E o som, para simbolizar, tu tens que mostrar, que nem eu faço do trem: *iuuuu-iiuuu* ou *tchic-tchic-tchic*, daí eu vou fazendo a escrita e vou fazendo eles fazerem barulho também comigo, para começar a praticar [...] eu gosto muito de trabalhar sons (**Professor S**).

No entanto, este professor lança mão de onomatopeias, um tipo de figura de linguagem que reproduz um ruído, que e, no caso exemplificado, caracteriza o som de um trem. Quando este professor propõe que os estudantes pronunciem o mesmo som e realiza a sua notação escrita no quadro, da sua maneira está manifestando valorizar a sistematização para ensinar a relação da escrita com a pauta sonora. Embora válida a estratégia, principalmente para um público infantil, mobilizar os sujeitos para a relação entre a escrita e os sons pode ser realizado de outras maneiras, sem a necessidade de criar situações para trabalhar a consciência fonológica, mas, conforme reforça a opinião de Morais (2012), trabalhá-la a partir de textos reais.

Uma outra forma de explorar a faceta sonora das palavras foi explicitada pelo **Professor E**, que, além de demonstrar a sua valorização quanto à relação entre a escrita e os sons, aborda a forma com que trabalha esta relação:

[...] eu acho importante [o trabalho] sobre os sons [...] A leitura do professor em aula é muito importante. Quando eu ia pra frente do quadro ler um texto, [...] eles já sabiam que era o momento de prestar a atenção na articulação das palavras, dos sons... (**Professor E**).

O **Professor E** explora a faceta auditiva das palavras por meio de uma leitura em voz alta realizada por ele próprio. Assim, embora a intenção pareça ser a de possibilitar aos estudantes o contato com uma forma culta de falar/ler, demonstra, desta forma, valorizar as atividades que relacionam escrita com a pauta sonora.

A valorização desta relação também pode ser observada na narrativa do **Professor A**, em que enfatiza a intenção de tornar lúdica e prazerosa a atividade que envolve a escrita e seus sons, ao exemplificar uma atividade que proporcionou aos estudantes:

era assim, “A” de abelha, então eu levava a figura da abelha e a letra “A” e ela montava junto. *Vamos fazer um quebra cabeça? Vamos fazer um joguinho de dominó?* Era assim que eu montava, que eu combinei de ensinar, com a imagem, **porque só o som ele não pega, o aluno tem que ter a imagem** [...] Por exemplo, a palavra casa, ela sabe que a palavra casa tem um “A”, então eu levava muitas revistas, estas coisas, jornais, aí ela via o desenho de uma casa na revista e eu mandava recortar. [...] eu fui levando as figuras [...] trabalhei letra por letra [...] fui montar o alfabeto com ela através de jogos, porque se o professor atirar o alfabeto para o aluno, ele não aprende (**Professor A**).

Da narrativa do **Professor A** podemos depreender que há intenção em mobilizar os alfabetizandos à construção do conhecimento, explicitando o seu

cuidado em não “atirar o alfabeto para o aluno” simplesmente. No entanto, proporcionalmente ao reconhecimento da importância de trabalhar com a reflexão fonológica, está a infantilização da prática. Embora não seja o alvo principal deste momento da análise, não pode deixar de ser identificada. Assim, os excertos extraídos das narrativas dos alfabetizadores expressam a necessidade de um trabalho mais sistematizado, envolvendo a reflexão fonológica e demonstram uma preocupação com a maneira de ensinar embora esta receio em encontrar formas adequadas de ensinar não garanta que as tenham encontrado. Mas o cuidado em não deixar somente a cargo dos estudantes o estabelecimento das relações entre o conhecimento das letras e os sons que elas representam já é digno de nota. Este cuidado fica claramente evidenciado na expressão “se o professor atirar o alfabeto para o aluno, ele não aprende”, referida pelo **Professor A** e encontra ressonância no que Freire (2011) preconizou como um cuidado necessário para apreender a substantividade do objeto a ser aprendido:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (p. 67).

Se a alfabetização de jovens e adultos demanda contemplar uma diversidade de fatores, o sistema de escrita, como conhecimento específico deste ensino, não pode ser negligenciado e, tampouco, aguardado o seu surgimento. O domínio deste sistema, como base para futuras aprendizagens, carece de um cuidado sistematizado para ser compreendido e gradativamente dominado pelos alfabetizandos. Se os professores sentem falta de subsídios teórico-metodológicos para realizar um ensino mais sistemático (ALBUQUERQUE, 2007), certamente os estudantes também precisam de ferramentas para se saírem exitosos na apropriação deste sistema, sob pena de desistirem e retornarem ao lugar em que se encontravam antes de voltar à escola.

Pereira (2007), em seus estudos acerca de práticas educativas de um projeto de alfabetização de jovens e adultos, identificou pouca clareza nos pressupostos metodológicos que fundamentavam o trabalho desenvolvido. Constatou, ainda, que a ausência de uma progressão no grau de complexidade na abordagem do sistema

de escrita levou à desmotivação, à baixa assiduidade e à restrita aquisição da escrita pelos estudantes.

Ainda sobre a perspectiva dos estudantes, Almeida (2006) entrevistou alfabetizando jovens e adultos oriundos de classes de alfabetização e constatou que “a não satisfação das necessidades mais imediatas levou-os a se titularem sujeitos incapazes de aprender, o que, na fala deles, os levaria a abandonar as aulas” (p. 58).

Assim, consideramos que a construção de propostas pedagógicas para alfabetizar jovens e adultos necessita partir da valorização dos seus conhecimentos prévios, além de um ensino sistemático quanto ao funcionamento do sistema de escrita. Precisam, ainda, contemplar os anseios dos alfabetizando. Para isso, além de um diagnóstico acerca das experiências, conhecimentos e sobre o que motiva esses sujeitos a ler e a escrever, é imprescindível que conhecimentos específicos do campo da linguística, nos quais inclui-se a consciência fonológica, façam parte do rol formativo dos alfabetizadores.

## 6 APONTAMENTOS FINAIS

*Tenho pena, às vezes medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber (FREIRE, 2011, p. 62).*

Neste capítulo, desenvolveremos as reflexões realizadas a partir do trabalho de tese empreendido. A elaboração deste estudo foi motivada por concebermos que algumas habilidades de consciência fonológica são imprescindíveis à compreensão e à autonomia sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) para quem está aprendendo a ler e a escrever, independentemente da idade. Somado a esta concepção, observamos que é restrito o número de publicações que abordam a necessidade de um ensino sistemático sobre o funcionamento do SEA, envolvendo habilidades de consciência fonológica, na alfabetização de jovens e adultos e que apontem para tal domínio na formação de seus alfabetizadores.

Assim, partindo das lacunas identificadas no rol de trabalhos mapeados quanto a esta temática, desenvolvemos a pesquisa centrada nas *concepções de professores sobre a alfabetização de jovens e adultos e sobre a consciência fonológica neste processo*. Entendemos que compreender tais concepções responde não apenas a um anseio individual, mas reserva o potencial de repercutir no âmbito social e no campo de conhecimento, implicando na qualificação profissional dos alfabetizadores de jovens e adultos. Pode, também, reforçar a necessidade de conteúdos referentes à consciência fonológica serem incluídos nos programas de formação de alfabetizadores, por serem essenciais à apropriação da leitura e da escrita alfabética de jovens, adultos e de crianças.

O caminho metodológico percorrido para a elaboração envolveu a participação da pesquisadora nos encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Santa Maria para a equipe de alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), durante o período letivo de 2013. Nestes momentos, foram registrados aspectos considerados relevantes, em forma de notas de campo, que serviram para elencar os critérios à participação dos sujeitos na pesquisa, a elaborar tópicos que, posteriormente, guiaram o diálogo

realizado com cinco professores selecionados para a entrevista e, por fim, auxiliaram na análise de suas narrativas.

Estabelecemos como critérios à participação neste estudo estar lecionando pelo segundo ano, no mínimo, no Programa Brasil Alfabetizado. Os cinco professores que corresponderam ao critério de inclusão concordaram em participar da pesquisa, respondendo a uma entrevista semiestruturada baseada em tópicos-guia, sob a abordagem qualitativa narrativa sociocultural.

Desta maneira, desenvolvemos a pesquisa, que tem como objetivo central *compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo*. Para tanto, buscamos conhecer as trajetórias formativas dos alfabetizadores colaboradores, no intuito de identificar onde e como eles aprendem a docência, bem como as motivações para desenvolver o trabalho que realizam. Procuramos compreender, ainda, as concepções desses professores sobre a construção da leitura e da escrita iniciais de jovens e adultos e, por fim, reconhecer suas concepções sobre consciência fonológica no processo de construção da leitura e da escrita desses estudantes.

Considerando o conjunto de narrativas dos alfabetizadores e as notas de campo registradas, foi possível constituir o foco central do estudo, que consiste na *alfabetização de jovens e adultos* e duas dimensões categoriais, dele decorrentes. Observamos que os alfabetizadores, ao narrar, realizam um movimento reflexivo e dialógico, destacando, entre suas concepções, aspectos referentes a como eles ensinam, a como os estudantes aprendem e a repercussão que estas formas de aprender incidem em seus modos de ensinar.

A primeira dimensão categorial trata das **concepções dos alfabetizadores sobre leitura e escrita iniciais de jovens e adultos** e foi configurada a partir dos seguintes elementos categoriais: **hiper-responsabilização, mediação, incompletudes, aptidões e repercussões da alfabetização**.

O que denominamos de **hiper-responsabilização**, de forma resumida, consiste no ato de assumir, pelos professores, uma série de responsabilidades concernentes aos estudantes, que não dizem respeito diretamente ao processo de alfabetização. No entanto, expressam satisfação em lecionar com jovens e adultos, por transitarem com facilidade nos contextos desses estudantes, promoverem

atividades sintonizadas aos seus interesses e, de alguma maneira, contribuírem com a melhora nas condições de vida dos estudantes.

Por outro lado, identificamos a falta de um delineamento mais preciso do campo do conhecimento específico que envolve a alfabetização de jovens e adultos, repercutindo em fragilidades na organização do trabalho pedagógico. Como alternativa a esta falta de clareza sobre *o que e como* desenvolver tais especificidades, os professores tendem a empenhar-se no imediatismo, atendendo a exigências que consideram emergenciais aos estudantes, à medida que estas vão surgindo nas aulas.

Apesar da satisfação dos alfabetizadores por corresponder às demandas emergenciais dos estudantes, suas narrativas demonstram o reconhecimento de fragilidades na própria atuação pedagógica. Dessas manifestações emergiu o elemento categorial ***incompletudes***. As fragilidades, segundo o que pudemos compreender, originam-se, principalmente da incipiência quanto aos conhecimentos específicos do campo da alfabetização.

A maneira como referem posicionar-se ante situações em que se sentem inseguros como, por exemplo, quando um estudante estagna na aprendizagem da leitura e/ou da escrita, denota um convívio pacífico dos alfabetizandos com indagações, sem a busca por respostas, como se tais dúvidas fossem desprovidas de explicação teórica.

No entanto, para outras situações pedagógicas consideradas também como complexas pelos professores, como, por exemplo, a necessidade dos estudantes falarem de acordo com as normas cultas da língua, sob pena de não aprenderem a escrever, a responsabilidade pelos insucessos da alfabetização é atribuída aos estudantes. Desta concepção emergiu o elemento categorial que denominamos ***aptidões***. Este elemento é caracterizado pela crença de que a continuidade e o sucesso do trabalho pedagógico de alfabetização requer a consolidação de aptidões dos estudantes.

E, por fim, destacamos o último elemento desta dimensão categorial, denominado ***repercussões da alfabetização***. Este elemento emergiu de uma recorrência entre as narrativas, na qual os alfabetizadores relacionam a condição de alfabetizado com ascensão dos alfabetizandos e, portanto, valorizam o trabalho que desenvolvem, como um meio à mobilidade social e cultural das pessoas com quem trabalham.

Dando início à explicação da segunda dimensão categorial deste estudo, que aborda as **concepções acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos**, esta foi constituída a partir dos elementos que emergiram do diálogo com os alfabetizadores sobre as maneiras com que percebem as relações da escrita com a pauta sonora. Atentamos às diferentes situações por eles manifestadas, envolvendo reflexão fonológica nas suas aulas; o que mobilizava a existência dessas situações; de quem partia a iniciativa de refletir sobre os sons das palavras; a valorização atribuída às habilidades metafonológicas, os momentos em que os professores lançavam mão destas habilidades, entre outros aspectos relativos a este domínio. Partindo dessa análise, emergiram três elementos categoriais: **espera, tateamento e valorização**.

O primeiro elemento, nomeado **espera**, resultou de uma tendência entre os alfabetizadores em aguardar, sem intervir, pelo despertar espontâneo de consciência fonológica, como se os alfabetizados precisassem descobrir, solitariamente, que a escrita representa a pauta sonora, ao invés de características físicas ou funcionais dos seus substitutos.

No entanto, as narrativas dos alfabetizadores demonstram que, embora exista certa espera pelo despertar dos estudantes à consciência fonológica, quando sentem que os estudantes estão aptos a refletirem sobre os sons, ou seja, quando compreenderam que a escrita representa a pauta sonora das palavras, eles desenvolvem diversas atividades que demandam habilidades de refletir sobre os sons das palavras, mesmo sem deixar claro os objetivos das proposições. À recorrência de manifestações envolvendo as atividades de consciência fonológica, denominamos **tateamento**. Este elemento é marcado por ações envolvendo reflexão fonológica, baseadas na empiria e no improviso e sem um planejamento prévio que contemple as habilidades metafonológicas como uma ferramenta no ensino.

Observamos que esta maneira de realizar o trabalho com a consciência fonológica, frágil em termos de conhecimentos específicos deste campo, entra em choque com a diversidade de níveis de conhecimento da escrita dos estudantes e a variedade linguística, dificultando ao alfabetizador promover atividades passíveis de contribuir com o avanço na alfabetização.

No entanto, essa incipiência que identificamos, embora impeça os professores de fazerem pleno uso das habilidades de consciência fonológica como ferramenta de ensino no processo de alfabetização, não se constituiu em empecilho



à proposição de atividades desta natureza. A existência de exemplos de situações pedagógicas envolvendo a reflexão sobre os sons da fala, somado à valorização explicitada pelos alfabetizadores quanto a este tipo de habilidades reflexivas para a alfabetização, originou o terceiro elemento categorial, intitulado **valorização**. Os trabalhos com a consciência fonológica, mencionados pelos professores colaboradores, embora sejam restritos quanto a habilidades trabalhadas, tardios no seu início e imprecisos quanto ao que visam, ainda assim são promovidos.

Finalizamos, assim, a apresentação das duas dimensões categoriais **concepções sobre a leitura e a escrita iniciais dos jovens e adultos** e **concepções acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos** que, juntas, representam o foco central deste estudo: **alfabetização de jovens e adultos**. Através desses, buscamos compreender as concepções dos alfabetizadores colaboradores quanto ao processo de apropriação da leitura e da escrita, como a implicação da consciência fonológica nesse processo e observamos que ambas as dimensões são permeadas por uma dinâmica que é relacional, em que os professores, ao refletirem sobre suas concepções, olham tanto para si próprios como aos estudantes e seus processos. As demandas do ensino e da aprendizagem, bem como da relação professor e estudante, engendram-se de forma dialógica em suas narrativas, demonstrando como elemento transversal um forte **comprometimento** dos alfabetizadores em contribuir, da maneira que puderem, com melhorias nas condições de vida dos estudantes. Estes, por sua vez, segundo as narrativas dos professores, sentem-se acolhidos, no entanto, em nossa concepção, vivenciam consequências de uma formação pedagógica incipiente em termos de conhecimentos específicos no campo da alfabetização de jovens e adultos.

## 6.1 Dimensões conclusivas

Acreditamos que a pesquisa empreendida pode contribuir com as reflexões acerca da formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos, corroborando com os estudos que problematizam a qualificação da formação docente na modalidade da EJA. No entanto, reconhecemos que tão dignos de

aprofundamento quanto ao desafio a que nos propusemos, de ***compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à implicação da consciência fonológica***, são os novos questionamentos que surgiram no decorrer desta pesquisa. Essas questões originam-se da oportunidade em dialogar com os alfabetizadores, coordenadores, em compartilhar dos encontros de formação, em conhecer seus contextos de trabalho e do confronto dessas aprendizagens com os achados advindos da literatura especializada na área.

Responder aos tantos anseios que nasceram nessa trajetória demandaria mais tempo do que temos para o seu aprofundamento conceitual, tendo em vista a magnitude que caracteriza a temática em questão e o Programa Brasil Alfabetizado no município de Santa Maria/RS, contexto desta pesquisa. Entretanto, da identificação destes inacabamentos derivam questões que instigam a pesquisas futuras.

Em relação à fragilidade que constatamos quanto aos conhecimentos específicos do campo da alfabetização, nas narrativas dos professores, necessita cuidadosa reflexão. A transposição dos avanços conquistados na área da alfabetização para as suas práticas requer o professor não satisfeito com uma única maneira de ensinar. Ademais, o fato dos alfabetizadores já dominarem a leitura e a escrita, como meio de comunicação, pode justificar a estagnação na sua maneira de ensiná-las (respaldados pela falsa ideia, historicamente construída, de que basta saber ler e escrever para ensinar).

Assim, acreditamos que alfabetizar exige reflexão, apropriação de saberes e de conhecimentos específicos da área, sendo que jovens e adultos, embora carreguem consigo inúmeros conhecimentos sobre o sistema de escrita, dado o convívio prolongado com esta linguagem, carecem da intervenção do professor para avançar e isto coloca em cheque o trabalho do alfabetizador. Este precisa mediar situações instigantes e ricas em sentido para que os alfabetizados lancem mão do que sabem e, ao mesmo tempo, sejam desafiados para avançarem e aprenderem o que ainda não dominam.

As narrativas dos professores manifestam o reconhecimento de limitações para alfabetizar jovens e adultos. Frente a isto, questionamos a possibilidade de serem avaliados os conhecimentos com que esses professores chegam ao

programa, bem como o que aprendem no seu transcorrer. O conjunto desses constructos poderia servir aos coordenadores como subsídios à organização de um trabalho de formação específico para determinado grupo de alfabetizadores, partindo do que já sabem e contemplando o que precisam saber para assumir a função de alfabetizar jovens e adultos.

Contudo, segundo o que pudemos observar, os encontros de formação são ainda concebidos pelos alfabetizadores como oportunidade para aprender estratégias pedagógicas. Embora exista o incentivo, por parte das coordenadoras, para que se realize a reflexão sobre práticas adotadas e motivos que levam alfabetizadores a optarem por algumas maneiras de ensinar em detrimento de outras, parece não haver atividade para a compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem da docência na EJA.

Talvez essa tendência, dentre os alfabetizadores, de aproveitar os encontros de formação para captar estratégias justifique-se, também, pelo excesso de responsabilidade que assumem perante os alfabetizandos. São demandas não apenas relativas à leitura e à escrita, que realmente interferem no processo de aprendizagem e, portanto, carecem de atenção, como aquelas referentes ao acesso e à assiduidade dos estudantes às aulas e à motivação para se manterem no grupo.

No entanto, este envolvimento acaba por dissipar o foco dos alfabetizadores que optam por trabalhar com essas demandas, com as quais se sentem mais seguros, em um modo de organização que é espontaneísta, baseado na atenção às necessidades imediatas dos estudantes e na efetivação de um vínculo afetivo com estes. Assim, cientes das dificuldades em trabalhar com determinados conteúdos, os professores satisfazem-se com sua atividade de ensino, pois, embora nem sempre consigam proporcionar o avanço aos estudantes no que dependa de conhecimentos específicos de leitura e de escrita, reconhecem poder contribuir, de alguma maneira, com a ascensão daqueles sujeitos.

Frente a essa observação, questionamo-nos quanto aos motivos que levam os professores alfabetizadores de jovens e adultos, colaboradores desta pesquisa, a não terem um delineamento mais definido face ao que lhes compete como atribuições para alfabetizar. E o que emerge como possível resposta é que, embora eles se considerem também como aprendentes no processo de alfabetizar, pouco questionam-se sobre suas práticas pedagógicas. No entanto, esse envolvimento excessivo com demandas diversas interfere na possibilidade de seguir uma rotina

visando à progressão em termos de aprendizagem sobre o funcionamento do sistema alfabético, ferramenta essencial para os alfabetizados desenvolverem autonomia na leitura e na escrita e continuarem aprendendo por meio de ambas as faculdades humanas.

Essa maneira de realizar a docência alfabetizadora, baseada em um comprometimento com os estudantes, conforme pudemos identificar como elemento transversal nas narrativas dos professores, esbarra-se em uma preocupante realidade quanto ao funcionamento do Sistema Municipal de Ensino de nossa cidade.

Conforme já mencionado na caracterização do contexto de pesquisa, as escolas da rede municipal de Santa Maria, desde 2013, não oferecem mais a etapa II do ensino para atender os jovens e adultos. Argumentos diversos, dentre os quais a baixa demanda são as justificativas. Fica, portanto, a cargo do Programa Brasil Alfabetizado a alfabetização inicial dos jovens e adultos (etapa I) e de um professor itinerante, atrelado à SMED/SM, a compensação dos conteúdos da etapa II, para que os alfabetizados participantes do PBA possam avançar para a etapa III, esta sim, ofertada pelas escolas da rede municipal. Face a esta realidade, questionamos em que medida este professor itinerante é capaz de suprir a demanda do contingente de alfabetizados para que estes, efetivamente, possam inserir-se e manterem-se aprendendo na etapa III do ensino?

Outra questão que emerge diz respeito à manutenção do desejo dos alfabetizadores em continuar trabalhando, voluntariamente, uma vez que se empenham para contribuir com a ascensão social e cultural dos alfabetizados e, ao final de um ano de trabalho, constatam que, de um grupo com mais de 200 estudantes, menos de dez conseguem chegar às escolas para dar continuidade à sua educação formal?

Sabemos da existência do professor itinerante, que realiza um trabalho visando à transição dos alfabetizados que estão no Programa Brasil Alfabetizado aos níveis subsequentes de ensino, no entanto questionamos se este recurso está, de fato, contribuindo para uma aprendizagem ao longo da vida ou para o retrocesso, em termos emocionais, dos jovens e adultos com a manutenção da condição de analfabetos.

Nesse sentido, questionamos ainda sobre o destino tomado pelos estudantes que concluem o PBA no município de Santa Maria e que, devido a esta ineficaz

transição, acabam interrompendo seus estudos e constatamos que os objetivos da alfabetização de jovens e adultos, em seu sentido amplo, como uma porta de entrada ao processo de educação ao longo da vida, não tem se efetivado, uma vez que o sistema municipal de ensino não provê, em nosso município, uma efetiva transição desses alfabetizandos que saem do PBA para que atinjam as etapas seguintes, com políticas públicas de alfabetização articuladas com os outros níveis de ensino.

Quanto à formação dos alfabetizadores, questionamos sobre os cuidados, decorrentes de políticas públicas, à profissionalização do corpo docente atentando às necessidades formativas específicas à alfabetização de jovens e adultos, para que estes professores se situem como protagonistas de seu trabalho de alfabetização e não como executores de estratégias.

Os espaços de aprendizagem aos alfabetizandos também passaram a ser alvos de nossa preocupação, quando nos questionamos sobre como vêm sendo tratados os problemas da qualidade da escola comum para evitar que um grande contingente de estudantes saia dela com fragilidades específicas de alfabetização, preenchendo os bancos escolares destinados à EJA.

Dessa maneira, partindo o objetivo central deste estudo, que visou *compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo*, destacamos alguns elementos passíveis de responderem às questões que originaram a pesquisa, bem como a outras que surgiram no decorrer desta. Esperamos, que, de alguma maneira, essas reflexões possam contribuir com a qualificação das práticas alfabetizadoras de jovens e adultos:

- A atenção à transição dos alfabetizandos à etapa III nas escolas, pela rede Municipal de Ensino, precisa ser alvo das políticas educacionais. Se restar como única alternativa o professor itinerante, necessitam-se melhores condições à realização do seu trabalho, que implica em tempo para avaliar a aprendizagem dos estudantes, para organizar e desenvolver o seu trabalho pedagógico. Ou através do retorno da etapa II nas escolas da Rede Municipal, com condições adequadas para receber jovens e adultos e dar continuidade às suas aprendizagens.

- A qualidade da escola comum também carece de atenção das políticas públicas, a fim evitar que as classes destinadas à alfabetização de jovens e adultos sejam preenchidas por estudantes que, mesmo concluindo o ensino comum, não aprenderam o necessário para avançarem na sua escolarização.
- A qualificação dos futuros professores alfabetizadores de jovens e adultos requer, entre outros aspectos, que os cursos de Pedagogia atentem às especificidades da EJA.
- A curiosidade dos estudantes jovens e adultos pode ser catalizadora de aprendizagem ao alfabetizador, no entanto, para que esse avanço aconteça, é necessário que o professor reconheça-se também como sujeito em formação e busque refletir sobre suas práticas alfabetizadoras e conhecimentos já construídos nesta área.
- A reflexão, pelos alfabetizadores, sobre as situações pedagógicas vivenciadas em aula pode qualificar sua formação. Desta forma, podem problematizar e [re]elaborar suas maneiras de exercer a docência, ancorados nos conhecimentos advindos da prática, do compartilhamento com os pares e das construções teóricas já existentes no campo da alfabetização. Seus posicionamentos metodológicos implicarão diretamente na relação dos alfabetizados com a escrita.
- Os subsídios teóricos do campo da linguística fazem-se essenciais aos alfabetizadores, não só de jovens e adultos, mas também de crianças, para que o alfabetizando possa avançar nas hipóteses que traz consigo quanto ao funcionamento do sistema de escrita. De posse de conhecimentos desta área, os professores podem analisar as construções escritas dos estudantes, reconhecê-las como genuínas em suas diferenças e intervir de forma efetiva, ao invés de aguardarem a descoberta solitária do funcionamento do SEA. Os avanços na prática alfabetizadora não acontecem quando o professor sente-se confortável com indagações não respondidas e convive amistosamente com elas, sem buscar desvendá-las.
- A atitude reflexiva sobre a própria prática alfabetizadora e a assunção, pelos professores, do protagonismo na sua atuação, são essenciais, ao contrário de esperar soluções ou receitas externas que sirvam para o avanço da aprendizagem dos estudantes.

- A configuração de espaços, seja na graduação ou na pós-graduação de professores, para que a Educação de jovens e adultos seja problematizada, levando em conta os conhecimentos já produzidos na área é essencial para a qualificação das práticas alfabetizadoras.
- O reconhecimento, pelos coordenadores dos encontros de formação de alfabetizadores, dos contextos destes professores, do que aprenderam sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, das relações entre a oralidade e escrita, da consciência fonológica e quanto à psicogênese da escrita pode auxiliar na elaboração de estratégias formativas direcionadas ao grupo de professores.
- Um programa como o Brasil Alfabetizado, por garantir os momentos de formação inicial e continuada aos alfabetizadores, tem potencial para trabalhar, de forma sistemática, com os conhecimentos disciplinares que constituem a compreensão do campo da leitura e da escrita a fim de que a organização do trabalho pedagógico do professor seja respaldada por uma clara consciência do que é essencial para alfabetizar jovens e adultos.
- A diversificada abrangência da atuação do alfabetizador de jovens e adultos pode resultar no menosprezo do ensino de princípios que são básicos à apropriação da leitura e da escrita. No entanto, a compreensão, pelo estudante, de que a escrita guarda relação com a pauta sonora das palavras e não com características físicas ou funcionais dos referentes que substituem precisa estar nos objetivos didáticos do professor. Esta compreensão é fundamental para iniciar um trabalho de alfabetização. Os formatos, a ordem, a variedade e a quantidade de letras no interior das palavras; a descoberta de que as letras representam segmentos menores do que sílabas e que seus valores sonoros são fixos, apesar de muitas letras terem mais de um valor sonoro e vice-versa; à existência de outras marcas na escrita, que não apenas letras, que modificam tonicidade ou sons de sílabas e os diferentes tipos de composições de sílabas no português são também aspectos essenciais à apropriação do sistema de escrita alfabética e precisam ser contemplados no seu ensino.
- A compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita requer interações com pares, com professores e com textos ricos em sentido. Para isso,

além da reflexão sobre as características semânticas e ideológicas do que é lido, é necessária a reflexão fonológica sobre o mesmo.

- A realização de atividades sistemáticas de produção da leitura e da escrita é compatível com o desenvolvimento da consciência fonológica, no entanto, não basta o simples experimentar da oralidade, mas tomá-la como suporte para pensar e problematizar o funcionamento da escrita.
- A problematização do cotidiano dos alfabetizandos pode desencadear o interesse pela leitura e a escrita de distintos tipos de textos relacionados à temática de interesse, possibilitando não apenas a ampliação da leitura de mundo, mas servirem como objetos de reflexão fonológica, ampliando sua compreensão sobre o sistema de escrita alfabética.
- As atividades que mobilizam os estudantes a descobrirem a relação existente entre a escrita e a oralidade, como segmentar oralmente a palavra em sílabas, contar quantas sílabas as palavras possuem, compará-las de acordo com sua extensão, semelhanças sonoras iniciais (aliteração) e finais (rimas), visualizar na escrita as características percebidas na oralidade são maneiras de proporcionar que os estudantes interajam com a língua em uma perspectiva reflexiva.
- Os aspectos relativos ao funcionamento do SEA que precisam ser compreendidos pelos alfabetizandos demandam do professor um cuidadoso olhar para as conquistas obtidas por eles neste âmbito, a fim poderem organizar estratégias pedagógicas mobilizadoras da progressão dos estudantes nessa descoberta.
- A distinção entre consciência fonológica e os métodos tradicionais que a utilizam como ferramenta (como os métodos fônicos) é essencial para que os professores tenham segurança em organizar o seu trabalho pedagógico. Só assim podem desenvolver as habilidades que são essenciais à apropriação da escrita, sem desperdiçar tempo e motivação dos estudantes, trabalhando com habilidades que surgiriam, espontaneamente, com o aumento da interação com a escrita.
- O conhecimento do funcionamento do sistema de escrita alfabética e como a linguística está nele implicada é chave para um trabalho profícuo na alfabetização, a qualquer idade. Baseado na identificação do nível de conhecimento da escrita em que se encontram os alfabetizandos, é que o professor pode provocá-los a refletirem sobre suas produções e, por meio de



habilidades de consciência fonológica, fazerem associações, cada vez mais autônomas e apropriarem-se, efetivamente, da linguagem escrita.

- Os conhecimentos específicos do campo da linguística possibilitam o professor diferenciar o que está motivando os erros ortográficos, evitando correções equivocadas e em momentos inoportunos. Os erros são reveladores de hipóteses elaboradas pelos aprendizes durante o processo de aquisição da escrita. Algumas trocas de letras são motivadas pela oralidade como a escrita “cumida” ao invés de “comida”, por exemplo. Este tipo de troca é diferente de escrever “relachado” ao invés de “relaxado”. Enquanto alguns erros ortográficos têm motivação fonética/fonológica, outros são originados por arbitrariedades do próprio sistema ortográfico. Logo, não podem ser tratados da mesma maneira.
- A adequação da fala não pode se tornar um pré-requisito para escrever bem, mas, sim, uma consequência do desenvolvimento da leitura e da escrita. Jovens e adultos precisam ser encorajados a expressarem-se, tomando como base, para suas tentativas iniciais de escrita, a sua própria maneira de falar, pois é com esta que estão familiarizados. Não se vislumbra, com isso, a estagnação quanto ao modo de falar ou escrever, mas sim o respeito e o incentivo à expressão de ideias. Após compreendido o funcionamento do sistema de escrita é que a ortografia precisa tornar-se alvo do professor.
- Um registro atualizado dos avanços individuais dos estudantes e de seus entendimentos pode auxiliar na decisão do professor sobre quando priorizar a ortografia em detrimento do conteúdo da escrita, a partir de intervenções favoráveis e respeitosas sobre o que já construíram previamente.
- Os alfabetizados precisam ter oportunidade de escutar suas vozes, expressarem-se, em ambiente amistoso para fazê-lo e ampliá-lo, tanto no nível oral como no escrito. Práticas discursivas dos diferentes grupos sociais necessitam de espaço no processo de ensino e de aprendizagem entre os jovens e adultos.
- A aproximação do alfabetizador aos contextos dos alfabetizados, identificando os anseios em relação à leitura e à escrita, ao nível de apropriação do sistema alfabético em que se encontram e suas condições de vida, sinaliza comprometimento do professor com a aprendizagem dos estudantes. Essa

inserção possibilita mediações pautadas tanto nas construções prévias como na relevância individual atribuída às aprendizagens.

- Os diferentes gêneros textuais, conhecimentos referentes às disciplinas, como ciências, história, geografia e outras, além de servirem como instrumentos de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, devem instigar o desejo dos alfabetizandos em conhecer mais sobre estes campos. A presença de distintos aportes textuais em aula precisa instigá-los a desvendar não apenas demandas imediatas como listas de mercado, receitas culinárias ou letreiros de ônibus, mas instigar o desejo e a curiosidade, favorecendo a inserção social e cultural destes cidadãos, de forma autônoma, na infinidade de leituras que desejarem.
- Por fim, destacamos a relevância dos conhecimentos teóricos do campo da linguística, incluindo a consciência fonológica, fazendo parte da formação dos alfabetizadores, independente da idade dos alfabetizandos com quem irão trabalhar. Estes, por sua vez, precisam ter oportunidade de expressar suas ideias e ouvirem suas vozes. Medidas essas, em prol da qualificação docente e dos espaços de ensino, em qualquer idade, podem, quiça, reduzir a necessidade de que as pessoas esperem atingir a idade adulta para se alfabetizar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetizar sem “bá-bé-bi-bó-bu”: uma prática possível? In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (Org.). **Desafios da Educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização**, Belo Horizonte: autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_.; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Rev. Bras. de Educação**, v. 13, n. 38, p. 252-409. maio/ago. 2008.

ANDRADE, Eliane Nascimento Souza; SILVA, Roseane Pereira. Produção de diferentes gêneros textuais em turmas de alfabetização de jovens e adultos: dificuldades e possibilidades. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.) **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAÚJO, Jacylene Melo de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas**. 2008.147 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2008. Disponível em: [http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde\\_arquivos/9/TDE-2008-10-31T025139Z-1503/Publico/Jacyene MOA.pdf](http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2008-10-31T025139Z-1503/Publico/Jacyene%20MOA.pdf). Acessada em: 10 de março de 2013.

AVILA, Clara Regina Brandão. Consciência Fonológica. In: FERREIRA, Leslie Piccolotto et al. (Org.) **Tratado de Fonoaudiologia**, São Paulo, Rocca, 2004.

AZEVEDO, Jeysa Adalles dos Santos. **Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de EJA - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos**. 2012. 237 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**, 2010.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais**, Hucitec, São Paulo, 2012.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo praticas de alfabetização**. p. 49-69, 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. A formação dos alfabetizadores In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educ. rev.** Curitiba, n. 38, Dec. 2010. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300012) &lng=en&nrm=iso>. access on 14 May 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>.

BASSO, Fabiane Puntel. **A Estimulação da Consciência Fonológica e sua Repercussão no Processo de aprendizagem da Lecto-Escrita**. 2006, 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006.

BAUER Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida**. 2011, 131 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEZERRA, Edneide da Conceição. **A tecitura da ação do Coordenador Pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**. 2009. 256 fls Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2009.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores**. Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos** / Porto Alegre: Mediação, 2009. 2. ed.

\_\_\_\_\_. **Ritmos oscilatórios no processo de conhecer de alunos em 5ª série: para além da fragmentação**. 01/01/1995. 1v. 118p. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1995.

\_\_\_\_\_. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental: 2001. 268p. Tese de doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre. 2001.

\_\_\_\_\_. Verbetes. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, vol. 2, 2006.

BRASIL, Matriz de referencia comentada: matemática, leitura e escrita do Programa Brasil Alfabetizado, MEC, CEALE, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz\\_referencia.p](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz_referencia.p) df. Acessado em: 12 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores.** Brasília, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10022&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10022&Itemid=). Acessado em: 26 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo, **Resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13799&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13799&Itemid=). Acessado em: 10 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Congresso Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acessado em: 10 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CHRAIM, Amanda Machado. **Relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONNELLY, F. Michael e CLANDININ, D. Jean Relatos de experiências e investigação narrativa. In: LARROSSA, Jorge. (et al.). **Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativas y educación.** Barcelona, S. A. de Ediciones, 1995.

COSTA, Renata Gomes. **Consciência fonológica em indivíduos da EJA.** 2012, 150 f. Dissertação (Instituto de Letras). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

COUTO, Ana Cristina Ribeiro e BOMFIM, Alexandre Maia do. **O Permanente Amadorismo em EJA: a experiência da formação de educadores em Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: 2008.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC, **Salto para o futuro - Educação de jovens e adultos.** Brasília, 1999.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e Letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

DEBESSE, M. Un problema clave de la educación escolar contemporânea. In: DEBESSE, M.; Mialarety, G. (Eds.) **La formación de los enseñantes**. Barcelona: oikos – Tau, 1982, p. 13-34.

DECLARAÇÃO Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em: 10 de janeiro de 2013.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Companhia Nacional, 1959.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.); VÓVIO, Claudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. 212 p.

\_\_\_\_\_.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão - Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Caderno CEDES**, ano XXI, no 55, novembro, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes, **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez. 1992.

FERREIRO, Emília Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística In: FERREIRO, Emília (Org.) **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daneil Goldin e Tosa María Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os adultos não alfabetizados e suas conceptualizações do sistema de escrita**. (Série Linha de Frente), Hucitec, 2012.

\_\_\_\_\_.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1. ed. 1. reimpressão. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y material Didáctico, 2004.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra (prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; SOUZA, Carmem Lisiane Escouto Os lugares e os sentidos da formação docente. **Anais**. ANPED 27. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/p084.pdf> Acessado em: 15 de maio de 2013. 2004. Caxambu, Minas Gerais, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, 9. ed.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001. 20. ed.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 10. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, (116), 21-39. 2002.

\_\_\_\_\_. Porque contar histórias de professoras. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica.** Rio de Janeiro: Ravel, 1998.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Letramento: as marcas de oralidade em produções escritas de alunos jovens e adultos.** 2002. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fatima Motta. **Formação do Professor Alfabetizador de Jovens e Adultos: o Educador Popular** PORTAL CAPES 01/08/2001.

\_\_\_\_\_. **Programas e projetos de Educação de Jovens e Adultos 1997-2003.** Documento elaborado para Conferência Intermediária Internacional – Bangkok - Tailândia, 2011.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil alfabetizado.** Produção de Terceiros Sobre Paulo Freire; Série Livros, 2008.

\_\_\_\_\_.; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Pedagogia: diálogo e Conflito.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 127 p.

\_\_\_\_\_.; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 7. ed. São Paulo: Cortez: 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil In: ALBUQUERQUE, Eliana Correa Borges e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento.** 3. ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2010.

GRANJA, Edna; MORAIS, Artur Gomes. **A apropriação do sistema de escrita e a consciência fonológica no contexto da alfabetização de adultos.** Trabalho Supervisionado. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

HENNICKA, Micheli Daiani. **Educação de jovens e adultos? Uma perspectiva freireana e intercultural** 135 fl. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Sílvia. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre; FAPREGS/RIES, 2003.

JUCHEM, Luiza de Salles; BOLZAN, Doris Pires Vargas. A consciência fonológica na alfabetização de jovens e adultos: um estudo conceitual. **Anais do ENDIPE,** Belo Horizonte, 2014.

LAFFIN, Maria Hermínio Lage Fernandes. **Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos:** um ensaio problematizando a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas, 2011 acessado em 10 de janeiro de 2013-02-18 <http://34reuniao.Anped.Org.Br/Images/Trabalhos/Gt18/Gt18-467%20int.Pdf>.

LEAL, Telma Ferraz. A Aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A Alfabetização de Jovens e Adultos em uma Perspectiva de Letramento.** 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.** Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 24 a 28 de setembro, 2000.

\_\_\_\_\_. **A trajetória da EJA na década de 90:** políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. Reunião anual da ANPED, v. 21, p. 59-73, 1998.

MALUF, Maria Regina et al. **Alfabetização e metalinguagem:** estudos brasileiros no período de 2003 a 2008. Relatório de Pesquisa, PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_.; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: reflexão e crítica,** Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-154, 1997.

MARCELO. GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.



\_\_\_\_\_. O professor Iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 03, p. 11-49, 2010.

MELLOUKI, Mhammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004.

MELO, Rosane Braga. **A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos**. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_.; CORREA, Jane. Consciência Fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita por Adultos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 460-479, 2013.

MOLLICA, Maria Cecilia; LOUREIRO, Fernando. A linguística no processo de formação em EJA. **Caderno Seminal**, v. 10, n. 10, 2008. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/12691>. Acessado em 10 de novembro de 2013.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura** 139p., São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, Artur Gomes – **Sistema de Escrita Alfabética: como eu ensino**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In LEAL, Telma Ferraz; Albuquerque, Eliana Borges Correia e MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Autêntica, Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. 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 e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (Org.). **Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. construindo práticas de alfabetização, pp. 151-172. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia – Alfabetização e Letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando” In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A Alfabetização de Jovens e Adultos em uma Perspectiva de Letramento** 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, José et al. **Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?** Cognition, n. 7. p. 323-331, Elsevier Sequoia, Netherlands: Lausanne, 1979.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, 2006. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em: 20 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 223, 2008.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. MAGDA SOARES NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. **Alfabetização no Brasil.** p. 23, 2011.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; SANTOS, Maria Tereza Mazorra. **Distúrbios de Leitura e Escrita.** São Paulo: Manole, 2002.

NAZARI, Gracielle Tamiosso. Panorama de pesquisas sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil no período de 1991 a 2009. **Letrônica: Revista Digital do PPGL**, v. 3, n. 1, p. 3-21, 2010.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

PAIM, Marilane Maria Wolff, **Alfabetizar formando e formar alfabetizando – um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC.** 2009, Tese de doutorado em Educação. UNIPLAC, Santa Catarina: PORTAL CAPES. 2009.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa. de. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois.** 237p. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** 168 p., 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos.** Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. (Org.). **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: 2. ed. Cortez Editora, 2005.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: saberes na proposição curricular,** 31<sup>a</sup> ANPED, 2008.

PONTECORVO, C. As práticas de alfabetização escolar: ainda é válido “falar bem para escrever bem”? In: FERREIRO, E. e colaboradores. **Relações de (In) dependência entre oralidade e escrita.** Porto Alegre, Artmed, 2003.

RAMOS, Norma Suely Campos, SCHERER Lilian Cristine. Um estudo sobre aprendizagem da língua escrita no ciclo da infância, consciência fonológica e formação linguística do alfabetizador. **Letras de Hoje – Estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa** 48.3 (2013): 324-333.

RIBEIRO, Vera Masagão. Indicadores de alfabetização no Brasil: problemas e perspectivas. 2011. p. 1-27 disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/26854438/364295670/name/vera+masagao+problemas+e+perspectiva+da+alfabetizacao+no+brasil.pdf>. Acessado em 01 de janeiro de 2015.

SANTOS, Geovânia Lúcia. **Educação ainda que tardia**: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

SANTOS, Maria Teresa Mazorra; NAVAS; Ana Luiza G.; PEREIRA, Liliâne Desgualdo. Estimulando a consciência fonológica. In: PEREIRA, Liliâne Desgualdo; SCHOCHAT, Eliane. **Processamento Auditivo Central - manual de avaliação**. São Paulo: Lovise, p. 187-195, 1997.

SCHWARTZ, Susana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática, Petrópolis, Vozes, 2010.

SENA, Milene de Macedo; SOUZA, Rodrigo Matos de. Alfabetização de Jovens e Adultos: espaço de (re) construção de identidades. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 119-139, 2013.

SILVA, Alexandro et al. Desafios da alfabetização de jovens e adultos: o Programa Brasil Alfabetizado em foco. In ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento** 3. ed., Belo Horizonte: autêntica, 2010.

SILVA, Eduardo Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011, 431 p. Doutorado em educação. Universidade Federal de Pernambuco. UFPE, 2011.

SILVA, Evandro Anderson. **As políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos a partir do Programa Paraná Alfabetizado (2004-2012)**. 146 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Sociedade, Cultura e Fronteiras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Permanência e desempenho na EJA**: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro, Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Valdecy Margarida. **Alfabetização e letramento**: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos. 235 F. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio De Janeiro, 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes e PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e Desafios à Formação de Educadores de Jovens e Adultos**, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-659%20int.Pdf>. Acessado em 10 de janeiro de 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, v. 52, p. 19-24, 1985.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, 29 de fevereiro, Artmed, 2004.

SOUZA, Fabiana da Silva Correia. **Desvendando as práticas de alfabetização da eja: o que pensam e propõem as professoras? o que aprendem e dizem os alunos?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pernambuco, 2012.

SOUZA, Juliana Devecchi Pinheiro. **Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalinguístico.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 13. ed.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Produção Acadêmica sobre Alfabetização em Análise. GT 10, Anais da 33<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Minas Gerais, 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Entre Discursos:** sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. 2007, Tese de Doutorado, UEC, Campinas, SP: 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** 3. ed. SP: Martins Fontes, 2005.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Artmed, 2004.

## **ANEXOS**

---



**ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós- Graduação  
Doutorado em Educação**

**Título da pesquisa:** SABERES SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS

**Pesquisador responsável/orientador:** Doris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria- Programa de Pós- graduação (PPGE/UFSM)

**Endereço:** CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

**Telefone para contato com o PPGE:** (55) 3220-8023

**Autora:** Luiza de Salles Juchem

**Telefones para contato:** (55) 3223 2950 e (55) 99973647 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

**Local da coleta de dados:** Instituições onde trabalham os professores colaboradores.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e esclareça com a pesquisadora responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo.

A partir do convite aos cinco alfabetizadores efetivos que estão lecionando no Programa Brasil Alfabetizado-PBA no ano de 2013, realizaremos, com os que aceitarem participar da pesquisa, entrevistas que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas vozes.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será devolvido ao professor colaborador para que efetue alterações, inclusões ou exclusões se considerar pertinente.

Os colaboradores podem desistir de participar do estudo caso desejarem, a qualquer momento, sem que disso lhe cause qualquer prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores; contudo, ao refletirem sobre a trajetória profissional e explicitarem eventos deste percurso podem emergir sentimentos passíveis de aborrecê-los. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

De modo geral, esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com professores do PBA, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narra, mobiliza suas concepções prévias, revive sua trajetória de formação em pesquisa, coloca-o em um movimento reflexivo acerca de *aprender a aprender*, como também, sobre o seu *ser e fazer docentes*, possibilitando-lhe, assim, desenvolver aprendizagens.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos da afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones anteriormente citados.

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor-colaborador

\_\_\_\_\_  
Nº. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da autora



**ANEXO B – Termo de Confidencialidade**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós- Graduação  
Doutorado em Educação**

**Título da pesquisa:** SABERES SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS

**Pesquisador responsável/orientador:** Doris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria- Programa de Pós- graduação (PPGE/UFSM)

**Endereço:** CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

**Telefone para contato com o PPGE:** (55) 3220-8023

**Autora:** Luiza de Salles Juchem

**Telefones para contato:** (55) 3223 2950 e (55) 99973647 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

**Local da coleta de dados:** Instituições onde trabalham os professores colaboradores.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores cujos dados serão gravadas em áudio durante a entrevista. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3336b, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável Prof.<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ com o número do CAAE

\_\_\_\_\_.

Santa Maria, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
pesquisadora responsável

**ANEXO C – Autorização Institucional****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, profa. ROSÂNGELA OLIVEIRA VAZ DE ARAÚJO Coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado em Santa Maria, autorizo a pesquisadora responsável Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan, e a acadêmica de doutorado Luiza de Salles Juchem a conversar com os docentes pertencentes ao Programa a fim de apresentar e convidá-los a fazerem parte, como sujeitos, da pesquisa intitulada SABERES SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS .

A referida investigação objetiva compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo. Para a realização deste estudo, pretende-se entrevistar docentes atuantes no Programa no ano de 2013 e de participar dos encontros de formação continuada, realizando registros por meio de notas de campo. Na possibilidade do aceite, poderá ser solicitada a observação de algumas aulas dos docentes as quais serão também registradas em notas de campo da pesquisadora.

Santa Maria, \_\_\_\_\_.

---

ROSÂNGELA OLIVEIRA VAZ DE ARAÚJO  
Coordenadora do PBA/Santa Maria

## **ANEXO D – Documento de solicitação da relação das escolas participantes do Programa Brasil Alfabetizado em Santa Maria/RS**

Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Doutorado em Educação

Prezada Coordenadora

Eu, Luiza de Salles Juchem, acadêmica do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, juntamente com minha orientadora Dra. Doris Pires Vargas Bolzan, venho por meio deste, expressar a intenção em desenvolver o meu projeto de pesquisa de Doutorado intitulado **Saberes sobre Consciência Fonológica na Formação de Professores Alfabetizadores de Jovens e Adultos**, o qual tem como objetivo compreender as concepções de um grupo de professores participantes do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do município de Santa Maria, quanto à alfabetização de jovens e adultos e à consciência fonológica neste processo. Os professores, cujas trajetórias serão o foco de minha análise, são aqueles que atuam na alfabetização inicial de jovens e adultos, isto é, na etapa um do Programa Brasil Alfabetizado, em nosso município.

Para iniciar a pesquisa, necessitarei ter acesso à relação das escolas e dos demais locais onde atualmente existem turmas constituídas para a etapa I do Programa Brasil Alfabetizado. Em posse desta relação, farei o contato telefônico com os professores a fim de apresentar-me e explicitar meus objetivos referentes à pesquisa.

Faz-se importante destacar que todos os professores que serão convidados a participar da pesquisa, a qual incluirá entrevistas e observação de atividades pedagógicas em sala de aula, terão total liberdade para decidir pela aceitação ou não em participar da mesma.

Acreditamos que a participação nesta pesquisa poderá trazer contribuições para o campo da formação dos professores atuantes na alfabetização de jovens e adultos, não somente em longo prazo. Poderá também contribuir com o processo formativo do professor participante da pesquisa que, ao refletir sobre a própria prática para responder à entrevista, estará examinando suas concepções e trazendo à tona seus saberes pedagógicos e epistemológicos.

Desde já agradecemos a vossa atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos,

---

Luiza de Salles Juchem

---

Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

## ANEXO E – Questionário sobre identificação e formação dos professores alfabetizadores

Professora

Eu estou preparando o meu projeto de doutorado que trata da formação dos professores alfabetizadores de jovens e adultos. Neste momento eu gostaria de conhecer brevemente a formação de vocês, professoras que trabalham no Programa Brasil Alfabetizado.

Se você concordar em contribuir com esta etapa da pesquisa, peço-lhe que preencha este pequeno questionário.

Desde já, fico muito agradecida pela possibilidade de, junto a você, seus colegas e professores estar participando, compartilhando e aprendendo nos momentos de formação.

Um abraço,

Luiza Juchem (9997 3647 / [luizasj@hotmail.com](mailto:luizasj@hotmail.com))

Nome: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

- 1) Qual a sua formação inicial (pedagogia, magistério, nenhuma, outra?):  
magistério ( ) pedagogia ( ) outra \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_
- 2) Quando aconteceu: \_\_\_\_\_
- 3) Participou de pós-graduação?  
Qual? \_\_\_\_\_
- 4) Em que ano começou a lecionar (geral) e a lecionar na EJA: Geral: \_\_\_\_\_ EJA: \_\_\_\_\_
- 5) O que te levou a trabalhar com jovens e adultos?  
\_\_\_\_\_
- 6) Alfabetiza ou alfabetizou crianças? Quanto tempo ao todo? \_\_\_\_\_

## APÊNDICES

---



**APÊNDICE A – Teses defendidas entre os anos de 2008 e 2013 contemplando os descritores: Formação, Alfabetização e EJA.**

Título	Autor	Orientador	Instituição	Ano
<i>Entre Discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos</i>	CLAÚDIA LEMOS VÓVIO	ANGELA DEL CARMEN BUSTOS ROMERO DE KLEIMAN	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2007
<i>A tessitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização,</i>	EDNEIDE DA CONCEIÇÃO BEZERRA	MARIA ESTELA COSTA HOLANDA CAMPELO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	2009
<i>Prática Discursiva de Formação de Professores Alfabetizadores de Jovens e Adultos em uma Experiência de Educação Popular</i>	EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA	JOSÉ BATISTA NETO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2011
<i>A formação do professor alfabetizador em cursos de pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas</i>	JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAÚJO	MARIA ESTELA COSTA HOLANDA CAMPELO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	2008
<i>Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro</i>	JAQUELINE LUZIA DA SILVA	VERA MASAGÃO RIBEIRO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	2010
<i>Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular</i>	MARIA PEREGRINA DE FÁTIMA ROTTA FURLANETTI	MARIA SUZANA DE STÉFANO MENINO	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	2011
<i>Alfabetizar formando e formar alfabetizando: um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC</i>	MARILANE MARIA WOLFF PAIM	RUTE VIVIAN ÂNGELO BAQUERO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	2009
<i>Letramento: as marcas da oralidade nas produções escritas de alunos jovens e adultos</i>	MARINAIDE DE LIMA QUEIROZ FREITAS	MARIA FRANCISCA OLIVEIRA SANTOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	2002
<i>As políticas públicas na educação de jovens e adultos a partir do programa paraná alfabetizado</i>	EVANDRO ANDERSON DA SILVA	JOAO JORGE CORREA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	2012
<i>Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos</i>	VALDECY MARGARIDA DA SILVA	LUIZ ANTONIO GOMES SENNA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2012
<i>Educação de jovens e adultos? uma perspectiva freireana e intercultural</i>	MICHELI DAIANI HENNICKA	VALDO HERMES DE LIMA BARCELOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2012

Fonte: Banco de Dissertações e Teses – CAPES/MEC.

**APÊNDICE B – Dissertações e Teses defendidas no período compreendido entre 2010 e 2014, contemplando os descritores *consciência fonológica, alfabetização e jovens e adultos*.**

Título	Autor	Orientador	Instituição	Ano
<i>Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalinguístico.</i>	JULIANA DEVECCHI PINHEIRO DE SOUZA.	MARIA REGINA MALUF	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2011
<i>Consciência Fonológica em Indivíduos da EJA.</i>	RENATA GOMES DA COSTA.	ELIZABETH REIS TEIXEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	2012
<i>Relações implicacionais entre consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos.</i>	CHRAIM, AMANDA MACHADO	MARY ELIZABETH CERUTTI-RIZZATTI E IZABEL CHRISTINE SEARA (CO-ORIENTADORA)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2012
<i>Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de EJA - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos.</i>	JEYSA ADALLES DOS SANTOS AZEVEDO	ANDREA TEREZA BRITO FERREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2012
<i>Desvendando as práticas de alfabetização da eja: o que pensam e propõem as professoras? o que aprendem e dizem os alunos?</i>	SOUZA, FABIANA DA SILVA CORREIA	ANDREA TEREZA BRITO FERREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2012

Fonte: Banco de Dissertações e Teses – CAPES/MEC.



### APÊNDICE C – Relação dos objetivos, questões e tópicos-guia norteadores da entrevista semiestruturada.

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA			
<b>Identificação dos professores colaboradores</b>	Dados de identificação		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome</li> <li>• Local que leciona no PBA</li> <li>• Formação inicial e ano (origem: instituição privada ou pública)</li> <li>• Tempo de docência em sala de aula (em geral; com alfabetização inicial de crianças; com alfabetização inicial de adultos; no PBA)</li> <li>• Pós-graduação e ano (níveis: stricto sensu e lato sensu)</li> </ul>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>BLOCOS</b>		
<p>Conhecer as trajetórias formativas de professores alfabetizadores de jovens e adultos que trabalham no Programa Brasil Alfabetizado, no município de Santa Maria/RS</p>	<b>BLOCO 1</b>		
	<b>Tópicos-guias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trajetórias formativas, pessoal e profissional.</li> <li>• Formação para atuar na alfabetização inicial de jovens e adultos.</li> <li>• Opção pela docência na EJA.</li> </ul>	<b>Questões</b>
<p>Identificar as concepções desses alfabetizadores sobre a construção da leitura e da escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização inicial</p>	<b>BLOCO 2</b>		
	<b>Tópicos-guias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções sobre o que é saber ler e escrever.</li> <li>• Concepção sobre o que é alfabetizar</li> <li>• Concepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita</li> <li>• Concepções sobre quem são os alfabetizandos</li> </ul>	<b>Questões</b>
<p>Reconhecer as concepções desses alfabetizadores sobre consciência fonológica no processo de construção da leitura e da escrita de jovens e adultos.</p>	<b>BLOCO 3</b>		
	<b>Tópicos-guias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência fonológica na alfabetização</li> </ul>	<b>Questões</b>

Fonte: Elaborado pela autora

**APÊNDICE D – Caracterização dos espaços onde lecionavam os alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado, vinculado à SMED/SM, durante o ano de 2013.**

INSTITUIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
Abrigo Espírita Oscar José Pithan	Instituição filantrópica a qual funciona como um abrigo para idosos e disponibiliza uma sala equipada com mesas, cadeiras e quadro negro, para que as aulas sejam ministradas.	Rua Silvio Romero, 413, Bairro Chácara das Flores.
Associação Amparo Providência Lar das Vovozinhas	Instituição filantrópica que abriga aproximadamente 193 mulheres, entre elas idosas portadoras de necessidades especiais que se encontravam excluídas, em situação de vulnerabilidade social.	Av. Hélio Basso, 1250, Bairro Medianeira.
Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas II (CAPS AD) Caminhos do Sol,	Abrigo, em tempo parcial, para pessoas com transtornos decorrentes de uso abusivo de Álcool e outras drogas.	Avenida Borges de Medeiros, 1897, Bairro Patronato
Centro de Atenção Psicossocial II (CAPS) Prado Veppo,	Abrigo, em tempo parcial, para pessoas com transtornos mentais graves.	Rua Conde de Porto Alegre, 1111, Bairro Centro.
Escola Diácono João Luiz Pozzobon.	Escola Municipal de Ensino Fundamental que atende do 1º ao 9º ano e turmas de EJA.	Conjunto Habitacional Diácono João Luiz Pozzobon, na Vila Maringá.
Escola Duque de Caxias,	Escola Municipal de Ensino Fundamental que atende do 1º ao 9º ano e turmas de EJA.	Rua Francisco Lameira, n 555, Bairro Duque de Caxias.
Escola Júlio do Canto,	Escola Municipal de Ensino Fundamental que atende do 1º ao 9º ano e turmas de EJA.	Rua Bolívia, n 119, Vila Soares do Canto, Camobi.
Núcleo de Educação Infantil CAIC - Luizinho de Gandhi,	Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente, é uma proposta nacional que busca garantir a infância e a adolescência, seus direitos fundamentais de cidadania.	Rua Olga Parcianello, s/n Vila Lorenzi.
A escola Pinheiro Machado,	Escola Municipal de Ensino Fundamental que atende do 1º ao 9º ano e turmas de EJA.	Rua Rio Grande do Norte, s/n, Parque Pinheiro Machado.
Escola Rejane Garcia Gervini,	Escola Municipal de Ensino Fundamental que atende do 1º ao 9º ano e turmas de EJA.	Rua 3, s/n, Vila Severo
Escola Reverendo Alfredo Winderlich,	Escola Municipal de Ensino Fundamental que atende do 1º ao 9º ano e turmas de EJA.	Rua Onório Lemes, s/n, Vila Santos:
Salão Paroquial da Igreja de Nossa Senhora de Fátima,	Salão paroquial, equipado com uma mesa e cadeiras, disponibilizado pela igreja para que sejam ministradas as aulas do PBA.	Rua Professor Teixeira, 1517, Bairro Centro
Salão Pastoral da Criança da Comunidade Cerrito Sul.	Salão pastoral.	Zona leste do distrito de Santa Maria, Bairro Cerrito.

**APÊNDICE E – Relação dos elementos que emergiram da primeira leitura das narrativas dos alfabetizadores, quanto suas concepções acerca da leitura e escrita iniciais de jovens e adultos.**

1 A	Possibilidade de ascensão social por meio da alfabetização.
2 A	Falta de clareza quanto ao que compete ao professor no processo de alfabetização.
3 A	Alfabetização com um ato de resgate à dignidade perdida.
4 A	Confusão conceitual.
5 A	Espontaneísmo- identificação de limitações da ação docente.
6 A	Professor como um redentor.
7 A	Especificidades da alfabetização.
8 A	O professor como um mediador no processo de alfabetização.
9 A	O professor como um aprendiz da docência.
10 A	Outras demandas reveladas na docência.
11 A	A necessidade da vocação para alfabetizar.
12 A	A necessidade de conhecer o contexto do alfabetizando.
13 A	A valorização dos conhecimentos construídos pelos estudantes.
14 A	Relevância atribuída ao trabalho com distintos gêneros textuais.
15 A	Atividades visando a correção ortográfica.
16 A	A valorização dos avanços manifestados em aula.
17 A	Sentimento de impotência frente às dificuldades.
18 A	Valorização da ludicidade: uso de jogos no processo de alfabetização
20 A	Manifestação de desconhecimento da sociolinguística- preconceito linguístico

**APÊNDICE F – Relação dos elementos que emergiram da primeira leitura das narrativas dos alfabetizadores, quanto suas concepções acerca da consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos.**

1	A descoberta de que a escrita representa a pauta sonora (e não as características físicas ou funcionais), acontece espontaneamente.
2	Os diferentes níveis de conhecimento da escrita em uma mesma turma gera insegurança no professor.
3	Relevância atribuída à consciência dos alfabetizandos de que a escrita representa a pauta sonora.
4	Trabalho com a relação som e escrita relegado a um segundo momento (somente após os estudantes terem “despertado” para esta relação)
5	Confusão conceitual: consciência fonológica e ortografia.
6	A espera pelo despertar espontâneo à consciência fonológica.
7	Preponderância da intuição sobre o conhecimento teórico.
8	Infantilização das práticas envolvendo consciência fonológica.
9	Confusão Conceitual envolvendo consciência fonológica.
10	Trabalho com palavras estáveis, como nomes próprios.
11	Reconhecimento da necessidade de promover atividades de reflexão fonológica.
12	Reflexão fonológica promovida com motivação corretiva da ortografia.
13	Repertório restrito de habilidades de consciência fonológica trabalhadas.