

Formação Inicial de Professores: em Questão as Concepções de Alfabetização de Acadêmicos do Curso de Pedagogia

Teachers's Initial Training: in Question the Literacy Conceptions of Pedagogy Course Students

Lílian Mara Dela Cruz^{a*}; Anelisa Kisielewski Esteves^{ab}; Alda Maria do Nascimento Osório^b

^aUniversidade Anhanguera – Uniderp. Secretaria Municipal de Educação, Campo Grande-MS.

^bUniversidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

E-mail: liliandelacruz@terra.com.br.

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir e analisar a relação entre conhecimento prático e teórico e sua influência na constituição da concepção de alfabetização de acadêmicos do segundo ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido na modalidade de Educação Aberta e a Distância, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As concepções internalizadas, pelos acadêmicos, no processo de constituição de suas histórias de vida social e escolar foram o objeto desta investigação. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa das informações produzidas por meio de uma produção de texto escrito e explicitação oral das concepções de alfabetização internalizadas pelos acadêmicos, realizado no decorrer da disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização. Por meio de estudo teórico, que subsidia o entendimento de como os conhecimentos internalizados, pelos acadêmicos, em rememoração de suas histórias de vida social e escolar, influenciam na formação do professor alfabetizador tendo sido analisadas as concepções formadas por eles em momento anterior ao acesso ao conhecimento sistematizado. Considera-se que a dinâmica instaurada no desenvolvimento da prática pedagógica, a partir do conhecimento das concepções dos acadêmicos, contribuiu para ampliar os conhecimentos, tornando-os capazes de refletirem sobre suas ações pedagógicas, as modificando e se modificando no processo de construção dos saberes que são produzidos historicamente.

Palavras-chave: Formação Inicial. Concepção de Alfabetização. Conhecimento Prático e Teórico.

Abstract

This article aims to discuss and analyze the relationship between practical and theoretical knowledge and its influence at the constitution of an academic literacy conception of the second year of the Pedagogy Course - Licentiate Degree, offered in open and distance education model by the Federal University of Mato Grosso do Sul. The internalized conceptions by the students in the constitution process of their social and school life history were the investigation subject. This was a qualitative approach study on the information produced through written text production and oral explanation of the literacy conceptions internalized by the students, which took place during the subject Principles and Literacy Methodology. Through this theoretical study, which consisted of the understanding of how the internalized knowledge by the students, at the remembering of their school and social life histories, influenced at the literacy teacher major, the conceptions formed by them were analyzed at the earlier access to systematized knowledge. It is considered that the dynamics used at the pedagogical practice development, from the knowledge of students conceptions, contributed to increase the knowledge, enabling them able to reflect about their pedagogical actions, and being modified at the knowledge construction process which are produced historically.

Keywords: Initial Major. Literacy Conception. Practical and Theoretical Knowledge.

1 Introdução

Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores nas diferentes áreas do conhecimento, com o propósito de elevar a qualidade da educação brasileira, com foco na transformação do processo de ensino e de aprendizagem, os quais se desencadearam desde os anos de 1980 e foram implementados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9394/96 – por meio do FUNDESCOLA, atualmente o FUNDEB; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN; Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE; obrigatoriedade da elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP pelas escolas e programas de formação continuada em serviço para os professores das diferentes redes de ensino – envolveu todos os âmbitos do sistema educacional, ou seja, houve intervenções que incidiram desde a educação básica ao Ensino Superior.

Os cursos de formação superior passaram a ser (re) pensados com o propósito de capacitar o futuro professor com base teórica para operacionalizar um trabalho pedagógico correspondente à dinâmica das transformações da sociedade contemporânea. Trabalho este que sofre influência das dimensões política, econômica, histórica, geográfica e cultural, de modo que, na realização de suas ações, o professor tenha condições de refletir dialeticamente a construção dos conhecimentos, ou seja, partir de bases concretas, das experiências da realidade, relacionar a teoria e retornar ao contexto real de forma a modificá-lo, se necessário.

Esse movimento, do real à base teórica e vice-versa, implica produção de conhecimento pelos atores do processo educacional, o que inclui o acadêmico, futuro docente. Com isso, na formação inicial do professor, a base teórica que subsidia as diferentes concepções de sociedade, homem,

educação, ensino e aprendizagem é fundamental na definição de sua postura e na constituição da sua identidade profissional. Igualmente, torna-se necessário o domínio e a compreensão das diferentes concepções de homem, ensino, aprendizagem, educação e linguagem, uma vez que estas subjazem as práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente pelo professor.

Sob esse enfoque, são apresentadas, neste artigo, algumas reflexões sobre as concepções de alfabetização que possuem os acadêmicos do segundo ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido na modalidade de Educação Aberta e a Distância – EAD – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização.

O objetivo do trabalho é discutir e analisar a relação entre os conhecimentos prático e teórico e a influência destes na elaboração da concepção de alfabetização destes acadêmicos, a partir das concepções de alfabetização internalizadas por eles no processo de constituição de suas histórias de vida social e escolar.

Com tal objetivo, o recorte que foi feito, no tempo e na história, compreende o movimento articulado a partir dos anos de 1980, quando se iniciou um processo de repensar a educação marcada por inúmeras pesquisas e estudos. Entre os quais, encontram-se as obras de Tardif (2006), Tardif e Lessard (2005), Contreras (2002), Giroux (1997) e outros autores, que subsidiaram na compreensão do processo de transformação, relacionados aos saberes dos professores.

O tema central desses estudos tem reflexo direto na profissionalização docente, os autores abordam a questão por meio das investigações sobre o processo interativo do trabalho docente, inter-relacionando o saber dos professores a condicionantes externos e ao contexto do trabalho.

Contreras (2002), sobre a profissionalização docente, destaca a questão da autonomia do professor, buscando desvendar os diferentes significados atribuídos ao entendimento do que seja profissionalidade docente a partir da definição do conceito de autonomia. Para Tardif e Lessard (2005) existe a possibilidade de se transformar o modelo de ensino imposto, mas isso depende da maneira como as interações se efetivam nas relações entre professores e alunos, porque os seres humanos têm a particularidade ontológica de existir como indivíduo e possuem capacidade de agir sobre o mundo e sobre as outras pessoas a fim de adaptá-las a seus projetos, necessidades e desejos.

Isso exige do professor a consciência de que essas relações no processo de ensino e de aprendizagem ocorrem pela mediação, envolvendo conhecimentos para a realização das ações com e para os alunos, conforme o autor:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo escolar, e principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2005, p.23).

Tal assertiva leva ao entendimento de que existe a necessidade de se instaurar um ambiente, que proporcione interações e interlocuções entre todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, com o propósito de desenvolver procedimentos que possam preparar indivíduos reflexivos, críticos e curiosos, que saibam argumentar e tomar decisões, isto é, usufruir dos conhecimentos apreendidos sistematicamente. É preciso buscar, a partir da educação escolarizada, uma forma democrática de vivência e interações, que permitam expor e discutir ideias, influenciar e influenciar-se a partir das intersubjetividades.

Os momentos de interação são apropriados para debater as ideias a respeito das diferentes concepções de ensino e de aprendizagem que permeiam o desenvolvimento do trabalho do professor e que são materializadas em sua prática pedagógica. Nas palavras de Contreras (2002, p.45):

[...] o ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é também um contexto específico que permite não só a identificação com as perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, como, além disso, permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida. Isso transforma a docência em um lugar privilegiado, enquanto em sua própria característica de trabalho se encontra ao menos em germe ou possibilidade a crítica das imposições ideológicas e o acesso a visões alternativas do mundo e da vida.

Isso significa que a execução do ensino é inseparável da concepção de mundo, de vida do professor. A relevância das discussões em torno das diferentes concepções também é destacada por Marques (2006, p.166) ao salientar que elas:

[...] produzem explicações sobre o modo como os homens aprendem (teorias da aprendizagem), e esses conceitos explicam o que é e como deve ser organizado o ensino (metodologias, técnicas e estratégias didáticas). Todos esses elementos, articulados ao compromisso e à intencionalidade política, definem os princípios orientadores da ação escolar, atingindo a prática pedagógica em todas as suas instâncias como um fio condutor que confere unidade ao projeto.

A explicitação do autor subsidia a crença de que, embora historicamente a prática pedagógica tenha sido modelada supondo um conjunto de usos e obedecendo, até hoje, a determinações pré-estabelecidas, oriundas da pressão dos diferentes setores organizacionais e da própria instituição que a configura, existe a possibilidade de mudança na organização do trabalho pedagógico. Isto porque “[...] o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p.44), a qual abre caminhos para promover reflexões que sinalizem para mudanças reais. Corroborando estas questões, Tardif e Lessard (2005, p.38) assinalam que:

[...] os professores são também *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão, [...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem

trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

Os significados e os sentidos que o professor produz em seus atos, a partir da experiência pessoal na docência, complementado por estudos teóricos, o levam a aprofundar seu próprio saber, repensar sua profissão de educador, sua relação com outros indivíduos e sua própria valorização no processo de ensino e de aprendizagem.

Tardif e Lessard (2005, p.25-26) explicita que a reestruturação na organização escolar “[...] nos leva diretamente ao tema da profissionalização do ensino”. Destaca que os estudos, as pesquisas, os debates e as reformas propõem “[...] transformar e melhorar tanto a formação dos mestres quanto o exercício da docência”. Aponta, entre outros aspectos, “[...] a valorização da competência profissional e práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos [...]”.

No Brasil, as pesquisas realizadas por André (2007) e Lüdke (2006) também apontam para uma mudança no “olhar” para a formação inicial do professor. Em seus estudos, as autoras destacam a formação do professor pesquisador, com o entendimento de que, para isso é necessário subsidiá-lo com teorias que lhe dê condições de redimensionar a prática pedagógica, compreendendo-a em um contexto que suscita reflexões contínuas. Isso porque a docência é uma atividade multifacetada, na qual emergem as mais diversas situações, que podem ser pensadas a partir do registro, planejamento e avaliação em uma perspectiva dialética de produção de conhecimento.

As autoras desenvolvem seus estudos enfocando a relação entre pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. Lüdke (2006) fundamenta suas reflexões em teóricos como Shön (1983), Stenhouse (1975), Popkewitz (1994), Zeichner (1993), Giroux (1997), realizando uma interlocução teórica no sentido de refletir sobre suas posições frente aos diferentes conceitos atribuídos a formação do professor reflexivo. Trouxe para o fechamento da discussão teórica a inferência de Elliott (1991, p.86), que se tornou fundamental para as reflexões, quando o autor assinala que:

Os formadores de professores podem a partir do ensino superior, fazer muito para apoiar e manter o crescimento de uma cultura profissional reflexiva nas escolas, que leve consigo a promoção da auto-reflexão metodológica, essencial para resolver os dilemas da investigação externa, de maneira que transforme a cultura profissional, em vez de reforçar seus valores e suas normas tradicionais (ELLIOTT, 1991 *apud* LÜDKE, 2006, p.15).

Esse modo de pensar a organização da prática no Ensino Superior suscita reflexões profundas no professor formador de docentes, que atuarão nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O que reforçou a atitude em desenvolver uma prática reflexiva aliando os conteúdos à pesquisa, ou seja, além de simplesmente trabalhar conteúdos disciplinares, incentivar

os acadêmicos a refletirem sobre suas próprias concepções. Uma possibilidade de torná-los profissionais capazes de encontrar, no ambiente de trabalho, fenômenos que os levem a pesquisar, a partir de episódios concretos, a operacionalização da prática pedagógica.

2 Material e Métodos

2.1 O estudo desenvolvido

Sob esse ponto de vista, optou-se por iniciar o trabalho na disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, oferecida na modalidade de Educação Aberta e a Distância – EAD – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no município de Paranhos/MS, a partir de uma investigação a respeito dos conhecimentos internalizados sobre a concepção de alfabetização dos acadêmicos do segundo ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

O *corpus* de análise se constituiu das produções de textos escritos e explicitação oral das concepções de alfabetização internalizadas por eles, as quais foram analisadas sob abordagem da epistemologia qualitativa que, segundo González Rey (2002), se apoia nos princípios de que o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, de caráter interativo e de significação da singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento. É no processo de interpretação que o pesquisador articula, reconstrói e expõe os diversos indicadores conseguidos no decorrer da pesquisa, os quais têm sentido, quando são interpretados em um contexto, não sendo tomados apenas como constatações empíricas.

A respeito da abordagem qualitativa da pesquisa, Minayo (2003, p.21) enfatiza que esta responde a questões muito particulares, com nível de realidade não mensurável, “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”, correspondendo às relações mais profundas dos processos e dos fenômenos. Essa abordagem “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]”, o que proporciona ao pesquisador construir as informações em contexto real, observando as relações de interação e as interlocuções realizadas entre os atores do processo educativo, pesquisador/professor, alunos/alunos, pesquisador/professor/alunos e objeto de conhecimento.

Essa perspectiva impulsionou os pesquisadores na maneira de agir durante a fase inicial da disciplina, em relação ao levantamento dos conceitos já elaborados pelos acadêmicos sobre alfabetização, anterior ao conhecimento sistematizado, no sentido de considerar os saberes produzidos por eles nas relações sociais no processo de constituição de suas histórias de vida. Tal atitude possibilitou uma reflexão dialética entre as construções conceituais espontâneas e a científica, o que lhes permitiu reconstruir tal conceito, de acordo com princípios organizadores, que lhes permitiram apontar, destacar, explicitar e (re) significar o conceito de alfabetização já formado.

Abordam-se questões referentes à formação inicial, no sentido de entender como os acadêmicos, futuros professores alfabetizadores, na rememoração de suas histórias de vida tornam-se capazes de refletir dialeticamente sobre o trabalho pedagógico, inter-relacionando situações concretas de aprendizagem às aprendizagens escolares. Vale lembrar que para Frigotto (2002, p.75):

A dialética situa-se [...] no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real.

Deste modo, a abordagem utilizada, ancorada na dialética, parte do concreto pensado, articula teoria e prática, revelando sua práxis e propicia que as informações levantadas evidenciem os seus nexos internos, muitas vezes, contraditórios com a totalidade.

A dinâmica instaurada, em sala de aula, propiciou aos pesquisadores operacionalizarem uma prática didático-discursiva a partir dos conceitos expressados pelos acadêmicos, por meio da produção de texto escrito e explicitação das ideias oralmente. Essa forma de conduzir as atividades proporcionou interlocuções entre os alunos mediados pela professora, de maneira que as discussões possibilitaram a socialização dos conceitos individuais e análises coletivas que, por sua vez, originaram novas reflexões sobre as relações entre realidade social e a forma como a escola organiza a produção dos conhecimentos.

A atitude investigadora tanto do professor formador, como dos acadêmicos permitiu realizar as ações de ensinar e de aprender reciprocamente. Ao decidir por desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva de professor pesquisador há a necessidade de aprofundamento teórico tanto dos conteúdos referentes à disciplina, que se ministra, quanto sobre pesquisa, de forma a ampliar a visão de como conduzir o processo de ensino e de aprendizagem. Essa forma de operacionalizar a prática docente torna-se um desafio por envolver a necessidade de reconhecer que:

[...] a pedagogia é fundamentalmente uma prática política e ética, bem como uma construção social e historicamente situada; que ela não se restringe às salas de aula; que ela está envolvida toda vez que existem tentativas de influenciar a construção e produção de significado, ou como e que conhecimento e identidades sociais são produzidas dentro e entre conjuntos particulares de relações sociais (GIROUX, 1997, p.xix).

Esse entendimento direciona as discussões, que envolvem o entrelaçamento dos conhecimentos práticos, produzidos nas relações das práticas sociais, e os conhecimentos científicos, os quais proporcionam reflexões sobre a formação inicial na teia das relações dialéticas entre estes saberes, com subsídio nas teorias e nas intervenções do grupo e do professor, possibilitando a transformação dos conceitos.

Conforme destaca Tardif (2006), a articulação entre as

ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, no plano institucional, por meio da formação inicial ou contínua dos professores. Ocasão para o redimensionamento da forma como se operacionaliza o trabalho pedagógico, com respaldo na produção de conhecimentos repensados em um determinado espaço e tempo histórico.

Os conhecimentos práticos construídos na história de vida escolar dos acadêmicos exercem significativa influência na formação do conceito de alfabetização que expressam. Eles tomam como base para formular seus conceitos o modelo da prática docente desenvolvida na época em que foram alfabetizados, o qual interfere na constituição de suas identidades profissionais e, muitas vezes, define sua postura, como futuros professores.

De acordo Tardif (2006, p.11),

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Torna-se comum, então, tomarem, como parâmetro para a formulação de seus conceitos, suas experiências de vida. Por isso, a necessidade de, durante a formação inicial, promover situações que levem os acadêmicos a refletirem sobre suas concepções, de modo que elas possam ser modificadas, a partir da apropriação de conceitos científicos.

3 Resultados e Discussão

O modo de compreender a relação de ensino envolve a subjetividade do professor, aliada aos seus valores e princípios constituídos, em sua trajetória de vida e sua expectativa em contribuir com a formação de um sujeito atuante na sociedade, que pretende constituir. O que torna necessário uma “[...] compreensão crítica deste relacionamento [...] para que os educadores reconheçam como a cultura escolar dominante está implicada nas práticas hegemônicas que muitas vezes silenciam os grupos subordinados de estudantes [...]” (GIROUX, 1997, p.xii). Por isso, decidiu-se desenvolver um trabalho pedagógico que exigisse conhecimentos teóricos e reflexões sobre a docência que auxiliassem os alunos na definição de seus comportamentos frente ao processo de ensino e de aprendizagem, principalmente, no que se refere à alfabetização.

À medida que os acadêmicos conhecem as teorias, auxiliados pelo professor formador, iniciam um processo de repensar seus conceitos, o que forma um emaranhado de contradições na inter-relação entre conhecimentos práticos e teóricos que se desfaz lentamente, por meio das interlocuções, entre os atores envolvidos no processo de formação.

Tal assertiva é resultante das concepções de alfabetização expressadas pelos acadêmicos, nas suas produções escritas e explicitações orais, as quais revelaram, implicitamente, a perspectiva “tradicional” de ensino e de aprendizagem imbricada à perspectiva cognitivista, além de apontarem

uma transformação em suas concepções, revelações que se tornaram subsídio para a organização dos encaminhamentos das aulas.

A primeira visão de alfabetização apresentada pelos acadêmicos, antes dos estudos realizados durante a disciplina, se mostrou quando eles destacaram aspectos como: indisciplina; manter os alunos ocupados; alunos responsáveis pelo andamento da aula; passar informações; passar o conteúdo; transmissão do conhecimento pelo professor para a criança; ensinar a escrita ao aluno (código); primeiro ensinar as letras.

Nessa perspectiva, Soares (2005) assinala uma concepção dicotômica de alfabetização, na qual de um lado ler e escrever significam o domínio da mecânica da língua escrita e alfabetizar significa adquirir habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Então, alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas.

Nas discussões, em sala de aula, ao compararem o ensino que receberam com a realidade social emergiram críticas à visão “tradicional” de educação, por parte dos acadêmicos. Porém, eles também perceberam as raízes da forma mecanicista de alfabetizar na escola de hoje e a apontaram como “a única alternativa” para a aprendizagem da linguagem escrita e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante as reais condições de trabalho dos professores.

Simultaneamente às concepções de alfabetização, foram identificadas as concepções de linguagem, de forma individual e por meio das discussões coletivas instauradas no grupo de acadêmicos, em que se foi discutindo e relacionando estas visões. Ocorrência que levou a buscar apoio em Geraldi (2003) e Travaglia (2006), com a finalidade de propiciar-lhes o entendimento das concepções de linguagem subjacente ao processo de ensino e de aprendizagem.

Os autores explicitam que a concepção que trata a linguagem como expressão do pensamento orienta os estudos tradicionais da língua. Travaglia (2006), ao se referir à linguagem como expressão do pensamento, assinala sua característica individualista, na qual os enunciados são produzidos de forma individual, isto é, a expressão é construída internamente e apenas exteriorizada por meio da linguagem articulada e organizada pressupondo regras para a organização lógica do pensamento. Essas regras constituem-se nas normas gramaticais do falar e escrever bem.

Em outra concepção, a linguagem é entendida como instrumento de comunicação, é meio objetivo para comunicação, sendo que a língua é concebida como um sistema de código, devendo ser dominado pelos falantes com a finalidade de facilitar a comunicação, pauta-se pelas regras na organização da mensagem a ser transmitida pelo receptor que irá decodificá-la.

Essas duas concepções de linguagem estão implícitas nas

práticas pedagógicas até hoje, as quais centram no professor a transmissão do conhecimento ao aluno, o qual ao ingressar na escola, é visto como uma “página em branco”, iniciando sua aprendizagem naquele momento. Desconsideram os conhecimentos já construídos no processo de sua história de vida pré-escolar, nas relações sociais, por isso a “[...] alfabetização consiste na atividade do desmonta-e-monta da linguagem, em todos os níveis, de todas as formas possíveis” (CAGLIARI, 2004, p.43).

As concepções iniciais dos acadêmicos, participantes deste estudo, sobre alfabetização trouxeram suas concepções de linguagem, o que aponta, como já discutido anteriormente, a influência que as experiências vividas, anteriormente à formação inicial, podem exercer sobre a atuação profissional desses futuros professores.

Tomando como base tais aspectos, os pesquisadores com suporte em Soares (2005, p.8) ao inferir que:

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de comunicação/expressão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Isso significa dizer que a concepção de linguagem subjacente ao processo de ensino e de aprendizagem consiste na interação verbal que Travaglia (2006) denomina como forma ou processo de interação, em que o indivíduo, ao usar a língua, não se limita apenas em exteriorizar um pensamento produzido individualmente e nem transmitir informações.

Nessa concepção, o indivíduo realiza ações, age sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), considera a linguagem como interação humana, nas diferentes situações comunicativas em contextos sócio-históricos e ideológicos diversos, produz efeitos de sentido entre os interlocutores. Por meio da linguagem, “[...] o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2003, p.41).

Sendo assim, tem-se a língua como uma atividade social, em que Castilho (2006) confirma a argumentação do autor acima, e assinala que é por dela que são veiculadas as informações, externados os sentimentos e feitas ações sobre o outro. Desse ponto de vista, a língua é um conjunto de usos concretos, constituídos em um tempo histórico e espaço particular, por um locutor e um interlocutor, que interagem a partir de um tema, que “[...] se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, 2004, p.128).

As concepções de linguagem subjacentes às metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas de alfabetização são definidas de acordo com a visão de cada pessoa. Logo, a forma como o professor exerce suas ações é inerente a sua concepção, dependendo de como entende o funcionamento, os

usos que faz da linguagem, orienta a sua ação docente.

A linguagem exerce importância fundamental no processo de alfabetização, pela sua função mediadora na organização do pensamento, “[...] estabelecendo uma unidade dialética entre pensamento e linguagem” (FREITAS, 2004, p.104). Colocando em evidência o caráter mediador dos signos culturais, que proporcionam uma transformação nos modos de comportamento, nas interações e no pensamento humano.

Desse ponto de vista, a maneira como o professor entende a linguagem tem importância fundamental no processo de aprendizagem da língua escrita, visto que sua concepção influencia sobremaneira na estruturação das suas ações em termos de ensino. Significa assumir um ou outro comportamento no processo de ensino e aprendizagem escolar, o que define sua atitude em relação à educação.

Ao longo do desenvolvimento da disciplina, as produções dos acadêmicos mostraram uma segunda concepção de alfabetização, a qual envolve os seguintes aspectos: diversidade; dialética; diversidade cultural; dialetos; críticas em relação ao ensino que se mostra fora da realidade; processo constante de aprendizagem; aprender mais que ensinar; considerar a realidade e os saberes do aluno; respeitar as diferenças culturais; despertar para a alfabetização; trabalhar em grupo a partir da mediação; diferentes perspectivas das diferentes áreas de conhecimento; importância fundamental para vida; ler, compreender, interpretar e escrever em um processo contínuo; relação professor aluno; motivação para ler; diferentes sujeitos no mesmo contexto; redimensionar a prática pedagógica; criatividade; aprendizagem como processo; professor mediador; processo de construção do conhecimento.

Contudo, cabe pontuar que, apesar de serem observadas mudanças no movimento de se pensar sobre o processo de alfabetização, as quais se deram a partir dos estudos realizados durante esta disciplina e também de outras, realizadas ao longo do curso, identificou-se certa dificuldade, por parte dos acadêmicos de, inicialmente, relacionar essas novas concepções a mudanças nas ações em sala de aula, ou seja, relacionar os princípios teóricos à prática pedagógica.

Por isso, o exercício de relacionar os conhecimentos práticos dos acadêmicos, referentes às concepções de alfabetização, aos conhecimentos científicos, durante a formação inicial, no decorrer da disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, ocorreu no sentido de auxiliá-los na compreensão das diferentes concepções subjacentes à prática da docência do professor. A inter-relação entre os saberes permite o reconhecimento dos princípios que sustentam suas atitudes, diante das diversas situações interativas nas práticas sociais, bem como profissionais. O que, de alguma maneira, influencia em seu comportamento e possibilita uma transformação das convicções, que se constituíram como verdades acabadas em suas aprendizagens de vida social e escolar.

O desafio de desenvolver esse trabalho tornou-se ainda

maior por se tratar da modalidade de Educação Aberta e a Distância, a qual exige um movimento interativo presencial e à distância, cabendo ao professor formador criar situações que instiguem os acadêmicos na participação das atividades propostas de modo a agirem dinamicamente.

Os avanços tecnológicos atuais possibilitam aos acadêmicos e professores formadores, localizados em lugares e/ou tempos diversos, atividades educativas, nessa modalidade educacional que é desenvolvida de maneira cada vez mais interativa. Entretanto, a organização do trabalho docente é diferente, quando se propõem cursos a distância, se comparada com a modalidade presencial. Para que a interação, favorecida pelos avanços tecnológicos, possa realmente se efetivar nos cursos na modalidade de Educação Aberta e a Distância é fundamental que seja revisto o papel do professor formador e seu modo de atuação.

Deve-se, ainda, considerar que a implementação de uma proposta inovadora de currículo, articulada ao uso das tecnologias, se torna possível quando o professor se conscientiza do compromisso com sua profissão, com o grupo de profissionais com o qual interage, com a aprendizagem dos seus alunos e, também, com a sociedade. Não se trata simplesmente de “mudar uma prática pedagógica”, “trocar o velho pelo novo”. Implica reavaliar, transformar, ressignificar conceitos e valores, pensar sobre questões contemporâneas, que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres históricos e sociais. Pressupõe-se que tal reflexão proporciona condições de pensar sobre a educação como mediadora, correspondendo às expectativas de uma sociedade dinâmica e em constante transformação.

4 Conclusão

A experiência docente e a utilização da pesquisa em um curso de graduação de formação de professores permitiu averiguar como a concepção de alfabetização, constituída na história de vida social e escolar dos acadêmicos, reveladas em suas escrituras e explicitações orais, têm como parâmetro o modelo de alfabetização que receberam, o qual se fundamenta na perspectiva “tradicional” de ensino e de aprendizagem.

Mesmo os mais jovens, que frequentaram a escola entre os anos de 1980 e 1990, preservam a concepção de alfabetização fundada na tecnologia do “ler e escrever”, fato que tomam como premissa para justificar as dificuldades encontradas para a realização das leituras necessárias à formação de professor.

Os problemas que possuem na leitura, compreensão e interpretação dos textos propostos em sala de aula da graduação, os impedem de apresentar produções escritas de forma coerente. São dificuldades em relacionar os conhecimentos práticos internalizados aos conhecimentos científicos.

A dificuldade em compreender as teorias e relacioná-las à prática, os inibe na modificação de ações concretas no processo de ensino e de aprendizagem. Isso implica reconstruir os conceitos formados pelos acadêmicos, levando-os a revisão

de sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, repensar o modelo de alfabetização que tiveram subsidiados por teorias, que lhes permitam refletir dialeticamente sobre sua própria formação.

É importante considerar, ainda, que a mudança de concepções dos futuros professores acerca da alfabetização deve ser também foco das propostas de formação contínua, no sentido de promover a autonomia do professor, pois apenas os saberes adquiridos na formação inicial são insuficientes para subsidiá-lo no desenvolvimento de suas ações em sala de aula de forma autônoma. A formação do professor com atitudes reflexivas sobre a prática pedagógica exige, pela dinâmica que se instaura na realidade de trabalho em sala de aula, constante atualização dos conhecimentos teóricos.

Referências

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2007.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 2004.
- CASTILHO, A.T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRIGOTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FEZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 2002.
- GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.
- GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F.L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LÜDKE, M. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2006.
- MARQUES, M.O. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2006.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006.