

Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(1): 169-181, Jan./Jun. 2008

**SER ALFABETIZADOR: CRENÇAS, EXPECTATIVAS E AÇÕES DE UMA
ALFABETIZADORA DE JOVENS E ADULTOS***

**TO BE A LITERACY TEACHER: BELIEFS, EXPECTATIONS AND ACTIONS OF A
YOUNG AND ADULT EDUCATOR**

MARTALÚCIA CABRERA KFOURI KANEOYA*

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo identificar as crenças e perspectivas de uma alfabetizadora em um programa oficial de alfabetização, bem como tentar compreender suas ações no contexto de alfabetização de adultos.

Palavras-chave: alfabetização; crenças; ações educacionais; reflexão profissional.

ABSTRACT: This article aims at identifying the beliefs and perspectives of a teacher into an official literacy program, as well as trying to comprehend her actions in a context of adults' literacy.

Keywords: literacy; beliefs; educacional actions; professional reflection.

INTRODUÇÃO

Considerando que a ação educativa deve ser um processo dinâmico entre pensamento e linguagem em contextos de relevância social, entendemos que os sujeitos envolvidos nesse processo buscam desenvolver uma compreensão sobre a importância de ensinar, aprender, ler, escrever e conhecer em situações que envolvem o uso da linguagem. Desta forma, a educação tem como objetivo central possibilitar aos indivíduos seu preparo para o exercício da cidadania, promovendo, assim, seu progresso pessoal e social por meio de atividades individuais e coletivas. Manifestar-se por meio da linguagem, atividade inerente ao ser humano, representa, primeiramente, sua necessidade de projetar-se no mundo, de expressar suas capacidades e de desenvolver-se socialmente, possibilitando também ao outro oportunidades de ação.

Ao abordar a temática do estabelecimento de políticas educacionais sólidas no Brasil, Celani (2000) afirma que tal processo sofre influências de questões econômicas e políticas e, muitas vezes, distantes do que seria o ideal para a educação. Faz-se necessária uma

* Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – São José do Rio Preto) e bolsista da FAPESP.

associação das ações da comunidade ao conhecimento dos especialistas em educação nas decisões que envolvam tais políticas, já que muitas das soluções para os problemas atuais de educação parecem emergir da criação de conselhos comunitários. No mesmo artigo, a autora apresenta resultados de uma pesquisa encomendada por uma escola de Belo Horizonte para o IV Congresso de Qualidade em Educação, publicados pela revista *Veja*. Entre os quatro mil entrevistados – pais, estudantes e professores, dos quais 65% ganham menos de cinco salários mínimos – afirmações como “sem a educação é impossível vencer na vida” (87%), “é fundamental saber ler” (83%), “tarefa fundamental da escola é ensinar a ler” (84%) e “é importante saber expressar seus pensamentos por escrito” (66%) demonstram que existe uma coerência naquilo que a comunidade espera em relação à educação e que seus propósitos sobre os atos de ler e escrever envolvem, fundamentalmente, o interesse pela ascensão pessoal, social e profissional, o “vencer na vida”. Em outro exemplo do nível alarmante de analfabetismo nacional, Celani aponta os resultados de um teste sobre a instrução básica da população de vinte países subdesenvolvidos. Neles, o Brasil aparece em penúltimo lugar – logo acima de Moçambique – com 60% de adultos analfabetos funcionais, incapazes de dar ou compreender uma informação escrita. Em um país onde, em pleno século 21, vinte e quatro milhões de pessoas ainda não são alfabetizadas, o acesso à escola continua tardio e a saída precoce. Questões de letramento e de alfabetização ainda envolvem relações de poder e de manutenção de hierarquias sociais, por meio das quais a capacidade de ler e de escrever – e, portanto, de compreender e agir no mundo – representa um instrumento de manipulação sobre aqueles que não têm acesso a isso, perpetuando a geração de tipos de trabalho degradado, de relações servis e de exclusão social.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que estudos sobre alfabetização no Brasil representam um vasto campo para pesquisas na área da linguagem, ou, ainda mais especificamente, da Linguística Aplicada. Sabemos que o analfabetismo em terras brasileiras é um problema tão amplo quanto o espaço pelo qual se espalha, e que a realidade dos programas de educação veiculados pelas escolas do Brasil não espelha a realidade social de quem as frequenta, crianças que saem da educação básica sem o domínio da leitura e da escrita. Tal quadro aparece como um verdadeiro paradoxo diante do momento atual de globalização e de pós-modernidade, em que a rapidez de duplicação mundial dos conhecimentos passou de uma média de onze a doze anos, na década de 70, para cinco e seis anos, no final da década de 90 – em alguns campos, a duplicação de conhecimentos se dá em questão de meses. Sendo a alfabetização o instrumento básico que abre caminhos para a leitura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de relações entre indivíduos e entre indivíduos e seu trabalho, os atos de ler e escrever devem ser inseridos na vida de qualquer indivíduo enquanto cidadão e enquanto ser humano.

Complementarmente, o trabalho do alfabetizador também deve ser visto sob uma nova ótica, voltada agora para o âmbito do letramento *para* e *no* ambiente de trabalho (KLEIMAN, 2001), isto é, que os usos da linguagem escrita sejam discutidos e promovidos de acordo com as necessidades contextuais do espaço de alfabetização, levando-se em conta a realidade de todos os envolvidos no processo e combatendo a visão preconceituosa

e negativa, disseminada pela imprensa e pela academia, da professora como não-leitora, como incompetente para exercer sua profissão ou como representante duvidosa da cultura letrada.

Este trabalho pretende abordar as crenças e expectativas de uma alfabetizadora, identificada como S¹, inserida em um programa federal de alfabetização, em um contexto específico do Nordeste do Brasil, buscando compreender, ainda, as ações da participante em tal cenário peculiar de educação de jovens e adultos. O programa em questão tem o objetivo primordial de desenvolver ações básicas para minimizar o analfabetismo no país, oferecendo oportunidades de encaminhamento do alfabetizando à continuidade de seus estudos, ao ingressar no EJA - Educação de Jovens e Adultos. Acreditando que o contexto de alfabetização envolve, além de ações pedagógicas, um trabalho sócio-político de acesso ao mundo e ao trabalho por meio da linguagem, abrindo caminhos para a leitura – o ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo – faz-se necessário compreender as crenças e expectativas que compõem a visão de mundo da participante, ao envolver-se em um processo de alfabetização de adultos, bem como as possíveis transformações ocorridas durante tal processo, por meio de suas ações e de uma possível reflexão sobre elas. Sendo assim, buscamos respostas para os seguintes questionamentos: 1 – Quais são e de onde vêm as crenças e expectativas da alfabetizadora participante de um programa de alfabetização de adultos? 2 – Em que medida essas crenças e expectativas são mantidas ou modificadas, ao longo do processo? 3 – Como se caracterizam as ações da alfabetizadora ao longo do processo, em relação às crenças e expectativas reveladas?

Vale ressaltar, mais uma vez, que a visão de letramento assumida neste estudo leva em conta a necessidade de uma educação lingüística em contextos familiares, de gênero e de/para o trabalho, haja vista o papel da mulher professora, que consegue aumentar consideravelmente os níveis de escolaridade de seus familiares e de outros membros de seu convívio social, algo que representa muito mais do que o domínio de habilidades como ler e escrever. Dessa maneira, o letramento envolve questões socioculturais e éticas em enfoques educacionais, levando em consideração, portanto, *exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar* (KLEIMAN, 2001). Portanto, a intenção, ao se abordar crenças e expectativas da participante, é de realizar um trabalho analítico que considere a perspectiva sociocultural da *escrita do significado* e não simplesmente o domínio individual de habilidades de leitura e escrita, como predomina na idéia de alfabetização, cujos mitos em torno da imagem da “professora inculta” revelam-se como preconceitos e instrumentos de poder cultural de determinados grupos em relação a outros, já socialmente excluídos por desigualdades sócio-econômicas.

¹ O presente artigo foi originalmente desenvolvido como trabalho de iniciação científica, em 2005, no qual esta autora orientou uma licencianda em Letras do período noturno, aqui identificada como D, que atuou como capacitadora de alfabetizadores e pesquisadora no programa de alfabetização enfocado.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao procurar investigar as crenças e perspectivas de uma alfabetizadora de adultos, partindo de suas ações profissionais, este trabalho fundamenta-se em uma abordagem contextual de análise de crenças (BARCELOS, 1995, 2001, 2004), compreendidas por meio da reflexão (CELANI, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004), já que são envolvidas diferentes experiências e ricas autonarrativas e, por meio delas, os participantes podem compreender melhor a prática pedagógica e o contexto no qual atuam, buscando melhorá-lo e torná-lo mais justo a todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, podemos considerar que a própria reflexão é também um processo que se alicerça e que constitui a aprendizagem, envolvendo, assim, aspectos afetivos e cognitivos, experiências e diferentes tipos dessa aprendizagem, manifestados nas histórias de vida de professores e alunos (TELLES, 1998; 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, *op. cit.*). Para Celani, *muitas vezes, as formas pelas quais aprendemos determinam, em parte, as formas pelas quais ensinamos (...)* *Somos capazes de identificar, na nossa prática educativa, as várias práticas de nossos ex-professores e educadores* (*op. cit.*, p. 38). A reflexão é, assim, compreendida como um dos fenômenos mais complexos dentro das pesquisas etnográficas e, por sua natureza subjetiva, dá-se por responsabilidade pessoal e como a *capacidade do professor de avaliar as origens, os propósitos, as conseqüências de suas ações, assim como as forças materiais e ideológicas que envolvem (...)* *os contextos sociais em que estas se inserem* (BARTLETT, 1990:202). Dessa forma, refletir não é um ato individual, como se costuma entendê-lo, mas uma atitude de intersubjetividade; não é uma atividade de controle, mas de cooperação, pois envolve uma reconstrução dinâmica pessoal e ao mesmo tempo coletiva, pressupondo relações entre pensamento e ações voltadas a interesses humanos e sociais, sem limites temporais. Tal como nos estudos recentes sobre letramento, busca-se tomar consciência sobre imagens, crenças e experiências pessoais, teorias, discursos, experiências de ensino e aprendizagem e, ainda, sobre a importância social e política do próprio trabalho de reflexão.

Voltando ao estudo de crenças, a *abordagem contextual* (BARCELOS, 2001) é a que parece oferecer uma definição mais ampla das crenças, caracterizando-as como dinâmicas e sociais, específicas de determinados contextos ou de uma cultura de aprender de determinado grupo. Sua metodologia propõe uma gama de detalhes específicos das crenças e do contexto onde elas se inserem e do qual são dependentes, permitindo, assim, uma maior compreensão das relações entre crenças e ações, ocorridas em tal contexto. Segundo a autora, os estudos sobre crenças, nesta abordagem, podem consumir grande espaço de tempo e, por isso, sugerem que sejam realizados com um número pequeno de participantes, justificando o enfoque dado ao trabalho da alfabetizadora, nesta pesquisa.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Para responder às perguntas de investigação propostas, optamos por desenvolver uma pesquisa de base etnográfica, pretendendo fornecer uma descrição e uma interpretação

das ações da participante no contexto enfocado, no qual poderão ocorrer interações a serem compreendidas e refletidas. Por se tratar de uma abordagem contextual de investigação de crenças, predomina uma idéia de pesquisa realizada por pessoas em ação, em determinada prática social, em busca de uma conscientização sobre seu contexto de ensino/aprendizagem e sobre o papel de protagonistas ativos que nele exercem. Pode indicar, assim, possibilidades de reflexão e revisão de crenças e perspectivas do sujeito, por meio das ações de grupo (BURNS, 1999). Como instrumentos de coleta de dados compatíveis com essa visão de pesquisa, são utilizadas observações e gravações de aulas, entrevistas e conversas informais, analisadas de acordo com o contexto em que as interações ocorrem. Por fim, ao verificar os resultados obtidos na análise de dados referentes à protagonista em questão, esta investigação pretende identificar a incidência ou não de ações geradoras de mudanças pessoais e sociais, envolvendo crenças, expectativas e o próprio fazer dentro do programa de alfabetização.

Quanto aos participantes do programa, foram entrevistados informalmente vários alfabetizadores, dentro das próprias atribuições do trabalho da capacitadora. Porém, para delimitar o campo de análise desta investigação, conforme sugere a própria abordagem contextual de análise de crenças, serão enfocadas apenas as ações de uma alfabetizadora, identificada como S, que nos pareceu especialmente engajada no trabalho de alfabetização, pois, embora não tivesse se cadastrado para lecionar no módulo em questão, participou de toda a capacitação, demonstrando interesse e comprometimento. A pesquisa teve início no primeiro semestre de 2005, no município de Passagem Franca do Piauí, com aproximadamente 4.000 habitantes e com um dos maiores índices de prostituição infantil do Estado que, por sua vez, apresenta um dos maiores índices de analfabetismo do País. É importante ressaltar, ainda, que o público-alvo do programa são trabalhadores que já tiveram ou não passagem pela escola e jovens saídos do ensino regular, sendo todos de classe sócio-econômica baixa e, em sua maioria, trabalhadores rurais.

Em relação às atividades do programa, o principal objetivo é desenvolver noções básicas de leitura, escrita e matemática, considerando-se os conhecimentos prévios, as crenças e os valores trazidos pelos alfabetizandos, para que possam, a partir de suas experiências de vida, reconstruir sua visão e participação no mundo – de acordo com os princípios da Educação Libertadora, de Paulo Freire – e ingressar no Programa EJA – Educação de Jovens e Adultos. Cada módulo se caracteriza por uma capacitação inicial dos alfabetizadores, que pode se dar no município-alvo, com duração de cinco dias, ou na Instituição parceira, durando de oito a dez dias. Nesse período, são traçados os planejamentos de curso, embasados no desenvolvimento teórico/prático de noções de matemática e de leitura de textos diversos. No decorrer do módulo, realiza-se o que é chamado de capacitação continuada, na qual os coordenadores setoriais avaliam o desenvolvimento do programa, por meio de visitas em salas de aulas e de reuniões com os alfabetizadores, para o acompanhamento do planejamento, esclarecimento de dúvidas e oferecimento de sugestões para a resolução de possíveis problemas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Levando em consideração a abordagem contextual de análise de crenças, já tratada anteriormente, os dados coletados nesta pesquisa foram analisados partindo do pressuposto de que, para haver um melhor entendimento das crenças, é necessário que estas sejam *investigadas dentro do contexto de suas ações* (BARCELOS, 2001). Assim, foram selecionados alguns excertos da aula e da entrevista, no intuito de compreender as crenças, expectativas e ações da alfabetizadora, caracterizadas nas interações com os participantes do módulo de alfabetização. Assim, em tais trechos, *S* é a alfabetizadora e *D* é a capacitadora. Outras identificações representam os alunos em sala de aula.

3.1 Crenças, expectativas e ações

Notaremos, nos trechos selecionados a seguir, que a inserção de *S* no programa de alfabetização em questão tem, antes de tudo, uma importância sócio-econômica para ela. Levando em conta o município em que a participante vive, podemos verificar uma relação marcante entre a crença/expectativa de que, ensinando indivíduos a ler e a escrever, garantirá uma fonte extra de renda. Por outro lado, é igualmente visível sua consciência sobre a responsabilidade de alfabetizar, no sentido de acreditar que esse processo transformará a vida dos alunos, no sentido de promover ascensão social e libertação da dependência de terceiros. Para tanto, considera fundamentais as atitudes de incentivo por parte do professor alfabetizador e o respeito à realidade social e aos limites dos participantes, salientando a crença de que o professor tem um papel essencial no processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, *S* traz de sua experiência como aluna os modelos de professor observados em seu próprio processo de alfabetização, acreditando neles como ideais para que a aprendizagem de seus próprios alunos ocorra. Por fim, *S* traz a crença de que o processo de alfabetização pode atuar sobre a perspectiva de futuro dos alunos e modificar sua visão de mundo – além da casa e da roça, vê também a necessidade de que tenham uma profissão. Isso se manifesta em sua própria ação modificadora, ao decidir dar continuidade aos estudos após ter passado pela capacitação, fato que revela uma transformação e uma busca por melhorar seu contexto de atuação.

D – Porque você é alfabetizadora?

S – Porque gosto e preciso (++) Porque ajudando ele eu estou me ajudando.

D – Como foi seu próprio processo de alfabetização, *S*? Conte para mim essa experiência (+)

Como você foi alfabetizada?

S – Como eu comecei a estudar?

D – É (+)

S – O mesmo modo que eu estou ensinando (++) ele aprende a ler e escrever (+) foi o mesmo modo que eu aprendi (+) Se eu aprendi eles vão aprender também (+)

Como podemos observar, as crenças de *S* revelam uma influência na forma como organiza e define sua tarefa (BARCELOS, 2001). Para ela, o processo de ensino/aprendizagem parece ter um caráter de transmissão/recepção de conhecimentos, havendo na participante a presença marcante de um modelo que deve se repetir em sua própria ação de alfabetizadora, já que ela pretende ensinar da mesma forma como foi ensinada. Lembrando Vieira-Abrahão, (...) *a concepção do que seja ensinar e aprender de um professor pode se originar de diferentes fontes: de sua experiência enquanto aprendiz, incluindo interpretações dos procedimentos de seus professores e a influência destes na aprendizagem* (2004, p.132). Portanto, a alfabetizadora *S* traz em seu discurso um modelo de professor e experiências como aluna que influenciam na formação de suas crenças e, provavelmente, em suas ações em sala de aula.

D – Você estudou até que série?

S – Primeiro ano (do ensino médio) (+) aí eu parei (+)

D – Pretende continuar?

S – Voltei (+)

D – Por que é importante a pessoa ser alfabetizada para você, *S*?

S – Importante é a pessoa saber ler (+) escrever (+) pegar uma carta (+) não mandar, não pedir nem a outra pessoa pra ler (++) e (++) ele sabendo (++) ler ele vai saber se (++) expressar (++) passar um assunto dele, passar pr'os outros (+)

No trecho acima, percebemos que *S* concluiu o ensino fundamental e, após a capacitação pela qual passou, no primeiro semestre de 2005, voltou a estudar. Assim, essa atitude relaciona-se à intervenção de outra ação, representada aqui pela capacitação para alfabetizar, vivenciada pela participante, gerando uma mudança de expectativa em relação à escolaridade. Isto nos leva a compreender o significado subjetivo que sustenta essas ações e como isso poderá modificar as crenças da participante. Em seguida, *S* declara suas crenças a respeito da importância da alfabetização para o indivíduo, mostrando o valor que atribui especialmente à capacidade de leitura, no sentido de torná-lo autônomo para se expressar no mundo. Como se vê, *S* parece acreditar na importância da educação como ferramenta de emancipação e de poder social. Para ela, as ações de ler e escrever possibilitam a liberdade ao indivíduo e, assim, podem desvencilhá-lo da dependência de outras pessoas para compreender o mundo e expressar-se nele por meio de uma carta, por exemplo. A alfabetizadora continua apontando razões relevantes para a tarefa de alfabetização e, mais uma vez, destaca os valores pessoais e sociais presentes:

S – Quando tem um concurso (+) quando tem alguma coisa assim (+) pra arrumar um emprego (+) ele sabendo ler (+++) fica mais fácil pra ele (++) ele entrar num (++) emprego (++) preencher uma ficha (+) um currículo (+)

Vemos, acima, uma consciência (ou uma expectativa) de *S* sobre a necessidade da alfabetização para ingresso no trabalho, isto é, para a atuação do indivíduo no meio social.

Dessa maneira, as crenças de *S* levam-na a refletir sobre seu papel social como alfabetizadora e a declarar seu conhecimento de mundo, tentando modificar, com suas ações, o contexto no qual interage. Percebemos, ainda, uma consciência da participante sobre a função social da leitura e da escrita, no sentido de capacitar o indivíduo (“ele”) para o mundo contemporâneo da disputa pelo emprego e pela ascensão social via escola.

D – Antes você já alfabetizava (+) né? [junto com a sobrinha] (+) Você deve conhecer bastantes pessoas (++) Quais são os principais desafios que essas pessoas enfrentam? Quais os principais obstáculos que eles enfrentam até decidirem se alfabetizar?

S – Ah (++) *É que vai depender da gente né? Que a gente tem que chegar (+) conversar (+) que tem muitos deles que no (+) fim da vida (+) que papagaio “véio” não aprende falar (+) aquela história toda (+) Então a gente tem que incentivar (++) eles, né (++) escrever (+) ler (++) aí que eu conversei mais eles (+) fui conversando até conseguir fazer (+) a cabeça deles (++) hoje eu tô com eles.*

D – Esse foi o principal obstáculo (++)

S – *É (+) o outro (++) foi o trabalho deles (+) que eles se acham muito cansados (+) chegam em casa muito cansados dizendo pra mim que não tinha tempo (+) aí eu falei pra ele (++) Eu não vou passar lá (+) quando vocês tiver mais cansados (+) eu venho (+) eu sempre vou vir (+) mas se diz *S* (+) *cê vem amanhã? Eu venho (+) Assim eu tô fazendo (+) S (+) cheguei cansado (+) você vem amanhã (+) tal hora? (+) Aí (+) tal hora eu vou (+)**

Acima, fica bem clara a ação modificadora de *S* no contexto de alfabetização e a criação de um novo olhar sobre o processo. A alfabetizadora, em suas próprias palavras, *incentiva e consegue fazer a cabeça* dos alfabetizados sobre a importância de saber ler e escrever, contribuindo para modificar a crença de que *papagaio velho não aprende a falar*. Essas ações, ocorridas em contexto de interação, de coletividade, revelam-nos *as perspectivas dos participantes e a maneira como organizam suas percepções dos eventos* (BARCELOS, 2001) e, neste caso, a iniciativa de *S* foi fator fundamental para isso – *vai depender da gente, né?* A concepção de respeito aos limites dos alfabetizadores está devidamente declarada no discurso de *S*, uma vez que, na época da colheita, plantio e preparo das roças, o número de evasão de alunos é muito grande e, para não perder alguns alunos, a alfabetizadora os visita em suas casas, até porque tal prática é incentivada pelo programa. Mais uma vez, há uma consciência de *S* sobre o valor do papel do professor como co-responsável pela emancipação dos alunos e sobre as limitações significativas do contexto no qual se insere, confirmando o caráter coletivo das ações de ensino/aprendizagem.

D – *Você já teve oportunidade de acompanhar a vida de alguma pessoa depois que ela foi alfabetizada?*

S – Já e mudou muito!

D – Conta pra mim o resultado (+)

S – Porque muitas vezes (+) ela pegava um livro né (+) e não conseguia ler (++) Hoje ela pega naquele livro já sabe (++) ler, entendeu? Já sabe (+) fazer um bilhete (+) mesmo com alguns erros (+) porque eles sempre erram (+) né (+) mas como era antes mudou muito (+++)

As colocações acima definem alguns resultados do processo de alfabetização na perspectiva de *S*, ao afirmar que os alfabetizandos concluem os módulos sabendo ler e escrevendo bilhetes, o que lhe parece uma grande mudança de perspectiva. Há, ainda, uma consciência sobre os limites dos participantes em relação ao erro, que *S* encara como algo natural e inerente ao processo de alfabetização, confirmando as expectativas sobre a importância de ler e escrever para o desenvolvimento social e pessoal do indivíduo.

Os excertos selecionados a seguir representam momentos de uma aula típica de *S*, na qual *M*, *R* e *A* são alunos em interação. As transcrições podem nos auxiliar na compreensão do contexto de ensino/aprendizagem dos envolvidos, especificamente das crenças e expectativas reveladas no trabalho de alfabetização.

S – Tem tempo (+) de matar e (+) tem tempo (+) de curar (+) Tem tempo de (+) derrubar e tem tempo de (+) construir (++) *M* (+) o que você acha?

M – Construir (++) uma plantação (+) construir um lar (+)

S – Há tempo de (+) ficar triste, há tempo de se (+) alegrar (+)

R – Assim (+) chorar (+) é quando acontece alguma coisa com a família da gente né (+) aí é o tempo de (+) chorar (+) Aí o tempo de (+) alegrar (+) é se você tendo sua família (+) mesmo que ela é longe (+) no dia que ela chegar (++) Ave Maria (+) é alegria (+) no meio (+) do mundo (++)

Podemos acompanhar, acima, o processo de interpretação realizado pela alfabetizanda *M*, que parece compreender a citação da alfabetizadora em contextos bastante peculiares e reais: o da colheita e do lar. Percebemos, ainda, valores pessoais de *M* atribuídos aos versos lidos por *S*, que remetem ao significado de plantação e de família. Para outra alfabetizanda, identificada como *R*, a família também tem um valor social significativo, manifestado pelas crenças de que tristeza é acontecer algo de ruim com alguém da família e alegria é ter essa família por perto, ainda que nem sempre seja possível. Assim, mais uma vez, a interpretação do texto trabalhado em sala de aula aparece como atividade desencadeadora de troca de experiências comuns, relativas ao universo daquela comunidade.

No excerto 2, a seguir, veremos que a migração é um fato bastante presente no cotidiano das famílias nordestinas e aparece nos comentários feitos pelos alunos e pela alfabetizadora:

S - Agora outro trechinho (+) tempo de (+) espalhar (+) pedra e tempo de (+) ajuntar (+) É assim (+) Dona D (+) tempo de (+) espalhar (++) quando a gente tá perto da família (++) quando a família vai crescendo e vai espalhando [você tem um bocado de (+) filho (++) e tá tudo junto (+) termina você (+) ficar sozinho mais o marido (+) que tá tudo espalhado né ?]

Como sabemos, a migração é uma prática comum na região do Nordeste brasileiro, na qual está localizada a cidade em questão. Entretanto, na interpretação do texto lido pela alfabetizadora, transpareceu o quão é comum uma dona-de-casa criar seus filhos e, no futuro, *terminar sozinha*, pois eles partirão para o sul à procura de uma vida melhor. Revela-se, aqui, a crença de que os filhos acabam, inevitavelmente, *se espalhando* pelo mundo, em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

S – (++++) Tem tempo de ficar calado e tem tempo de (+) falar (++) O que vocês acham? (++) o tempo de (++) falar (+) é assim, se você (+) vê (++) que eu tô (+) dando (+) uma boa aula vocês vão (+) poder falar (+) se eu não estiver (+) dando (+) uma boa aula vocês pode(+) falar(+)

A – [Tudo bem, aí se eu (+) disser (+) eu não tô gostando]

S – Aí você pode (+) falar (+) pois tem tempo de(+) calar e tem tempo de (+) falar (+)

Na colocação acima, a alfabetizadora busca estabelecer uma abertura para diálogos e críticas entre ela e seus alunos, oferecendo-lhes oportunidades de expressar pensamentos e opiniões sobre sua aula. Parece, assim, haver na professora uma crença reveladora de sua visão do processo de ensino/aprendizagem, que deve ser construído por meio do diálogo e da participação em sala de aula. Entretanto, o próximo excerto revela um outro ângulo de caracterização da prática pedagógica de S, que, em relação ao conteúdo do curso, parece encarar a aula como um evento fragmentado em tópicos, a serem cumpridos na seqüência proposta pelo material. Assim, o término de uma atividade e a passagem para outra ocorre bruscamente e sem estabelecer um nexos, conforme veremos a seguir.

S – Há tempo de guerra e há tempo de paz (+)

A – (+) Ora (+) é que esse negócio é assim (+++) a gente (+) quer (+) a paz com ele (+) ele não quer(+) nada na vida (+)

S – Agora a gente vai ver matemática (++) Vamo ajudar (+) quanto é dois mais dois?

A – Quatro (+)

Percebemos uma ausência de significação entre uma atividade e outra, promovendo uma visão de conhecimento fragmentado e não atrelado, de maneira dinâmica e contextualizada, ao universo do alfabetizando. Como resultado, parece haver agora uma aula de variedades, que enfatiza a metalinguagem – *quanto é dois mais dois?* – algo bastante diferente do que vimos anteriormente, nos momentos de interpretação de texto. Tal aspecto pode ser justificado por uma falta de preparo pedagógico para ministrar aulas, resultado da baixa escolaridade da alfabetizadora, que concluiu a 8ª. série do ensino fundamental e, no contexto em que atua, já está apta a ensinar. Assim, no cenário de alfabetização de adultos enfocado, parece não predominar, nesses momentos, uma consciência sobre o papel do professor em sala de aula, muito menos sobre adequação de procedimentos metodológicos; por outro lado, há uma intuição a respeito da necessidade imediata de saber ler e escrever e de transmitir/acumular conhecimentos, em uma realidade

na qual quem sabe um pouco já pode ensinar. Como colocam Silva et al. (1986), a respeito do ensino de português nas escolas, *sempre tivemos a língua-trabalho-interação, mas nunca tivemos a condição de trabalhador-produtor dessa língua, por isso não nos constituímos historicamente por essa língua aprendida na escola.* (p. 71)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Por meio desta investigação, constatamos ser de extrema importância a realização e a divulgação de pesquisas com enfoque na alfabetização, ao discutirem a necessidade de uma mudança de postura da sociedade em relação à compreensão de um de seus direitos básicos, o acesso às letras. Por outro lado, algumas questões importantes em relação a propostas de alfabetização merecem ser analisadas e constantemente retomadas, tais como o próprio conceito de alfabetização, a formação inicial e continuada de alfabetizadores, os critérios de avaliação dos resultados dos cursos e o encaminhamento dos alfabetizados ao sistema público de ensino, dando continuidade ao processo de educação no qual se inseriram.

Confirmamos, ainda, o fato de que a abordagem contextual de investigação de crenças é a que melhor sustenta tais cenários de investigação. Nela, o conceito de contexto não tem a significação de algo estático e fechado, mas de *um fenômeno socialmente constituído e sustentado interativamente*, assumindo um lugar específico de caracterização e transformação das crenças ou da cultura de aprender e de ensinar de um determinado grupo (BARCELOS, 1995). Complementarmente, pesquisas de base interpretativista e de cunho etnográfico, que envolvem colaboração e instrumentais de coleta de dados compatíveis, são bastante promissoras na área de alfabetização e letramento. Outras questões importantes para investigações nesse campo são, ainda, voltadas ao impacto dos cursos de formação de professores, ao papel do formador, às crenças de alfabetizandos no processo de aquisição da linguagem escrita, ao desenvolvimento do processo de cognição e ao nível de reflexão diante das mudanças possíveis, em relação a visões de mundo e às próprias crenças sobre linguagem, aprender e ensinar, cidadania e interação social, por meio dos domínios da linguagem escrita.

Em relação aos dados analisados na pesquisa e tendo em vista as questões propostas para a investigação, verificamos que há uma forte coerência entre crenças e ações da alfabetizadora, e que suas expectativas em relação à importância do acesso ao mundo letrado vêm sendo modificadas, já que ela decidiu dar continuidade aos estudos, fato que, conseqüentemente, trará modificações para suas crenças e ações. Outra constatação importante é a consciência sobre o papel do alfabetizador no sentido de impulsionar indivíduos a envolverem-se em um processo significativo de alfabetização, demonstrando um comprometimento com a ação socializadora e politizadora de ensinar a ler e a escrever. Nesse sentido, há uma construção coletiva de crenças, gerando mudanças no contexto pessoal e social dos envolvidos.

Tratando-se de resultados do programa de alfabetização em questão, se, por um lado, o número de analfabetos vem se reduzindo aos poucos, após o primeiro processo o nível de escolaridade sofre um mínimo de alteração, tendo em vista que a maioria dos alunos são adultos e idosos e têm apenas a intenção de aprender a escrever o próprio nome, mesmo porque esta é também a visão do programa, coerente com uma perspectiva tradicional de alfabetização, na qual o simples domínio de habilidades básicas de leitura e escrita já se caracteriza como índice de combate ao analfabetismo no Brasil. Quanto ao desenvolvimento do trabalho de alfabetizadores, este geralmente não ocorre, já que é prioridade do programa capacitar o maior número possível de pessoas envolvidas em processos de alfabetização, em um município. Assim, é raro um professor do programa alfabetizar uma nova turma, a não ser em casos especiais, quando o município não possui outras pessoas interessadas no trabalho e justifique aos coordenadores a necessidade de permanência daquele alfabetizador. No caso de Passagem Franca do Piauí, a nova capacitação selecionou setenta pessoas inscritas, o que significa que 5 não voltará a alfabetizar. Esses dados, sem dúvida, refletem, como já dissemos, uma característica do contexto sócio-econômico enfocado, no qual programas como este representam, primeiramente, além da minimização do analfabetismo, oportunidades de incremento da renda familiar e possibilidades de encaminhamento do capacitado a estudos de nível mais avançado. Porém, não há, ainda, ações que contemplem e acompanhem seu desenvolvimento como alfabetizadores e garantam a continuidade de seu trabalho.

Por se tratar de um fenômeno dinâmico, compreendemos que o processo de alfabetização pode apresentar-se aos indivíduos em tomadas de consciência ou não sobre a importância dessa conquista; assim, somente um trabalho continuado poderá motivá-lo a uma reflexão mais ampla e sistemática sobre a idéia de alfabetização como ferramenta de engajamento social. Sabemos que os resultados devem ultrapassar o âmbito educacional e que melhorias na qualidade de vida, na auto-estima, na valorização do próprio conhecimento e nas relações sociais em ambientes familiares e de trabalho são algumas das conseqüências positivas para os envolvidos em processos de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCELOS, A. M. F. (2004). "Ser professor de Inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras". Vieira-Abrahão, M.H. (org.) *Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, p. 11-29.
- _____. (2001). "Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte". In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.1, p.71-92.
- _____. (1995). *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- BARTLETT, L. (1990). "Teacher development through reflective teaching". Richards, J. C. & Nunan, D. (orgs.). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP, p. 202-204.
- BURNS, A. (1999). "Analysing action research data". *Colaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, p. 152-180.

- CELANI, M. A. A. (org.) (2002). "Um programa de formação contínua". *Professores e formadores em mudança – relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-36.
- _____. (2000). "A relevância da Lingüística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira". Fortkamp, M. B. M. e Tomitch, L. M. B. (orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Ignácio Bohn*. Florianópolis: Insular, p. 17-32.
- KFOURI-KANEOYA, M. L. C. (2004). "O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de estudos de línguas do interior paulista". Consolo, D.A. e Vieira-Abrahão, M.H. (orgs.) *Pesquisas em Lingüística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Unesp, p. 15-30.
- KLEIMAN, A. (org.) (2001). "Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?" *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p. 39-68.
- MARCUSCHI, L. A. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- SILVA, L.L.M. et.al. (1986). *O ensino da língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual.
- TELLES, J. A. (1998). *Lying under the mango tree: Autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy*. The ESpecialist, 19(2), 185-214.
- _____. (2002). A trajetória narrativa. In: Gimenez, T. (org.) *Trajatórias na Formação do Professor de Línguas*. Londrina: Editora da UEL.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). (2004). Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. *Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, p. 131- 152.