

Formação de alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições da Matemática e da Língua Portuguesa

Maria Auxiliadora Antunes dos Santos¹

Vânia Aquino²

O eixo do processo de FORMAÇÃO de alfabetizadores na Universidade Católica de Brasília tem sido o fruto do trabalho deles próprios: o TEXTO. A partir do texto, o estudo de LÍNGUA PORTUGUESA busca, por meio das quatro práticas da ALFABETIZAÇÃO, colaborar para a construção de leitores e escritores mais críticos. Da mesma forma, a educação MATEMÁTICA, com atividades diversificadas, procura estimular a investigação, a autonomia, a ética e a competência do alfabetizador, tendo em vista o desenvolvimento integral do alfabetizando.

“A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.”

(Paulo Freire)

Uma prática pedagógica na perspectiva histórica

A alfabetização de jovens e adultos tem sido uma preocupação da Universidade Católica de Brasília – UCB – desde o ano de 1993. Em 2001, diante da proposta de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que estivesse voltado tanto para um projeto educativo quanto para um projeto político de organização comunitária e de sustentabilidade, a Universidade, por meio do projeto Alfabetização e Comunidade Educativa no Riacho Fundo II³, decidiu adotar uma nova metodologia

para a alfabetização: a prática pedagógica na perspectiva histórica.

Resultado de um processo de pesquisa e teorização, iniciado em 1984, pela professora doutora Lígia Regina Klein, a Prática Pedagógica na Perspectiva Histórica “procura apreender o processo pedagógico a partir das suas condições concretas de realização, enquanto prática social” (KLEIN, 2003, p.9). Nessa empreitada, a leitura e a escrita são atividades que interagem, focalizando um conjunto de práticas sociais e culturais, e isso implica entender quem as produz, como elas são produzidas e para que e para quem elas são produzidas. A alfabetização, dessa forma, tem como meta a formação de um leitor/escritor competente, que domine não apenas o

¹ Professora do Curso de Matemática na Universidade Católica de Brasília, atuando na Coordenadoria Comunidade Educativa, no Projeto Alfabetização e Comunidade Educativa no Riacho Fundo II.

² Professora do Curso de Letras na Universidade Católica de Brasília, atuando na Coordenadoria Comunidade Educativa, no Projeto Alfabetização e Comunidade Educativa no Riacho Fundo II.

³ O projeto Alfabetização e Comunidade Educativa no Riacho Fundo II está vinculado à Coordenadoria Comunidade Educativa – Diretoria de Programas de Extensão – PROEx/ UCB.

código da escrita, mas também os recursos e princípios articuladores desse código.

Para tanto, é imprescindível o trabalho com o texto, aqui concebido como uma unidade de linguagem que cumpre uma função social (VAL, 1991). Na sua organização, colaboram, em linhas gerais, três aspectos: o discursivo, o semântico e o formal. Primeiramente, porque o texto consiste num processo de interlocução e, assim sendo, possibilita a compreensão de diversos fatores que, além do código, contribuem para a sua construção. Os objetivos que se tem, a pessoa a quem se destina e o contexto em que é produzido vão determinar escolhas relacionadas ao tipo de texto e à linguagem, por exemplo.

Além disso, ele permite que se estudem os conteúdos em situação concreta, permite a análise das relações intratextuais e intertextuais, a compreensão da lógica do sistema, a repetição constante dos mesmos conteúdos em contextos diversos e, ainda, a compreensão da sua função social. Permite não só o estudo de Língua Portuguesa e Matemática, mas também de diversas áreas, como saúde, meio ambiente, cidadania, realidade brasileira, entre outras.

Ler, por sua vez, não é adivinhar o sentido do texto, mas ser capaz de atribuir-lhe significado, a partir dos conhecimentos e objetivos que se tem. Nesse processo, constrói-se o leitor maduro, “aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que

ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO apud GERALDI, 1984, p.80). É o mundo da leitura implicando uma leitura do mundo.

“Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola”. (LAJOLO, 2000, p.7)

É preciso, então, superar a noção de leitura apenas como uma forma de decifrar o código escrito. Ela começa antes do contato com o texto e vai além dele. É uma forma de “deixar de ler pelos olhos de outrem” (MARTINS, 1994, p.23).

De acordo com Freire (1986) o educador não é aquele que “deposita” o conhecimento na cabeça do educando e também não é deixando o educando sozinho que o conhecimento “brota” de forma espontânea. Quem o constrói é o sujeito, mas a partir da relação social, mediada pela realidade.

Portanto, o alfabetizador deve ser aquele que provoca situações nas quais os interesses possam emergir e o educando possa atuar. É ele quem dá condições para que o aluno tenha acesso a elementos novos e possibilita a elaboração de respostas aos problemas suscitados. Esse mediador deve interagir com as representações do sujeito, isto é, identificar conceitos lingüísticos,

matemáticos e tantos outros nas produções dos alunos, acompanhar o percurso da construção deles para poder melhor orientá-los na passagem do conhecimento espontâneo, conforme D’Ambrósio (1986), para o conhecimento elaborado, isto é, sistematizado.

Os dilemas

Considerando-se a nova proposta, fez-se necessário, então, repensar o processo de formação dos alfabetizadores. Inicialmente, a articulação entre todos da equipe da



Núcleo de Fotografia da UCB: Fabiana Sampaio



textos, produzem-se redações. E esta nada mais é do que simulação do uso da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isto nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados análises pré-existentes. E isto é simular a prática científica da análise lingüística”.

É muito provável que alguma coisa tenha mudado desde 1984. É possível que hoje tenhamos professores que optam por uma prática de ensino, voltada para o desenvolvimento das habilidades

Coordenadoria Comunidade Educativa garantiu que a formação ganhasse a característica diferenciada que se desejava em termos de alfabetização, isto é, fez com que se ampliasse a dimensão do conceito de alfabetização por parte do alfabetizador. Além das discussões em torno de questões como Metodologia, Língua Portuguesa, Matemática, Planejamento e Avaliação, a formação compreendia também um espaço em que tópicos diversos eram abordados em busca da construção de uma visão crítica sobre o meio em que se vive. Cidadania, Ética, Cultura, Saúde, Meio Ambiente foram alguns dos aspectos que ganharam ares nesse processo.

Porém, a partir de uma avaliação interna realizada logo após o primeiro semestre de implantação da nova metodologia, verificou-se que as maiores dificuldades apontadas pelos alfabetizadores, em relação ao desenvolvimento da proposta metodológica, diziam respeito à produção de textos, à análise e discussão dos textos produzidos, e à identificação e seleção dos conteúdos de ensino, principalmente àqueles da matemática.

Não é de se estranhar essa avaliação. É antiga conhecida dos professores de Língua Portuguesa a dificuldade que os alunos têm de ler e produzir textos. Geraldi, em 1984, já alertava para a “artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao estudo da linguagem”. Segundo Geraldi (1984, p.78):

“Comprovar a artificialidade é mais simples do que se imagina: na escola não se escrevem

de uso da língua em situações reais, produzindo textos coerentes, coesos e adequados a contextos diversos. Mas isso, infelizmente, ainda não é a regra.

Observa-se em muitos alfabetizadores uma tendência à defesa explícita do ensino tradicional, pois sua formação ainda é muito acadêmica. Trata-se de uma tradição pessoal que está inserida numa longa tradição cultural que se remete aos primórdios da escola, seja nos bancos escolares, seja na formação universitária.

No que diz respeito ao ensino de Matemática, o alfabetizador, em contato com a turma pela primeira vez, se pergunta: o que fazer? Como construir os conceitos matemáticos? Essa pergunta não é ao acaso, ela representa um questionamento profundo que merece muita reflexão.

O quadro fica pior uma vez que a Matemática também sempre foi ensinada muito distante da realidade e, portanto, o alfabetizador sente dificuldade até para compreender o conteúdo a ser trabalhado. No ensino tradicional, as únicas fontes de informação reconhecidas eram o professor e o livro didático.

Diante de um ensino assim, nada mais natural do que se deparar com alfabetizadores com tais dificuldades. Se não estão habituados ao estudo de Língua Portuguesa e de Matemática em situação concreta, como capacitá-los a desenvolver esse tipo de trabalho?

A Língua Portuguesa e as quatro práticas da alfabetização

Os desafios impostos na formação conduziam para um caminho semelhante àquele indicado para os alfabetizandos, ou seja, o processo de formação precisava articular-se ao TEXTO. Primeiramente porque, se o alfabetizador não tem clareza das razões pelas quais trabalhar com o texto, vai acabar adotando uma prática que usa o texto como pretexto para o estudo de regras gramaticais, o que não condiz com a proposta metodológica de alfabetização, adotada e desenvolvida pela Coordenadoria Comunidade Educativa. Em segundo lugar, porque somente a partir do trabalho com o texto poderiam ser superados os obstáculos apontados na avaliação, uma vez que ele possibilitaria a compreensão dos fatores que cooperam para a sua construção. Segundo Klein (2003, p. 24) “é o domínio desses fundamentos que lhe permitirá encontrar os métodos adequados e construir as estratégias mais eficientes de ensino”.

Porém, como conseguir realizar essa tarefa sem cair no jogo da simulação?

Partir das orientações da própria metodologia da alfabetização, que organiza a proposta pedagógica em quatro práticas, a leitura e interpretação, a produção de textos, a análise lingüística e a sistematização para o domínio do código, era a opção.

Iniciemos com a leitura. Primeiramente, o futuro alfabetizador precisa compreender que se aprende a ler a partir de um contexto pessoal e que é preciso valorizá-lo para que se possa ir além dele. Para Geraldi (1984), a leitura é um processo de diálogo do aluno com o texto. O professor é apenas uma testemunha desse processo e, assim como o aluno, também lê. Tanto a leitura do professor quanto a do aluno variam de acordo com os conhecimentos e experiências de cada um e, ainda, de acordo com os objetivos que se tem. Por isso, o alfabetizador, assim como o alfabetizando, deve ter a oportunidade de lidar com vários textos em situações diversas, as quais exijam dele diferentes posturas, ora mais inspecionais, ora mais analíticas, ora mais críticas.

Intimamente relacionada à atividade de leitura vem a de produção de textos, sejam eles orais, escritos ou

visuais. Intenta-se nessa etapa o desenvolvimento de uma prática de produção de textos a partir de necessidades comuns aos alfabetizadores, como se apresentar à turma, divulgar seu trabalho, convidar a participar do projeto, solicitar... informar... alertar... fazer sorrir... contar ... cantar... e tantos outros fins para as quais os textos são utilizados.

No processo de produção, atividade geralmente desenvolvida em grupo, os futuros alfabetizadores são orientados a indagar-se sobre os elementos inicialmente relevantes para a construção do texto, como os objetivos que se tem, a quem ele se destina, que tipo de texto é o mais adequado para a situação proposta, que linguagem usar, que informações apresentar e tudo o mais que considerarem pertinente.

Após a produção, refaz-se o caminho de leitura e análise, de forma a identificar-se o conteúdo abordado, a estrutura usada e, ainda, a eficácia do texto. Ou seja, o exercício de produção de textos, ao contrário do “martírio” que, na maioria das vezes, se instala na sala de aula, passa a ser uma atividade concreta, não artificial, em que o aluno produz algo cujo destinatário não é necessariamente o professor e tem a oportunidade de discutir sobre o que escreveu, inclusive justificando o porquê de cada fato expresso. Ao contrário de receber o texto corrigido e nem mesmo ler o que foi anotado, ele passa a desenvolver a habilidade de refletir sobre o que escreveu e, a partir daí, melhora sua produção.

Para essa etapa de reflexão e reescrita, é que colabora a análise lingüística. Segundo Geraldi (1984, p.79), a atividade de análise lingüística é um exercício em que se comparam, selecionam e avaliam as formas lingüísticas e a prática de produção de textos, como uso concreto da linguagem.

O processo de análise lingüística se caracteriza pela retomada do texto produzido para que sejam observados os aspectos que colaboram para sua construção: ortográficos, morfosintáticos, semânticos, discursivos, estilísticos, entre outros. O texto oferece vários conteúdos e, diante de tantas possibilidades, é necessário, então, eleger algumas, pois de nada adianta ver tudo de uma só vez, sem que haja um espaço para a sistematização. Essa

etapa exige do alfabetizador pesquisa, reflexão e tomada de decisão, por isso, durante a alfabetização, deve ser planejada, não pode ser resultado do improviso.

A cada conteúdo estudado, vai-se procedendo conseqüentemente à reescrita do texto. Ao final, ter-se-á um novo texto, que deve ser comparado ao primeiro para uma análise coletiva. Busca-se, com isso, reconhecer o que se aprendeu a partir dele e o que ainda precisa ser (re)visto. Essa é, certamente, a forma mais produtiva de se promover a análise lingüística.

Por fim, e igualmente importante, vem a etapa de sistematização para o domínio do código. Segundo Klein (2003, p. 37), essa prática tem sido ignorada por muitos professores devido às críticas aos métodos tradicionais. Eles acabam descartando o trabalho com letras e sílabas, esquecendo-se de que não é possível realizar um processo de alfabetização sem referir-se a elas.

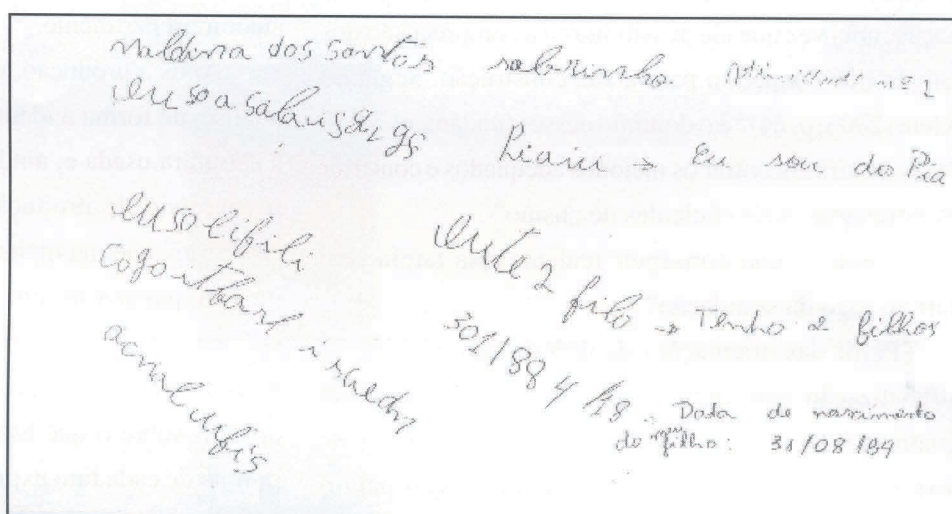
É verdade que todas as etapas descritas anteriormente – leitura, produção e análise lingüística – colaboram para aquisição da leitura e da escrita, porém o processo de sistematização auxiliará tanto na compreensão quanto na fixação dos conteúdos. Ele parte das atividades de reescrita dos textos e prossegue com o desenvolvimento de atividades específicas, de compor e decompor palavras, de comparar grafias, de completar lacunas e tantas outras possíveis. Atividades lúdicas, aqui, muito podem colaborar no processo de ensino-aprendizagem.

Todos esses passos são percorridos visando-se possibilitar ao alfabetizador, além da compreensão do trabalho com o texto, a vivência da metodologia proposta. O estudo de Língua Portuguesa nessa formação tem buscado colaborar para a construção de leitores e escritores mais críticos, curiosos, pesquisadores e, conseqüentemente, mais competentes e capazes de encontrar soluções para os problemas que poderão enfrentar.

A alfabetização matemática na educação de jovens e adultos

De acordo com Machado (apud DANYLUK, 2002, p. 34), a matemática e a língua materna, “*enquanto componentes curriculares apresentam um notável paralelismo nas funções que desempenham, uma complementaridade nas metas que perseguem, uma imbricação nas questões fundamentais relativas ao ensino de ambas*”.

Observa-se que, por exemplo, na alfabetização matemática, os adultos escrevem os números do mesmo modo que falam, por exemplo, vejam como a senhora Naldina de 36 anos e freqüentando o curso há apenas três meses escreveu a data do aniversário de seu filho:



Percebe-se que ela usa uma composição aditiva dos números. Cabe, então, ao alfabetizador orientá-la, utilizando material manipulável para a construção desses números, isto é, valor posicional, ordens e classes, bem como a composição e a decomposição deles. Para isso, é preciso que, além de material concreto, seja feita uma “ligação” entre a linguagem escrita, no que se refere à língua materna, e a linguagem matemática.

Além disso, o adulto, que é um trabalhador, traz consigo uma matemática “sua”, isto é, uma matemática particular, que precisa, a partir dela, ser sistematizada, para assim ele poder entender a matemática dos livros e também poder aplicá-la no seu trabalho, dando-lhe oportunidade do domínio básico da escrita e da matemática, instrumentos fundamentais para a aquisição de conhecimentos mais avançados.

O alfabetizador na construção do conhecimento matemático

O estudo da linguagem matemática na formação dos alfabetizadores constitui um grande desafio, tendo em vista a perspectiva de favorecer a integração com a prática do viver social desenvolvido nas turmas de alfabetização de adultos, objetivando a formação de uma consciência crítico-social na construção de sua cidadania.

Compreender a linguagem matemática é entender que antes de o homem conhecer o simbolismo matemático, ele faz cálculos mentais e isso mostra que o homem consegue desenvolver sua compreensão, interpretação e comunicação mediante as relações que estabelece no seu cotidiano. “Ao comunicar o seu pensar, ele o faz mediante a linguagem”. (DANYLUK, 2002, p.22).

Conforme Vygotsky (1984), a aprendizagem do indivíduo na escola tem uma pré-história, pois essa aprendizagem começa muito antes da escolar (conhecimento cotidiano). Portanto, é necessária uma articulação entre o conhecimento do cotidiano e o formal.

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola. (LURIA, 1988, p.145).

Apesar desse pensamento de Luria referir-se à criança, o mesmo fato ocorre com o adulto. O alfabetizador, então, deve saber o que o alfabetizando adulto é capaz de fazer antes de entrar na escola. Partindo desse fazer cotidiano, e levando-se em consideração as diferentes experiências por ele vividas, o educador possibilitará um ensino significativo. Além disso, ao orientar o processo de aprendizagem, sentir-se-á envolvido com a leitura e com a escrita da linguagem matemática efetuada na sala de aula.

No processo de formação inicial, os futuros alfabetizadores são colocados em um contexto de aprendizagem e aprendem a “fazer fazendo”, isto é, errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando, uma vez que a experiência vivida nesse momento é uma referência importante na construção de possibilidades de intervenção como profissionais.

O papel do alfabetizador é favorecer no educando a reconstrução das relações existentes com o objeto de conhecimento. Para tanto, busca-se apoio em Vygotsky, nas relações inter e transpessoais, e se aprende a ouvir, sentir e vivenciar a sensibilidade, ou seja, a se colocar no lugar do outro.

Ao ser mediador do conhecimento, o alfabetizador precisa ter, como prática pedagógica, em sala de aula, uma ação dialógica, à luz dos ensinamentos de Paulo Freire. A sala de aula é o espaço e a hora privilegiada para o professor e o aluno estabelecerem esse diálogo. Para que isso aconteça, cabe ao alfabetizador a iniciativa de desencadeá-lo. A primeira função do educador é encorajar o alfabetizando ao diálogo, a falar sobre sua cultura, buscando, com ele, compreendê-la e situar-se nela.

Os alfabetizados, muitas vezes, conseguem escrever textos, seus nomes, idade, datas, resolver problemas em matemática, demonstrando familiaridade com as letras e números, e confirmando que “desde os contatos iniciais, antes mesmo do ingresso na escola, aprendemos o alfabeto e os números como uma mescla simbólica”. (MACHADO, 1990, p.97). Os alfabetizadores, por sua vez, devem perceber que num texto, mesmo no qual há somente letras, podem-se identificar conceitos matemáticos e que letras e números podem ser lidos e escritos e não colocam limites entre o que é da matemática e o que é da língua materna, isto é, a língua portuguesa.

A inter e a transdisciplinaridade estarão se processando durante a operacionalização dos conteúdos selecionados para alfabetizar jovens e adultos (números, medidas, geometria e estatística), compreendendo ações de cooperação, avaliação e informação recebidas durante o desenvolvimento das atividades.

O trabalho em grupos é priorizado, favorecendo, assim, a socialização, a solidariedade, o cooperativismo, possibilitando o desenvolvimento do alfabetizador como um todo e integração com os demais campos de estudos.

Utilizam-se recursos tais como: jornais, revistas, apostilas, textos, mapas, notas de compras, relato de negócios realizados pelo aluno ou pessoas conhecidas, propaganda de supermercado, contas de água, luz, informações diversas dadas pelo aluno, material dourado, calculadora e outros.

A Educação Matemática, por meio de atividades diversificadas, desenvolvidas com os alfabetizadores de jovens e adultos, procura estimular a investigação, a necessidade de descoberta, desenvolver a autonomia, a postura ética, a competência, tendo em vista uma alfabetização mais eficiente, dinâmica e um desenvolvimento integral do alfabetizando.

Considerações finais

A avaliação no processo de formação é feita, tanto na formação inicial quanto na continuada, através de entrevistas, relatos dos alfabetizadores e alfabetizados, observação, participação individual e/ou em grupo e auto-avaliação, bem como a partir das visitas às salas de aula para o acompanhamento e planejamento das atividades.

A partir dessa avaliação, tem-se observado alguns reflexos do processo de formação: primeiro, mudança na atuação dos alfabetizadores; segundo, a essencialidade da formação continuada e, terceiro, a necessidade de se estabelecerem vínculos mais estreitos com o ensino de graduação.

Uma melhoria significativa tem sido percebida no desempenho de cada alfabetizador, tanto no que diz respeito à aprendizagem matemática quanto ao estudo da Língua Portuguesa. O relato de atividades desenvolvidas em sala de aula por uma alfabetizadora, que atuou no Projeto Alfabetização e Comunidade Educativa no Riacho Fundo II, no ano de 2002, comprova essa mudança:

“Iniciamos a aula com uma fábula do Esopo, “A Raposa e o Corvo”. Foi incentivada a leitura individual e a identificação de palavras conhecidas, depois fizemos a leitura por duas vezes e a interpretação oral do texto, a moral. Das palavras conhecidas que foram marcadas, registramos algumas no quadro e lemos coletivamente. Destas mesmas palavras, foram elabo-

radas atividades de completar, formar palavras usando as sílabas das anteriores. Além disso foi visto o que é uma fábula, o que a caracteriza e que outras fábulas eles conheciam. Retomando o texto, retirei a expressão pedaço de queijo. Foi explorado fração $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{6}$, a representação e a leitura. Ainda sobre queijo, falamos da sua fabricação, se alguém conhecia como era produzido, a qualidade do queijo e os diferentes tipos. Como compramos o queijo (Kg) e situações-problema envolvendo medidas. Foi explorada também a palavra QUEIJO, a sílaba QUE. Puxamos também o QUI e o QUA (de qualidade). E, para culminância, levei um queijo para tomar com café.”⁴

Percebe-se, após a formação, que os alfabetizadores ficam com mais autonomia e confiantes para exercer o papel de educador, permitindo aos seus alunos desenvolver habilidades da linguagem oral e escrita, bem como o saber lógico-matemático, construindo uma consciência de cidadania e estimulando o alfabetizando à permanente escolarização e educação continuada.

Porém nenhum educador adquire competência profissional apenas estudando. É necessário, também, que seja colocado diante da realidade em que irá atuar. Competência profissional (PERRENOUD, 1999) significa a capacidade de mobilizar vários recursos entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal.

Aprender a ensinar matemática ou português em classes populares não é fácil, pois muitas vezes exige do alfabetizador o conhecimento de uma realidade muito diferente da que ele vive. Por isso, o acompanhamento sistemático desse educador é muito importante para que ele possa perceber os alunos como pessoas que precisam aprender a partir da realidade em que vivem, dos saberes espontâneos e culturais. Na matemática, isso é

⁴ Este depoimento (reproduzido na forma original) faz parte de um relatório apresentado pela alfabetizadora Cinara Tinoco ao projeto Alfabetização e Comunidade Educativa no Riacho Fundo II, em agosto de 2002. A alfabetizadora foi aluna do curso de Matemática da UCB e formou-se em 2002.

⁵ Trechos de relatos apresentados pelas alfabetizadoras Emilie Pedrecal, Danielle Karoline Viana e Larissa Santos, ao Projeto Alfabetização e Comunidade Educativa no Riacho Fundo II, em 2003. Emilie e Danielle são alunas do curso de Matemática na UCB e Larissa é aluna curso de Letras, também na UCB.

chamado de etnomatemática por D'Ambrósio (1990). Dessa forma, o alfabetizador estará valorizando esse saber e tornando o ensino prazeroso e lúdico. Estará também analisando problemas voltados para o cotidiano do aluno, bem como melhorando a auto-estima dele, dando-lhe oportunidades de conquistar sua autonomia. O alfabetizador estará, assim, interagindo como um orientador, um motivador, mediador da relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento e não como um transmissor de conhecimentos acabados e destituídos de significado.

A formação inicial e a continuada estão intimamente ligadas, pois a primeira se complementa e é ampliada pela segunda. É por meio dessa formação e da própria prática de alfabetizar que os alfabetizadores conseguem conquistar sua autonomia, melhorando sua criatividade e o modo de se relacionar consigo e com os outros, bem como desenvolvendo competências para ensinar e aprender.

“O contato com a alfabetização, ligada ao meu cotidiano na universidade, fez-me crescer muito na carreira acadêmica”.

“No decorrer desse semestre aprendi muito com meus alunos, cresci não só profissionalmente, mas também como pessoa”.

“Convivendo com essas pessoas posso dizer que, além de ensinar, pude aprender muito com suas experiências e vivências”.⁵

Todo esse aprendizado reflete não só na prática pedagógica da alfabetização, mas também no desempenho acadêmico dos alfabetizadores. E isso faz nascer, então, um desafio: construir uma nova relação entre a alfabetização de jovens e adultos e ensino de graduação; uma relação que possa promover o ‘embelezamento’ de todos. Mas essa é outra história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. 3. ed. São Paulo: Sumus e Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

_____. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990.

DANYLUK, O. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, Passo Fundo: Ediupf, 2002.

FERRARI, E. M. M. e AQUINO, V. **Alfabetização: um desafio em construção**. In: Revista Diálogos. Vol. 1, (set/2002).

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIN, L. R. **Alfabetização de jovens e adultos: questões para a prática pedagógica na perspectiva histórica**. Brasília: Universa, 2003.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, I. S.

MACHADO, N. J. **Matemática e a língua materna**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Matemática e realidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, M. A. A. **Matemática para a formação do alfabetizador**. Brasília: Universa, 2003.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Limaria Martins Fontes, 1984.