

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA MARIA MORAES SCHEFFER

**CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO CONSTRUÍDAS POR PROFESSORAS
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS PRÁTICAS
DISCURSIVAS COMO EIXO DE REFLEXÃO**

Juiz de Fora

2008

ANA MARIA MORAES SCHEFFER

**CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO CONSTRUÍDAS POR PROFESSORAS
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS PRÁTICAS
DISCURSIVAS COMO EIXO DE REFLEXÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Déa Lúcia Campos Pernambuco

Juiz de Fora

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA MARIA MORAES SCHEFFER

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO CONSTRUÍDAS POR PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS COMO EIXO DE REFLEXÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Déa Lúcia Campos Pernambuco - Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF.

Prof^a. Dr^a. Cecília Maria Aldigueri Goulart
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF.

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas – Co-orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF.

Juiz de Fora, 03 de abril de 2008.

Para Juraci, Haila e Alice, com quem aprendo a cada dia amar e compartilhar a vida.

AGRADECIMENTOS

Em relação ao homem, o amor, a compaixão, o enternecimento e quaisquer outras emoções sempre são dialógicas nesse ou naquele grau.

BAKHTIN

A minha emoção nesse momento é de gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho:

A Deus, força propulsora de minha vida.

Aos meus pais, pelo tanto que amam.

À professora Dr^a. Déa Pernambuco, que, desde o início, depositou confiança em meu trabalho.

À professora Dr^a. Maria Tereza, pelos diálogos que ensinam sempre.

À professora Dr^a. Cecília Goulart, que desde o nosso primeiro contato, revelou-se solícita e aberta à interlocução.

Aos colegas do mestrado e, de modo muito especial, às amigas, Rita e Viviam, pela amizade, carinho e interlocução constantes.

À direção da Escola Municipal João Guimarães Rosa e da Escola Municipal Dr. Adhemar Resende de Andrade, por possibilitar que o meu projeto de pesquisa se tornasse uma realidade.

Às professoras participantes da pesquisa, pelos diálogos estabelecidos e as palavras compartilhadas.

À Cláudia que, muitas vezes sem entender, ouviu com carinho e atenção as minhas palavras.

Ela está no horizonte.
Me aproximo dois passos,
Ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e
O horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe,
Jamais alcançarei.
Afinal, para que serve a utopia?
Serve para isso, para caminhar.

EDUARDO GALEANO

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo compreender as concepções de alfabetização construídas por professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas práticas discursivas. Assumindo que as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras são construções que se dão nas relações interpessoais, mediadas pela linguagem, esta dissertação busca, no discurso de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os sentidos atribuídos à alfabetização. Para tal, este estudo fundamenta-se teoricamente na concepção de linguagem como constituidora da consciência e espaço de inter-relações sociais, tendo como aportes teóricos principais os estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin sobre a filosofia da linguagem e por Lev Semionovich Vygotsky sobre a psicologia de base social. Além desses teóricos, constituem-se como interlocutores autores que abordam especificamente sobre a alfabetização, a leitura e a escrita como Soares, Kleiman, Mortatti, Cagliari, entre outros. A perspectiva histórico-cultural orientou os procedimentos de pesquisa e as análises desenvolvidas sobre o material empírico produzido nas entrevistas coletivas cujos sujeitos foram seis professoras que atuam em duas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora onde já havia sido implantado o Ensino Fundamental de nove anos. A partir das análises, foi possível constatar a influência do discurso pedagógico hoje dominante no campo da alfabetização que privilegia a realização de práticas sociais de leitura e de escrita. Embora haja tentativas de realização de um trabalho pedagógico inovador, o que prevalece é o desenvolvimento de um trabalho alfabetizador que visa, fundamentalmente, ao domínio do sistema alfabético de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to comprehend the conceptions of alphabetization made by teachers, of the first years of the elementary education, from their discursive practices. Assuming that the conceptions of alphabetization of the teachers are constructions that happen in the interpersonal relations, mediated by language, this dissertation searches, in the speech of these teachers, the senses attributed to alphabetization. To do so, this study is theoretically based upon the conception of language as constitutor of conscience and space of social inter relations, having as its main theoretical support the studies made by Mikhail Bakhtin about philosophy of language and by Lev Semionovich Vygotsky about socially based psychology. Besides these scholars, there are other interlocutors as the authors who approach specifically alphabetization, reading and writing as Soares, Kleiman, Mortatti, Cagliari, among others. The historical-cultural perspective has orientated the research procedures and the analysis about the empirical material produced in the interviews whose subjects were six teachers who work in two public schools in the city of Juiz de Fora where it had already been implanted the nine year elementary school. Starting from the analysis, it was possible to verify the influence of the nowadays dominant pedagogical speech in the field of alphabetization that favors the realization of social practices of reading and writing. Although there are attempts to make an innovatory pedagogical work, what prevails is the developing of an alphabetization work that aims basically at dominating the alphabetic system of writing.

KEY WORDS: Alphabetization. Literacy. Reading. Writing.

SUMÁRIO

1 DAS EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS AO OBJETO DE PESQUISA	11
2 AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO ENQUANTO OBJETO DE PESQUISA	18
2.1 As bases dos dados	18
2.2 Os conceitos de alfabetização nas pesquisas atuais	19
2.3 O perfil quantitativo das pesquisas sobre alfabetização	27
3 A DIMENSÃO SOCIAL E DIALÓGICA DA LINGUAGEM	32
3.1 Bakhtin e a linguagem	32
3.2 A crítica ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato	34
3.3 Bakhtin e sua concepção de linguagem centrada no fenômeno da interação verbal	37
4 A METODOLOGIA DE PESQUISA: UM ENCONTRO DO EU COM O OUTRO ..	43
4.1 A teoria subjacente à metodologia	43
4.2 Construindo a metodologia de pesquisa	48
4.3 O estudo piloto	49
4.4 Os contextos da pesquisa	52
4.5 Os sujeitos e as entrevistas coletivas	54
5 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: SUAS MEMÓRIAS, SUAS PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO	62
5.1 Memórias docentes: a formação e os percursos na carreira docente	62
5.1.1 A construção do saber alfabetizar	66
5.2 O desenvolvimento do processo de alfabetização	72
5.2.1 A alfabetização hoje	77
5.2.2 A leitura	81
5.2.3 A escrita	84
5.3 As concepções de alfabetização nos discursos das professoras	90
5.3.1 Alfabetizar letrando: este é o desafio	99

6 UM MODO DE COMPREENDER AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DAS PROFESSORAS: CONCLUSÃO	103
BIBLIOGRAFIA	109
APÊNDICES	116

1 DAS EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS AO OBJETO DE PESQUISA

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo.

MIKHAIL BAKHTIN

Como diz Clarice Lispector (1984, p.25), “escrever é difícil. É duro como quebrar rochas”. Entretanto, apesar de vivenciar essa dificuldade na escrita deste trabalho, aceito o desafio de ir quebrando rochas.

Sendo assim, inicio, pois, a minha história, contando como foi que nasceu o interesse em mim de construir um texto sobre a temática da alfabetização. Ao fazê-lo, revelarei como o mundo exterior, como o Outro foi me constituindo e fazendo com que eu tomasse consciência de mim mesma. Na realidade, ao me dispor a pesquisar um assunto dentro da temática da alfabetização, estava pensando em minha própria prática, em minhas concepções como professora que sou.

Por que escolhi a alfabetização como tema de estudo? Acima de tudo porque, como professora do Ensino Fundamental, tenho vivido e enfrentado, ao longo de minha vida profissional, desafios em relação ao ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Há questões que desde a minha entrada na carreira do magistério sempre estiveram presentes em minhas reflexões sobre essa temática as quais me levam a indagar: (i) Por que as crianças e os adolescentes advindos das camadas populares, até mesmo aqueles que estão nos anos finais da educação básica, apresentam um desempenho insatisfatório na leitura e na escrita? (ii) Como propiciar às crianças e aos adolescentes um ensino que os leve ao domínio efetivo da língua?

Essas e muitas outras indagações são despertadas a cada dia no exercício de ser professora. Tais questões me levam a buscar “respostas” para enfrentar essa tarefa tão complexa que é o desenvolvimento do processo de alfabetização em

nossas escolas, para que, assim, eu possa enfrentar os desafios que me são colocados.

Para mostrar como fui me constituindo como uma professora envolvida com as questões da linguagem, retomo, de forma breve, os caminhos que venho trilhando e os diálogos que venho estabelecendo com professores alfabetizadores e com autores que desenvolvem estudos e pesquisas dentro desta área. Diálogos que, no dizer de Bakhtin, engendram muitas réplicas, pois para cada pergunta há respostas e estas, por sua vez, geram outras perguntas.

Na verdade, posso afirmar que minha aproximação e inquietação com as questões relativas à temática da alfabetização ocorreram a partir de 1985 após o término do curso de magistério e, em seguida, com minha inserção no quadro de professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora no ano de 1988. Na ocasião, iniciei minha experiência como docente em uma turma de alfabetização de jovens e adultos. Da parte da Secretaria de Educação, naquela época, havia grande empenho para que as idéias de Paulo Freire fossem aplicadas na Educação de Jovens e Adultos. Por isso, participei de cursos e palestras que abordavam a teoria desse autor e que nos davam “receitas” de como aplicá-las nessas turmas.

Nos anos posteriores, passei a atuar como professora de turmas de 1ª série do então 1º grau, nas quais realizava um trabalho de alfabetização através do método silábico,¹ método pelo qual havia sido eu também alfabetizada. Na prática, acabava reproduzindo o que era transmitido a mim pelas outras professoras mais experientes naquela série e pela supervisora da escola. Como o método de alfabetização utilizado na escola era o silábico, seguia as determinações recebidas sem questionamentos, visto que a formação que tivera não me dava uma sustentação teórica e prática para desenvolver o trabalho com a alfabetização de outro modo. Na verdade, a sensação existente era a de que estava sempre faltando algo para eu me constituir como professora alfabetizadora.

¹ Método de alfabetização que privilegia o princípio da síntese, partindo das unidades menores da língua como as sílabas para as unidades maiores como as palavras, frases e textos.

Como, nesse momento, já estava cursando o curso de Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora, percebia que o que era estudado na faculdade não se integrava com a prática pedagógica vivenciada na escola.

A partir de 1990, começou a ser introduzido nas escolas municipais o ideário construtivista dentro das propostas de alfabetização. Era oferecido aos professores acesso a vários textos escritos por diferentes autores que desenvolviam estudos sobre a teoria de Emília Ferreiro e seus colaboradores. Esses textos eram lidos e discutidos nas reuniões realizadas na escola. No entanto, materiais escritos pela própria autora não foram lidos. Assim, acreditou-se que a leitura desses textos e os cursos oferecidos aos professores, na ocasião, embasariam as suas práticas e proporcionariam uma mudança significativa no modo de conceber e desenvolver o processo de alfabetização nas escolas.

Dessa forma, a orientação dada pela supervisora da escola era a de que deveriam ser utilizadas outras estratégias de ensino porque a teoria fora recebida como se fosse um novo método de alfabetização. Para tanto, o processo de alfabetização deveria ser iniciado a partir do nome da criança. Os usos de diferentes suportes de textos como rótulos, bulas, jornais revistas, livros, entre outros, passaram a fazer parte do dia-a-dia das salas de aula. No entanto, ao mesmo tempo em que eram desenvolvidas atividades consideradas “construtivistas”, o emprego dos métodos de alfabetização vistos como tradicionais, naquele momento, ainda estava muito presente nas atividades docentes dos professores alfabetizadores. É evidente que, para que as mudanças ocorram, é necessário tempo e às vezes, mesmo com o passar do tempo, práticas consideradas inovadoras coexistem com as práticas ditas tradicionais. Afinal, a prática pedagógica exige construção permanente, não há um único caminho.

Ao longo dos anos que se seguiram, a questão da alfabetização escolar constituiu-se continuamente como um dos eixos orientadores de minha vida profissional e acadêmica, por meio de minha atuação como professora, de estudos realizados no Curso de Letras e, posteriormente, no Curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem da Faculdade de Educação da UFJF.

Nesse último curso, interei-me da proposta de ensino de Língua Portuguesa apoiada na concepção de linguagem como forma de interação a partir dos trabalhos de Geraldi (1984, 1993). Um dos aspectos defendidos por essa proposta é o desenvolvimento da produção escrita a partir do convívio das crianças com diferentes portadores de texto: livros, jornais, revistas, gibis, entre outros. Além dessa proposta, tomei conhecimento também dos estudos sociolingüísticos desenvolvidos por Soares (1988, 1989), Castanheira (1992), Miranda (1992), Cook-Gumperz (1991), dentre outros. Tais estudos revelam que a escrita é um objeto cultural por excelência e sua apropriação pela criança se dá através de um longo período que inicia antes do seu ingresso na escola. Desde cedo, as crianças já têm oportunidade de observar e participar de atos de leitura e escrita que são praticados a sua volta, o que as tornam conhecedoras das funções atribuídas a esse objeto de conhecimento.

Ao eleger a leitura e a escrita como objeto de estudo e reflexão, busquei compreender não apenas a minha atuação como professora de língua materna, mas também a de outras professoras envolvidas com o ensino da língua em realidades diferentes daquelas onde eu trabalhava. Para concretizar tal objetivo, realizei um trabalho de pesquisa que culminou na elaboração da monografia intitulada *A dicotomia entre a escrita na escola e a escrita na vida*. Através desse estudo evidenciou-se a ausência de um trabalho na escola com as práticas reais de leitura e produção de texto. Enquanto a escola propiciava aos alunos o contato apenas com os textos presentes no livro didático adotado para a turma, fora do contexto escolar, as crianças tinham acesso a materiais escritos variados como textos publicitários, revistas em quadrinho, textos literários, entre outros. Quanto à produção escrita, de um modo geral, os alunos escreviam textos para atender às expectativas da escola, ou seja, atividades escolares como cópia, ditado, entre outras. No entanto, pude observar que, em outros espaços, eram produzidos bilhetes, cartas, poesias, trovas, com a função interacional e pessoal. Mais uma vez constatei a distância entre os discursos produzidos sobre o ensino e aprendizado da leitura e da escrita no meio acadêmico e a prática pedagógica concretizada nas escolas. Penso que isso possa ser um indicador de que os conhecimentos construídos nas universidades, muitas vezes, não causam impacto na prática docente.

Após esse percurso percorrido, em 1997, comecei a desempenhar a função de diretora em uma escola municipal. Nessa nova função pude me aproximar das práticas alfabetizadoras dos professores das séries iniciais e acompanhar suas dificuldades. Naquele momento, a maioria dos professores já havia abolido o uso das cartilhas e diferentes suportes de textos se tornaram materiais didáticos para trabalhar a leitura e a escrita. A imersão das crianças no mundo da cultura escrita foi intensificado. O movimento tomou outra direção: antes era enfatizado o trabalho com os métodos de alfabetização, agora a ênfase era dada ao trabalho com variados textos que circulavam na sociedade. Contudo, as dificuldades de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita permaneciam. A cada dia, novos desafios e reflexões eram apontados, sobretudo no que se relacionava à dificuldade dos alunos em escrever, ler e compreender os textos que circulavam na escola. Os depoimentos dos professores a respeito da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, nessa escola, revelavam que estes liam e escreviam de modo precário. Afinal o que estava acontecendo?

Na realidade, o que estava acontecendo nessa escola não era um fato isolado, pois, conforme consta no documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2003), o resultado do teste nacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, realizado em 2001 e divulgado em 2003, revela que 59% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado da leitura e da escrita. Além do SAEB, foi realizado o teste internacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do ano de 2003, o qual atesta que essa realidade estava presente não só nos contextos educacionais brasileiros, como também em outros países.

Sendo assim, toda a equipe da escola passou a dedicar esforços para que esses impasses que tanto prejudicavam o desempenho das crianças como leitoras e escritoras fossem solucionados. Ao longo de alguns anos, muitas conquistas foram obtidas nessa escola, como melhorias e ampliação da rede física escolar, construção de uma biblioteca, elaboração de uma proposta pedagógica comprometida com as necessidades dessa comunidade escolar, entre outras. Tais conquistas levaram à superação de muitas dificuldades relacionadas ao processo de

alfabetização. Apesar disso, ainda permaneceu presente a necessidade de buscarmos outras formas de trabalho que nos possibilitassem a apropriação de conhecimentos, para, assim, compreendermos melhor o processo de alfabetização e as possíveis formas de mediação que deveriam ocorrer junto aos educandos para que eles avançassem em suas aprendizagens em relação ao domínio da leitura e da escrita. Uma das alternativas encontradas, na busca de novas formas de trabalho, foi a de formar um grupo de estudo com os professores envolvidos com o ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Desse modo, a necessidade de intervir nessa realidade se constituiu numa das principais metas desse grupo. Acreditávamos, enquanto grupo, que a mudança desejada só se produziria a partir do coletivo de professores dessa escola.

A partir das leituras realizadas e das discussões travadas nesse grupo de estudos, novas perguntas me inquietaram, quais sejam: (i) Como os professores foram se constituindo como professores alfabetizadores? (ii) Como está sendo realizado o trabalho com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental? (iii) Como os professores concebem a alfabetização? (iv) Como os professores estão se apropriando das mudanças conceituais ocorridas nessa área, uma vez que, de um modelo tradicional centrado nos métodos de alfabetização concretizados nas cartilhas, partimos para uma visão de alfabetização que enfatiza os usos sociais da escrita? (v) Dentre as mudanças conceituais ocorridas, quais os professores consideram adequadas para desenvolver o trabalho de alfabetização em suas turmas? (vi) O que é alfabetizar hoje?

Tais questões mobilizaram as minhas reflexões sobre o processo de alfabetização. Sendo assim, a minha experiência profissional e as leituras que fiz na tentativa de implementar na escola uma prática alfabetizadora que propiciasse às crianças não só aprender a ler e a escrever no sentido estrito da palavra, mas a participar efetivamente das práticas sociais do mundo letrado em que vivemos, criaram necessidades que demandaram um aprofundamento de meus estudos na área da alfabetização. O mestrado foi, então, o caminho encontrado para a concretização da idéia de investigar o processo de alfabetização a partir de um outro lugar.

Dentro dessa perspectiva, meu presente estudo tem o objetivo de *compreender as concepções de alfabetização construídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas práticas discursivas*.

Além do que foi exposto até aqui, quero ressaltar que a minha opção por enveredar na compreensão das concepções de alfabetização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental não foi gratuita. De um modo geral, o fracasso produzido no interior da escola brasileira, no início do ensino fundamental e que hoje vem se estendendo até os anos finais, está estreitamente ligado aos encaminhamentos didáticos relativos ao ensino-aprendizado da língua materna. Isso está tão evidente que, hoje, já é lugar comum afirmar que as escolas brasileiras, sobretudo aquelas pertencentes à rede pública de ensino, não cumprem a sua tarefa de alfabetizar as crianças do nosso país. A minha preocupação constante com o fracasso na/da alfabetização tem me levado a procurar conhecer, compreender e encontrar explicações para esse processo.

Ao rever minha trajetória, posso dizer que todas as atividades e estudos que desenvolvi em relação à alfabetização estiveram sempre voltados para a escola, ou seja, a alfabetização não se constituiu apenas como objeto teórico, mas em um compromisso com o direito de todas as crianças, principalmente aquelas que freqüentam as escolas públicas, de aprenderem a ler e escrever e de participarem de forma consciente e eficiente de práticas sociais de leitura e escrita.

Além disso, quero enfatizar a minha crença na escola pública, local onde sempre desenvolvi minhas atividades de trabalho, e nos professores que nela atuam. Considero ser muito cômodo se apropriar do discurso da denúncia e da desesperança diante de uma questão que atinge toda a sociedade e ficar omissos perante essa situação.

Para desenvolver esta pesquisa, tomo como referência teórica os estudos de dois autores: Bakhtin e Vygotsky. Na minha opinião, suas teorias apontam vários aspectos relevantes para a compreensão ativa e responsiva do conceito de alfabetização e suas possíveis implicações nas práticas alfabetizadoras.

A partir de seus estudos, adoto o princípio de que a linguagem, enquanto prática discursiva, enquanto espaço de enunciação e de troca, é central na constituição do sujeito social e histórico. Apoiada em seus escritos, nos textos de autores que abordam suas teorias como Faraco (1996, 2003), Freitas (2003,

2002, 1998, 1994), Brait (1997, 2005), Amorim (2006, 1997), entre outros, e em autores contemporâneos que estudam o tema alfabetização e letramento como Soares (1995, 2000, 2003a, 2003b, 2003c, 2005), Kleiman (1995, 2002, 2004), Mortatti (2000, 2006, 2007), Goulart (2000, 2005) e outros, discuto a alfabetização, a escola e os sujeitos envolvidos nesse processo.

No meu entendimento, esta pesquisa se torna relevante à medida que contribuirá para a reflexão sobre as concepções de alfabetização que vêm sustentando a prática pedagógica da alfabetização de professores dos anos iniciais.

É, portanto, na busca dessa dinâmica de pesquisa, que apresento, no Capítulo 2, a revisão de literatura, através da qual destaco os trabalhos e pesquisas desenvolvidas dentro da temática da alfabetização encontradas em diferentes bases de dados; no Capítulo 3, o arcabouço teórico, no qual figura a concepção de linguagem a partir da teoria enunciativa de Bakhtin; no Capítulo 4, a metodologia adotada, dentro da perspectiva histórico-cultural; no Capítulo 5, a análise dos dados produzidos através de entrevistas coletivas e no Capítulo 6, as principais conclusões.

2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO ENQUANTO OBJETO DE PESQUISA

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito).

MIKHAIL BAKHTIN

Neste capítulo, apresento uma análise breve das produções acadêmicas e científicas e de artigos de revistas da área da educação que versaram sobre o tema desta dissertação: conceitos de alfabetização. Inicialmente, apresento as bases de dados utilizadas para a realização do levantamento da produção acadêmica e científica. Discuto, a seguir, os conceitos de alfabetização e sua ampliação através dos textos presentes em capítulos de livros, publicações do Ministério da Educação (MEC) e revistas pedagógicas. Por último, apresento o perfil quantitativo dessas pesquisas.

2.1 As bases dos dados

Para iniciar o levantamento dos dados, selecionei textos presentes em capítulos de livros e artigos de revistas pedagógicas por considerar que a produção expressa nesses suportes contribuem de modo significativo para o enriquecimento da discussão sobre concepções de alfabetização no decorrer dos anos passados até os dias atuais.

Procurei também, como poderá ser constatado, analisar os textos a partir de uma ordem cronológica dentro do assunto tratado, facilitando, assim, o reconhecimento das mudanças ocorridas ao longo do tempo no tocante ao conceito de alfabetização.

Com o objetivo de focalizar o que está sendo produzido no Brasil em termos de estudos e pesquisas na área da alfabetização, fiz um breve levantamento da produção de teses e dissertações que abordavam esse tema, defendidas no período de 2002 a 2006. A base de dados utilizada para mapear

as teses e dissertações foi o Portal da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Através do Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi possível encontrar publicações que remetem aos estudos que já foram desenvolvidos nessa área.

Quanto à seleção de artigos com base científica, foram utilizadas as bases de dados presentes no Sistema SciELO², dentro do qual destaco os artigos encontrados nas revistas Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Educação e Sociedade e Caderno CEDES.

Além disso, foram levantados os trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) dentro do GT10 “Alfabetização, Leitura e Escrita”, da 25ª a 29ª Reunião.

Em todas essas buscas a palavra-chave utilizada foi *alfabetização*. Por conta dos limites deste trabalho, não estendi o universo de pesquisa empregando outras palavras-chave, por não ser o meu objetivo fazer uma análise tão profunda de toda a produção feita nessa área.

2.2 Os conceitos de alfabetização nas pesquisas atuais

De interesse para o meu estudo são as produções encontradas em capítulos de livros e em revistas da área da educação e publicações do MEC que abordam os conceitos de alfabetização e as mudanças conceituais por que passou esse conceito ao longo de várias décadas no Brasil. Essa produção é muito significativa e a cada ano é ampliada, contudo enfatizarei aquelas que considero mais pertinentes à temática desta dissertação.

Sendo assim, tomo os trabalhos de Perrota (1984), Soares (1995, 2000, 2003a, 2003b, 2003c, 2005), Mortatti (2006, 2007) por serem representativos da

² SciELO corresponde à Scientific Electronic Library Online.

produção escrita que contribui para a compreensão da problematização conceitual em torno do fenômeno da alfabetização.

O trabalho de Perrotta esboça a evolução por que passou o conceito de alfabetização dos anos de 1948 a 1980 a partir de uma abordagem dos aspectos históricos. Para discutir o conceito de alfabetização, a autora toma como referência os trabalhos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). É importante ressaltar que o papel desempenhado internacionalmente pela Unesco é, principalmente, de influência política e não de caráter científico.

Seguindo tal referência, a autora afirma que, em 1948, o alfabetismo é definido como a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua. Vale destacar que a produção de dados estatísticos sobre o analfabetismo deu-se a partir dos anos de 1940, com a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo considerada como condição de pessoa alfabetizada toda aquela que soubesse ler e escrever, ainda que apenas o próprio nome.

Já no ano de 1958, a definição de alfabetização que a UNESCO propõe faz referência à capacidade da pessoa de ler e escrever com compreensão uma breve e simples exposição de fatos relativos à sua vida cotidiana. Essa definição tornou-se o guia seguido pelos censos nacionais para mensurar a alfabetização. A partir dos anos de 1950 e até o último censo de 2000, era considerada alfabetizada a pessoa que era capaz de ler e escrever um bilhete simples. Tal definição já evidenciava, desde então, uma ampliação do conceito de alfabetização.

Quatro anos depois, era considerada alfabetizada a pessoa que adquirira os conhecimentos e competências indispensáveis ao exercício de todas as atividades em que a alfabetização era necessária para que se pudesse atuar eficazmente no seu grupo e em sua comunidade.

Nos anos de 1965, estudos evidenciam que a alfabetização devia preparar o homem para desempenhar um papel cívico, social e econômico, além de estar voltada para o ensino da leitura e da escrita. Tal definição já não visava limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais.

Em 1975, a alfabetização não é concebida apenas como o aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas também como uma contribuição para a libertação do homem e seu pleno desenvolvimento. A alfabetização, nesse momento, passa a ser vista como um direito de todo o ser humano.

Perrota, naquele momento, já advertia que os conceitos evoluem, porém os resultados concretos e significativos da alfabetização não revelavam grandes mudanças para a realidade educacional em nosso país.

Na perspectiva de um novo enfoque, os estudos de Mortatti (2006) propõem a divisão do movimento histórico da alfabetização no Brasil em quatro momentos. A autora ressalta que cada momento foi marcado por um novo sentido atribuído à alfabetização. O ano de 1876 marca o início do primeiro momento que se estende até o início da década de 1890 e é considerado o momento de *Metodização do Ensino da Leitura*. A alfabetização passa a se constituir como objeto de estudo. A partir de 1890, inicia-se o segundo momento que é estendido até meados dos anos de 1920. Foi por volta de 1910 que o termo *alfabetização* passou a ser empregado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. Nesse segundo momento, a ênfase era dada à discussão sobre os métodos usados no ensino inicial da leitura e à institucionalização da defesa pelo método analítico. Após 1920 inicia-se o terceiro momento, o qual se prolonga até o final da década de 1970, no qual a ação de ensinar está subordinada à maturidade da criança e às questões de ordem didática que, por sua vez, estavam subordinadas à ordem psicológica. Já o quarto momento tem início na década de 1980 e continua em curso. Esse momento será abordado ao longo deste trabalho.

Dando prosseguimento, vamos encontrar nas produções escritas de Soares uma abordagem sobre os conceitos de alfabetização também numa perspectiva histórica. Seus estudos revelam que, durante muito tempo, a palavra alfabetização, compreendida como o processo de ensinar e/ou aprender o sistema da escrita, foi suficiente para designar a aprendizagem inicial da língua escrita. No entanto, ao longo das décadas de 1980 e 1990, essa significação foi sofrendo alterações em decorrência de mudanças sociais que fizeram com que fossem atribuídas novas funções à língua escrita, tornando esse conceito insuficiente para atender às demandas e urgências específicas da sociedade naquele momento histórico.

Segundo Soares (2003a), há alguns indicadores dessas alterações em várias fontes. Uma dessas fontes é o Censo Demográfico, já citado anteriormente, que, através da aplicação de questionários e dos resultados apresentados a partir de sua aplicação, revela uma progressiva ampliação do conceito de alfabetização. Para a autora, essa ampliação do conceito se torna mais evidente quando, nos estudos censitários, passou a ser empregada a terminologia alfabetismo funcional. O termo alfabetismo indica “estado” ou “condição” que assume aquele que aprende ler e escrever (SOARES, 1995). A terminologia alfabetismo funcional, de acordo com Ribeiro (1997), foi utilizada para designar um nível de habilidades restritas às tarefas mais rudimentares que exigiam a prática da leitura e da escrita. Assim, para se definir os índices de alfabetismo funcional, era usado como critério os anos de escolaridade. Nos países de Terceiro Mundo, o mais comum é identificar o alfabetismo funcional a apenas três ou quatro anos de estudo. Desde então, essa realidade apontava indícios de que o acesso ao mundo da escrita exigia habilidades para além do saber ler e escrever.

Nos anos de 1990, outra fonte em que se poderia constatar a ampliação do conceito era a mídia, de modo particular a mídia impressa, na qual se passou a caracterizar de novos modos a alfabetização, os alfabetizados e os analfabetos. Desse modo, passou-se a atribuir um significado muito abrangente para a alfabetização, considerando-a como um processo que não se resumiria apenas em desenvolver habilidades da leitura e da escrita, mas que, além dessas habilidades, os indivíduos soubessem fazer o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais.

De acordo com Soares (2003b), a partir dos anos de 1980 e 1990, a alfabetização escolar passou a ser questionada, principalmente, no que se referia aos métodos e ao uso das cartilhas. Esse questionamento foi motivado não só pelo avanço das pesquisas realizadas em várias áreas do conhecimento como a Psicologia, a Lingüística, a Psicolingüística, a Sociolingüística, entre outras, como também do fracasso persistente da escola na alfabetização das crianças. Uma nova dinâmica dentro das práticas alfabetizadoras foi ganhando espaço através da divulgação dos estudos de natureza psicolingüística de Emília Ferreiro e colaboradores que foram desenvolvidos com base na epistemologia genética de Jean Piaget. Tais estudos exerceram grande influência nas propostas de trabalho com a alfabetização, provocando um deslocamento do eixo das discussões sobre

“o como se ensina”, baseado na utilização dos métodos de ensino, para “o como se aprende”, baseado no processo de aprendizagem da criança, ou seja, na psicogênese da língua escrita.

Segundo Gaffney e Anderson (apud SOARES, 2003c), as últimas três décadas assistiram às mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização. Um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. O paradigma cognitivista difundiu-se no Brasil pela via da alfabetização, através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro.

A autora amplia a compreensão dessa mudança de paradigma teórico na alfabetização ao afirmar que:

Não é necessário retomar aqui a mudança que representou, para a área da alfabetização, a perspectiva psicogenética: alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações. (SOARES, 2003c, p. 8)

A alfabetização, segundo a autora, era caracterizada por uma excessiva especificidade, a qual era concretizada no trabalho com as relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico presente nos métodos de alfabetização que eram veiculados nas cartilhas. Não importava o desenvolvimento pela criança da compreensão do funcionamento do sistema da escrita e nem seu

emprego em situações reais de comunicação. No entanto, com a difusão das idéias de Emília Ferreiro a respeito da aprendizagem da língua escrita, ocorreu uma perda da especificidade da alfabetização. A autora chamou essa perda da especificidade do processo de alfabetização de *desinvenção* da alfabetização. Ao privilegiar a faceta psicológica da alfabetização, a faceta lingüística – fonética e fonológica – ficou obscurecida. Com a implementação do chamado Construtivismo na prática alfabetizadora, ocorreu a falsa inferência de que, através do contato efetivo com a cultura escrita, a criança já estaria se alfabetizando, não havendo, pois, a necessidade de um ensino sistemático da língua e, tampouco, da utilização de um método para a sua realização.

Do mesmo modo, Mortatti (2006, p. 11), ao discutir a introdução do pensamento construtivista na alfabetização, em nosso país, afirma que através dele:

[...] funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e como aprende a língua escrita (lecto-escrita), tendo-se gerado, no nível de muitas apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino

No decorrer dessas controvérsias em torno dos métodos de alfabetização e do construtivismo, um novo fenômeno ganha visibilidade na área da educação: o letramento. Como afirma Soares (2000), o letramento é a versão para o português da palavra inglesa “literacy” e indica o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais da escrita. Daí a diferença entre saber ler e escrever – ser alfabetizado – e fazer uso dessa capacidade como prática social – ser letrado - . Todavia, apesar de distintos, a alfabetização e o letramento são processos simultâneos, interdependentes e indissociáveis. No entendimento de Soares (2003a), foi a ressignificação do conceito de alfabetismo que trouxe o termo

letramento. Na verdade, até a década de 1990, o alfabetismo era traduzido por alfabetização e, mais recentemente, também por alfabetismo.

Segundo Mortatti (2007), os primeiros registros de uso do termo letramento no Brasil surgiram nos trabalhos de Mary Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, em especial sua aprendizagem escolar, por parte de crianças, e Leda Tfouni (1988), que estabelece um sentido para o termo, centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas numa sociedade quando esta se torna letrada. Entretanto, o termo passou a ser usado mais sistemática e extensivamente na década de 1990, a partir de publicações de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1995).

Essas novas formas de compreensão apontaram para o esgotamento das possibilidades de o termo alfabetização designar algo mais do que a “mera” aquisição inicial da técnica ou habilidade de leitura e escrita, ou seja, para designar a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas também utilizam a leitura e a escrita em seus usos e funções sociais, incorporando-as em seu viver e transformando, por isso, sua condição (SOARES, 1995).

O letramento surge, então, com a preocupação em torno das transformações sociais, do reconhecimento dos usos e funções da língua escrita e dos problemas relacionados à aprendizagem inicial da escrita, remetendo-nos à necessidade do aprendizado da língua em contextos de usos reais dessa língua. Nesse sentido, o termo letramento vem ganhando destaque nas produções acadêmicas e científicas.

Com base nos estudos de Soares, fica evidenciado que a alfabetização, concebida como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, concretiza-se através da aquisição de uma tecnologia e do domínio de uma técnica para o seu uso. Essa técnica do ler e escrever requer o ensino de especificidades como: a relação entre fonemas e grafemas, a orientação espacial da escrita no papel, modos de segurar o lápis de forma que se possa escrever corretamente, entre outras.

Como a alfabetização é um processo multifacetado, Soares aponta a necessidade de se reconhecer, entre as muitas facetas da alfabetização, a faceta da consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma

gráfica da escrita. Da mesma forma, é necessário conhecer as muitas facetas do letramento, quais sejam: a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito.

Desse modo, para Soares, estas seriam as duas vias pelas quais as crianças adentrariam no mundo da escrita. Daí a necessidade apontada pela autora do desenvolvimento de um trabalho para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que contemple a alfabetização e o letramento.

Nesse sentido, vale reproduzir as suas palavras, quando recomenda que:

Assim teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado* (SOARES, 2000, p. 47, grifos da autora).

Na realidade não há um consenso entre os pesquisadores a respeito do conceito de letramento. Enquanto uns consideram alfabetização e letramento como processos excludentes entre si, outros os consideram como processos complementares. Sendo assim, o conceito de letramento vem gerando ricos debates entre os especialistas da área da linguagem, por conta de conflitos de natureza teórica e empírica. Há questões que ainda são colocadas como: Por que se tornou preciso letrar? Por que a alfabetização não basta mais? Qual é o objeto dessa alfabetização sobre a qual estamos falando?

Talvez as palavras de Soares (2005) respondam algumas dessas questões ao afirmar que, no momento atual, é impossível deter o uso da palavra e do conceito de letramento. A distinção em termos pedagógicos e políticos se faz necessária. Pedagogicamente, por se tratar de dois processos distintos em relação ao processo de ensino e, politicamente, por considerar o acesso ao mundo da escrita não só como um processo de aprender a ler e escrever, mas também como um processo real de inclusão social.

Analisando essa produção, é possível observar que este estudo, ao abordar as concepções de alfabetização de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não inaugura um tema novo na área da alfabetização, ao contrário, vários estudos já foram desenvolvidos dentro desse assunto. No entanto, vale destacar que a cada contexto histórico e social vão surgindo novos desdobramentos que trazem à tona questões que merecem ainda mais estudos para esclarecer e propor novos caminhos para superação da multiplicidade de problemas ainda presentes nessa área. Afinal, a volta à reflexão sobre determinados assuntos contribui para esclarecer um pouco mais a seu respeito dentro de um novo contexto.

Outro ponto a destacar é que as mudanças conceituais por que passou o termo alfabetização, a partir das últimas décadas, alteraram significativamente a prática alfabetizadora, os materiais didáticos oferecidos aos alunos para o ensino

e aprendizagem da língua escrita, a forma de mensurar o número de alfabetizados em nosso país e o conceito de pessoa alfabetizada.

Dessa forma, considero ser legítimo afirmar a necessidade de que as concepções de alfabetização dos professores dos anos iniciais sejam conhecidas e compreendidas, para que, diante de tantas mudanças e inovações pedagógicas introduzidas na alfabetização, do envolvimento de outras áreas do conhecimento com essa temática e com o surgimento de novos conceitos, o professor possa dizer sobre as idéias que orientam a sua prática pedagógica de alfabetização neste momento histórico em que estamos vivendo. O dizer do professor é uma forma de ele mesmo tomar consciência, de refletir sobre o que sabe, sobre as bases do trabalho pedagógico que realiza. Muitas vezes, os professores não param para pensar sobre “o que é alfabetizar” e “para que alfabetizamos”, tão preocupados que estão com o “como alfabetizar”, não percebendo, assim que essas questões estão interligadas. Diante disso, tomo aqui as palavras de Mortatti (2006, p.15) quando diz: “é preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores [...]”.

Contudo, a busca de dados ainda não terminou. Como já foi dito, a alfabetização é um tema complexo e abrangente, logo, a produção é muito ampla. Sendo assim, foi necessária a busca em outras fontes. É o que tratarei a seguir.

2.3 O perfil quantitativo das pesquisas sobre alfabetização

Ampliando o meu levantamento no que se refere às pesquisas sobre o tema da alfabetização, em termos quantitativos, foram encontradas, no banco de teses e dissertações disponíveis no portal CAPES, 703 dissertações de mestrado e 130 teses de doutorado no período de 2002 a 2006. Isso me permitiu constatar que a cada ano houve um aumento de investigações sobre esse tema e que a produção nessa área é cada vez mais significativa.

A partir da leitura dos títulos das pesquisas encontradas, selecionei aqueles que se identificavam com a temática desta dissertação. Após a leitura de seus resumos, pude inferir que, dentre os selecionados, nove dissertações podem ser caracterizadas como sendo diretamente relacionadas às concepções de alfabetização de professores alfabetizadores. São os trabalhos de Zunino (2003), França (2003), Biersteker (2003), Yacovenco (2003), Schiochetti (2004), Silva (2004), Guazzelli (2004), Oliveira (2004), Bakke (2006). De um modo geral, esses trabalhos tiveram como objetivo investigar as concepções de alfabetização que embasam as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, através de seus discursos e/ou de suas práticas, principalmente daqueles que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados a que chegaram tais estudos revelam que os professores tentam realizar um trabalho pedagógico inovador, através de mudanças e avanços na metodologia adotada. No entanto, o que vem prevalecendo é uma prática pedagógica alfabetizadora que visa, acima de tudo, ao domínio da técnica do ler e escrever, desconsiderando, assim, os usos e as funções sociais da leitura e da escrita.

Um aspecto a ser considerado é que as áreas de maior predominância na produção de teses e dissertações sobre alfabetização são Educação, Psicologia e Letras.

Analisando os títulos e alguns resumos das demais dissertações e teses que se encontram sob o descritor *alfabetização*, é possível perceber que os temas privilegiados tratam de questões como a formação dos professores alfabetizadores, a alfabetização de jovens e adultos, estudos sobre o Programa Alfabetização Solidária, a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da língua escrita, a mediação no processo de aprendizagem da língua escrita, a prática pedagógica de alfabetização, entre outros.

Seguindo essa direção, dentre as 17 publicações do Portal INEP foi encontrada uma produção acadêmica de destaque que é a obra *Alfabetização no Brasil, o Estado do Conhecimento* de Soares e Maciel (2000). Nessa obra, são analisadas ao todo 311 dissertações e teses defendidas no Brasil no período de 1961 a 1998. Foram identificados pelas autoras 15 trabalhos produzidos nos anos de 1980 que tratavam sobre as concepções de alfabetização, produção muito superior à dos anos de 1970, que contara apenas com um trabalho.

De acordo com as autoras, nos anos de 1980, houve o surgimento de novos temas na construção do conhecimento sobre alfabetização. Dentre estes, encontramos o tema concepção de alfabetização, o qual foi se constituindo como uma questão relevante em decorrência da nova visão de alfabetização que surgiu a partir dessa década. Assim, passaram a ser feitas reflexões críticas sobre o próprio conceito de alfabetização e leitura na produção acadêmica e científica. Isso porque, nas décadas anteriores, a concepção de alfabetização não se constituía como problema para os pesquisadores desta área.

Analisando os resumos desses 15 trabalhos³ que privilegiam o tema que trata das concepções de alfabetização citados pelas autoras, verifiquei que, a partir das práticas pedagógicas alfabetizadoras pesquisadas, o conceito de alfabetização estava restrito ao ato de codificar e decodificar. As atividades desenvolvidas na pré-escola, denominação atribuída, naquele momento, ao segmento de ensino que hoje chamamos de Educação Infantil, e na 1ª série, enfatizavam a discriminação visual, a coordenação motora, a lateralidade. Na realidade essas atividades estavam muito relacionadas ao desenvolvimento da prontidão na criança. Um aspecto importante a ser considerado, também, é o fato de que essas pesquisas tiveram como principal referencial teórico a Psicologia Genética devido à introdução dos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro na área da alfabetização, como já foi dito anteriormente neste trabalho.

Os resultados dessas pesquisas revelaram o distanciamento existente entre a prática de alfabetização desenvolvida nas escolas e os conhecimentos produzidos pela Psicologia Genética. Há um trabalho que destaca ser necessária a ação de psicólogos educacionais para auxiliar no processo de mudança qualitativa do trabalho didático. Enfim, esses trabalhos apontam a necessidade de a escola superar o aspecto mecânico da alfabetização, indo além do simples reconhecimento das letras, sílabas ou palavras, para, assim, possibilitar a compreensão dos significados e a leitura crítica da realidade.

No levantamento feito a partir dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED de 2002 a 2006 foram encontrados 72 trabalhos. Dentre esses 72 trabalhos, o texto apresentado por Soares (2003c) em uma Sessão Especial da 26ª Reunião é o mais significativo para a temática desta pesquisa. Na verdade, esse artigo se

³ Os autores desses 15 trabalhos estão na Bibliografia desta dissertação.

constitui em uma revisão de um texto escrito anteriormente pela autora⁴, porém nesse novo texto há a discussão sobre o termo letramento, além de serem enfatizadas as especificidades da alfabetização e do letramento e, ao mesmo tempo, a interdependência e indissociabilidade desses dois processos.

É importante ressaltar que nos demais trabalhos não há uma recorrência de temas, ao contrário, o fenômeno da alfabetização é estudado a partir de diferentes aspectos, enfoques e perspectivas, que acabam se entrecruzando dada a sua complexidade e abrangência.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos apresentados, pude constatar que vários trazem reflexões feitas sobre a alfabetização dentro de novos construtos teóricos de áreas do conhecimento como a Lingüística, a Psicolingüística, a Sociolingüística, dos estudos da psicogênese da língua escrita e da ampliação do conceito de alfabetização. Isso justifica a apresentação de trabalhos que tratam as questões de análise lingüística na escola, o trabalho epilingüístico na produção textual, o ensino de Língua Portuguesa, estudos sobre a formação dos professores e suas práticas de leitura e escrita. Nesse contexto, a investigação sobre a prática pedagógica de alfabetização ganha destaque, o que me leva a supor que há um grande interesse dos pesquisadores em desvelar e compreender essa prática, para que, assim, talvez possam encontrar explicações e apontar caminhos que levem à superação dos problemas relacionados a essa prática.

No sistema Scielo, identifiquei 13 artigos relacionados ao tema alfabetização. Dentre esses artigos, destaco os trabalhos de Macedo (2000), Ribeiro (1997) Goulart (2000) e Mortatti (2000) por tratarem de temas pertinentes a esta pesquisa.

Macedo (2000) afirma que a alfabetização pode se constituir como instrumento de reprodução das formas sociais existentes ou como um conjunto de práticas culturais que promovem a mudança democrática e emancipadora. A sua defesa é pela alfabetização enquanto mudança democrática e emancipadora. Daí a sua crítica ao trabalho de alfabetização voltado para a aprendizagem da língua-padrão, preso apenas às habilidades para a escrita e leitura técnica, pois, desse modo, a escola reproduz os valores e significados dominantes.

⁴ O texto é denominado *As muitas facetas da alfabetização*, publicado em Cadernos de Pesquisa, nº. 52, de fevereiro de 1985.

Ribeiro (1997) discorre sobre o termo alfabetismo, sua origem, seu significado e as implicações disso na realização de pesquisas e salienta, ainda, a necessidade de se considerarem os contextos práticos e ideológicos em que ocorrem os usos da leitura e da escrita.

Em Goulart (2000), a autora apresenta os resultados de uma pesquisa cujo foco de interesse foi a prática alfabetizadora e os processos de apropriação pelas crianças da linguagem escrita. O estudo revelou que o trabalho de produção de textos proposto pela professora e vivenciado pelas crianças se fundamentava numa perspectiva de aprendizagem da língua escrita relacionada aos usos e funções sociais dessa modalidade de linguagem verbal, o que representa uma forma mais ampla de conceber a alfabetização. Assim, as fontes para as crianças produzirem suas escritas são os textos legitimados socialmente. Dessa forma, ficou constatado que as crianças, através da escrita “inventada”⁵ ou espontânea, como diz a autora, puderam utilizar inúmeras estratégias e que o processo de construção de um texto é próprio a cada sujeito. Nesse sentido, a linguagem é aprendida na experiência do ler e escrever.

Mortatti (2000) problematiza a relação entre as cartilhas e os métodos de alfabetização e, por conseguinte, os desdobramentos advindos dessa relação dentro da história da alfabetização em nosso país. A autora analisa as alterações ocorridas na cartilha em relação aos métodos nela concretizados, ao seu suporte material e aos temas abordados nas lições. Mortatti adverte que, apesar de todas as críticas feitas ao uso da cartilha, esse material permanece, até hoje, presente nos processos iniciais de ensino e aprendizagem de leitura e escrita em muitas escolas, revelando, assim, mesmo que de forma silenciosa, mas operante, concepções de alfabetização, de leitura e escrita e de texto que remetem à permanência de uma prática pedagógica de alfabetização contrária aos avanços da lingüística e de outras áreas do conhecimento. Diante disso, para Mortatti (2000, p. 6), a concepção operante de alfabetização é definida como:

[...] um processo de ensinar e aprender o conteúdo da cartilha, de acordo com o método proposto, o que permite considerar

⁵ De acordo com Goulart, escrita inventada ou espontânea é a escrita realizada espontaneamente pela criança, motivada pela necessidade de expressão verbal e pelo seu significado no contexto de produção, sem que se reforce a necessidade de correção ortográfica.

alfabetizado o aluno que tiver terminado a cartilha com êxito, ou seja, que tiver aprendido a ler e escrever, podendo, assim, começar a ler e escrever.

Em face do exposto, ressalto que os trabalhos aqui apresentados, mesmo aqueles que não tratam especificamente da problematização conceitual em torno do termo alfabetização, visto terem outros temas centrais, adensaram a minha compreensão a respeito da temática deste trabalho. Entendo que esta pesquisa contribuirá para ampliar o debate sobre esse tema.

3 A DIMENSÃO SOCIAL E DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.

MIKHAIL BAKHTIN

Tendo como objetivo de pesquisa compreender as concepções de alfabetização construídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas práticas discursivas, neste capítulo, apresento e discuto a concepção de linguagem que fundamenta este trabalho. Para tanto, abordo os estudos desenvolvidos por Bakhtin e seu círculo (1993, 2003, 2004) sobre a linguagem.⁶

3.1 Bakhtin e a linguagem

Mikhail Bakhtin realizou, ao longo de sua vida, uma intensa atividade de reflexão e escrita, o que o tornou um grande pensador do século XX. Como grande pensador, dentro do sentido que a palavra em russo designa (aquele que incomoda), Bakhtin soube, de modo ativo e responsivo, compreender o seu contexto histórico e cultural e, a partir dele, foi capaz de desenvolver suas idéias, expressando através delas o que muitos intelectuais de sua época sentiram, viveram e desejaram, mas poucos conseguiram dizer.

A sua formação interdisciplinar lhe possibilitou englobar na sua produção teórica diferentes campos de estudos como a lingüística, a literatura, a psicologia, entre outros, e, assim, abranger em seus escritos variados temas que se articulam entre si e são dotados de uma unidade de sentido, formando a arquitetura bakhtiniana⁷.

⁶ A concepção de linguagem de Bakhtin será retomada ao longo da dissertação.

⁷ *Arquitetônica* para Bakhtin (2003, p. XVII) é o “ponto de encontro e de interação entre material, forma e conteúdo”.

Como Bakhtin foi elaborando suas construções teóricas? De acordo com Freitas (1994), inicialmente, Bakhtin recebeu influência da filosofia alemã, sobretudo das idéias de Imanuel Kant em sua reflexão estética e na adoção de categorias filosóficas. Posteriormente, foi se afastando dessas idéias e se aproximou do pensamento marxista a partir dos estudos do círculo intelectual do qual era integrante e da implantação do regime socialista após revolução de 1917. Tendo se apropriado do pensamento de Marx, a base filosófica dos seus construtos teóricos passou a ser o materialismo dialético.

Bakhtin, portanto, apresenta um pensamento diferente dos paradigmas hegemônicos de sua época. Como pontua Fiorin (2006), Bakhtin viveu diante de uma tradição filosófica que via a realidade como unidade, como acabamento, estabilidade, homogeneidade, monologismo. Na tentativa de romper com essa tradição e sendo coerente com o materialismo dialético, esse pensador russo apreendeu os fenômenos a partir de uma visão de diversidade, de heterogeneidade, de inacabamento, de dialogismo.

Segundo Faraco (1996), as visões de mundo que sustentam as elaborações teóricas e as análises empíricas de Bakhtin emergem de sua concepção de linguagem, a qual teve destaque dentro de sua teoria. Bakhtin coloca a linguagem no âmago da investigação das questões humanas e sociais, inaugurando, dessa forma, um novo modo de concebê-la e confirmando o seu afastamento dos paradigmas cientificistas.

Nesse sentido, para compreender a concepção de linguagem de Bakhtin, é preciso ter uma visão da arquitetônica bakhtiniana a qual se estrutura a partir de uma concepção de homem enquanto ser humano, concreto, datado, histórico, cultural, social e, ao mesmo tempo, único e singular. Um homem que está em relação com o outro e o contexto via linguagem. Sendo assim, para Bakhtin (2004), a linguagem é a base do desenvolvimento humano.

Mas, afinal, o que é a linguagem? De acordo com as palavras desse pensador, a linguagem é assim definida:

[...] a linguagem não é um dom divino nem uma dádiva da natureza. É o produto da atividade humana coletiva, e reflete em todos seus

elementos tanto a organização econômica como a sócio-política da sociedade que a tem gerado (BAKHTIN, 1993, p. 227).⁸

A linguagem na perspectiva bakhtiniana não é algo pronto, não foi dada ao ser humano. Ao contrário, a linguagem foi criada através das interações sociais estabelecidas entre os indivíduos na sociedade e em diferentes contextos e situações. Se o homem vivesse uma vida solitária, não teria como construir essa linguagem e, tampouco, a cultura, pois os conhecimentos historicamente construídos, em suas diferentes manifestações, foram constituídos por meio da linguagem. Enquanto produto da interação entre os seres humanos, a linguagem influencia a organização política, social e econômica da sociedade, além de ser a principal ferramenta simbólica que constitui o pensamento e a consciência individual dos sujeitos.

Será com base nesses fundamentos que Bakhtin desenvolverá a sua concepção de linguagem, o que será detalhado a seguir.

3.2. A crítica ao Subjetivismo Idealista e ao Objetivismo Abstrato

Para a compreensão da teoria de linguagem desenvolvida por Bakhtin, são de fundamental importância as reflexões apresentadas por ele acerca do pensamento lingüístico predominante em sua época. Bakhtin desenvolve a sua concepção de linguagem a partir de uma crítica às duas correntes lingüísticas por ele denominadas de Objetivismo Abstrato e Subjetivismo Idealista.

Segundo Bakhtin (2004), a corrente do Objetivismo Abstrato, que tem como principal representante o lingüista Ferdinand Saussure, postula que o centro organizador de todos os fatos da língua está no sistema lingüístico, ou seja, no sistema de regras (o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais). O autor afirma que, nessa tendência, a língua é vista como um “arco-íris imóvel sobre o fluxo da língua” (BAKHTIN, 2004, p. 77), em que cada ato de criação individual é único.

⁸Tradução livre do texto em espanhol: “[...] el lenguaje no es un don divino ni un regalo de la naturaleza. Es el producto de la actividad humana colectiva, y refleja em todos sus elementos tanto la organización económica como la sócio-política de la sociedad que lo há generado”. (BAKHTIN, 1993, p. 227)

Em cada enunciação⁹ encontramos elementos idênticos aos de outras enunciações. Tais elementos são normativos para todas as enunciações (traços fonéticos, gramaticais e lexicais), garantindo, assim, a unicidade da língua e sua compreensão pelos falantes de uma mesma comunidade lingüística. Para essa tendência, o sistema lingüístico já está constituído, pronto, acabado, e, como tal, é transmitido de geração a geração, sendo imposto aos falantes que dele se apropriam de forma passiva. Os objetivistas estudam as línguas vivas como se fossem línguas mortas, já que não são mais faladas. Essas línguas mortas são encontradas somente em documentos escritos.

Bakhtin esclarece ainda que os estudos lingüísticos saussureanos levam em conta somente a língua como sistema abstrato, normativo, fechado em si mesmo. A fala não é considerada objeto de estudo da Lingüística, o que indica que fala e língua estão dicotomicamente separadas. Por desconsiderar a fala, o fator normativo e a fixidez da língua prevalecem sobre o seu caráter mutável, o que faz com que a enunciação e o contexto em que esta ocorre sejam rejeitados. Tudo isso faz com que essa tendência lingüística não dê conta da realidade da língua que é instável, dinâmica e viva.

De acordo com Bakhtin, o mais importante para essa corrente lingüística é a relação do signo para o signo no interior de um sistema de signos. Entretanto, os falantes interagem através da língua não como se esta fosse um sistema de normas, mas pela possibilidade de usá-la com a finalidade de estabelecer uma comunicação concreta com os demais falantes de sua comunidade lingüística e por eles ser compreendido, porque afinal:

Toda expressão lingüística de uma impressão proveniente do mundo exterior – seja ela imediata ou tenha ela permanecido por longo tempo nas profundezas de nossa consciência até adquirir uma forma ideológica mais sólida e mais constante -, toda expressão lingüística é sempre *orientada em direção ao outro*, em direção ao ouvinte, mesmo quando este outro se encontra fisicamente ausente (TODOROV, 1981 [1930], p. 1).

A segunda tendência denominada Subjetivismo idealista tem como principal representante o alemão Wilhelm Humboldt. O fundamento da língua está no ato de fala enquanto criação individual. A Lingüística é vista como uma ciência da

⁹ Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação. De acordo com suas palavras o enunciado é como uma “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 269).

expressão. Além disso, para os subjetivistas idealistas não se pode isolar uma forma lingüística do seu conteúdo ideológico, pois toda palavra é ideológica, porém esse conteúdo ideológico pode ser deduzido apenas das condições do universo interior do falante. Será, principalmente em relação a esse aspecto que Bakhtin aponta a grande limitação dessa corrente lingüística, visto que ao tomar a fala como criação individual e ao centralizar o que é individual, o componente social é desconsiderado.

Diante das considerações acerca do Objetivismo Abstrato e do Subjetivismo Idealista, percebe-se que há várias divergências em suas proposições, porém, ao desconsiderarem a dimensão dialógica da linguagem, ocorre uma proximidade entre ambas. Além disso, tais correntes não apreendem o signo com seu conteúdo ideológico constituído no social, mas no interior de um sistema de normas (Objetivismo Abstrato) ou no psiquismo individual (Subjetivismo Idealista), o que, para Bakhtin, constitui um obstáculo à apreensão da natureza social da linguagem, uma vez que a linguagem e a ideologia¹⁰ são realidades completamente interligadas.

Ao questionar as duas correntes, esse pensador não deixou de reconhecer as contribuições que cada uma trouxe para os estudos lingüísticos, porém sentiu a necessidade de superá-las. A partir das considerações tecidas a respeito de ambas tendências lingüísticas, Bakhtin (2004) sintetiza suas idéias nas seguintes proposições:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas.

4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. A criatividade da língua

¹⁰ Miotello (2005), citando Voloshinov assim define o que é ideologia para Bakhtin e seu grupo: “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sócio-sígnicas”.

não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a eles se ligam.

5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes.

Diante do que foi apontado na síntese de suas proposições, o pensador russo nega-se a considerar abstratamente a linguagem. Fica assim claro que o pensamento bakhtiniano resiste a qualquer processo que monologiza o pensamento, daí a sua oposição ao acabamento, à pretensão do eterno e imutável e à isenção da história e da realidade. Na concepção de linguagem de Bakhtin, a língua passa a ser vista como algo dinâmico, histórico e como produção de todos, no tempo, na vida e na história. Para esse pensador, a linguagem é, pois, acima de tudo, constituidora do sujeito e da sua consciência. Dessa forma, em sua teoria, será enfatizada a enunciação por sua natureza social, histórica e concreta e não a supremacia do individual sobre o social e do abstrato sobre o concreto, conforme preconizam as correntes do Subjetivismo Idealista e do Objetivismo Abstrato, respectivamente.

3.3 Bakhtin e sua concepção de linguagem centrada no fenômeno da interação verbal

Para revelar o seu intuito de demonstrar a natureza real da língua enquanto fenômeno social e ideológico, Bakhtin (2004) desenvolve a sua teoria enunciativa da linguagem, defendendo que a verdadeira realidade da língua está na interação verbal. Ao propor a interação verbal como base da língua, o autor apresenta uma perspectiva lingüística integrada à vida. Nesse sentido, são relevantes suas palavras quando assevera que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Dentro desse fenômeno da interação verbal, vale destacar a importância da relação eu e outro para as questões relativas aos estudos da linguagem. Bakhtin enfatiza que o falante é um sujeito social, logo o seu discurso é construído a partir dos discursos alheios que o precederam e que o sucederão. Afinal, todo discurso é atravessado pelo discurso de outrem. Está, portanto, presente nessa idéia o conceito de dialogismo, o qual é parte constitutiva de sua concepção de linguagem e o princípio unificador de sua obra. O diálogo será a forma mais importante e concreta de interação verbal. No entanto, na visão bakhtiniana, o diálogo não se circunscreve ao entendimento estreito do diálogo face a face, embora seja esta também uma importante forma de texto em que ele ocorre. Ao contrário, o diálogo é concebido dentro de um sentido mais amplo, ou seja, como toda e qualquer tipo de comunicação verbal.

Conforme Faraco (2003) destaca, Bakhtin não se ocupou do diálogo em si, mas com o que ocorre nele, ou seja, com as forças que nele atuam e condicionam as formas e as significações do que nele é dito. A esse respeito, Brait (1997) também pontua que Bakhtin desejou entender qual a compreensão que um sujeito consegue ter da significação e do sentido do discurso de outrem e quais as interações que possibilitaram a significação e o sentido.

A linguagem, para Bakhtin, supõe uma situação de troca social. Dessa forma, numa interação entre interlocutores reais ou virtuais, a palavra é tomada a partir de duas faces: a que *procede de alguém* e a que *se dirige para alguém*. Daí que não há de se considerar a existência de um interlocutor abstrato, porque na realidade “todo discurso é um discurso dialógico orientado em direção a alguém que seja capaz de compreendê-lo e dar-lhe uma resposta, real ou virtual” (TODOROV, 1981 [1930], p.8).

Como, então, o falante e o ouvinte não são passivos, um outro aspecto a ser considerado em sua teoria da linguagem é a compreensão. Compreensão como atividade porque todo discurso só pode ser pensado como resposta.

O teórico explica que:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e

substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2004, p. 131-132).

Bakhtin (2004, p.132) diz também que a “compreensão é um diálogo” e completa afirmando que “compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra”. A compreensão deve ser ativa e responsiva, pois só assim incorporamos novos conhecimentos e proporcionamos aos nossos interlocutores essa mesma possibilidade.

Vale destacar que, nesse processo de compreensão ativa, a presença da fala do outro requer uma busca de sentido, o qual poderá ser alcançado através de uma reflexão sobre em que situação essa fala ocorreu e os recursos expressivos utilizados pelo locutor e seu ouvinte durante a interlocução. Nesse sentido, é importante apresentar a reflexão de Bakhtin sobre o sentido e a significação dada a sua importância para o entendimento do modo como esse autor concebe a linguagem.

Bakhtin usa em seu texto a palavra *tema* para se referir à palavra *sentido*. Para esse pensador, tema é o sentido da enunciação completa que, por sua natureza, deve ser único, individual e não reiterável. O sentido é sempre expresso dentro de uma situação histórica concreta a qual originou a enunciação. O que será dito, o será sempre da mesma forma cada vez que for pronunciado, porém, dependendo dos contextos, dos ouvintes e da situação vivida pelos sujeitos em interação verbal e extraverbal, esse dito designará diferentes sentidos. O que nos indica que o sentido não é determinado apenas pelas palavras ou pelas formas gramaticais, mas também pelos elementos não verbais. Uma palavra se torna palavra a partir dos vários sentidos que lhe são atribuídos em diferentes contextos e o modo como é compreendida pelos falantes em determinada situação comunicativa. Como Bakhtin (2004, p. 106) afirma, “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”.

A significação, por sua vez, está no interior do sentido e pode ser entendida como os elementos da enunciação que são reiteráveis, idênticos quando são repetidos e abstratos, já que fazem parte de uma convenção. Como a significação é estável, as palavras serão faladas em vários momentos sempre da mesma forma, isto é, com os mesmos grafemas e fonemas. Grosso modo, a significação é a palavra dicionarizada com suas diferentes acepções. Importa compreender que uma significação pode ter infinitos sentidos sempre dentro de

uma enunciação, uma vez que sem a significação não há linguagem. Outro aspecto a destacar é que, para que haja o sentido, é necessário que se tenha a significação, por isso se torna impossível traçar uma fronteira entre significação e sentido, daí a impossibilidade de obter a significação de uma palavra isolada, fora da enunciação.

Tomando outra dimensão da teoria enunciativa bakhtiniana, é importante ressaltar o acento apreciativo, ou seja, o acento de valor que toda palavra traz. São os julgamentos de valor e as avaliações que fazem com que o discurso verbal esteja relacionado com a vida, de tal modo, que a ela fique atrelado, formando assim uma unidade. Desse modo, a compreensão das falas dos participantes do diálogo depende também da entoação. Essa estreita relação da palavra com o contexto verbal e não verbal pode ser considerada uma das características marcantes da entoação. Bakhtin (2004, p. 8) afirma que “a entoação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal por assim dizer.”

Na construção do seu pensamento sobre a linguagem, Bakhtin (2003) desenvolve suas idéias acerca do estudo sobre os gêneros do discurso. Tais estudos apontam que as teorias tradicionais concebiam os gêneros como conjuntos de objetos que partilhavam determinadas propriedades formais, sendo, portanto, interpretados mais na perspectiva do produto do que no processo de sua formação, visto que a ênfase era dada aos aspectos formais. Sendo assim, a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a definição da natureza geral do enunciado ficavam comprometidas.

Em Bakhtin (2003, p. 262), o gênero do discurso é concebido como “*os tipos relativamente estáveis de enunciados que são elaborados no interior de cada esfera da atividade humana*”. O fato de serem definidos como relativamente estáveis indica, conforme salienta Faraco (2003), que Bakhtin lança as bases de uma teoria que abandona a tarefa de recortar tipos bem demarcados, de estabelecer uma taxonomia rígida baseada em critérios formais puramente sincrônicos. Apesar de haver pontos comuns em determinados gêneros, há uma imprecisão nas suas características, o que torna impossível traçar uma fronteira estreita dentro da diversidade de gêneros discursivos existentes. Caso contrário, a definição de gênero se prende a um padrão de formato de texto.

O vínculo estreito que Bakhtin verifica entre gênero e enunciado mostra a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação, e não como unidade de estruturas lingüísticas. Bakhtin ressalta que os gêneros não são uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado, o que justifica as suas palavras quando afirma que as formas dos gêneros são “bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 283). A idéia defendida por Bakhtin (2003, p. 282) é a de que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo.” Isso porque todo enunciado, quando é produzido, já se apresenta como um gênero.

Toda e qualquer atividade humana está relacionada com o uso da língua através de enunciados, orais ou escritos, emanados de todo ser humano, independentemente de sua classe social. Daí que, na concepção bakhtiniana, os gêneros do discurso são enfocados pelo viés dinâmico em que estes são produzidos no interior de uma determinada esfera da atividade humana. A variedade de gêneros não é senão uma consequência da variedade dos tipos de atividades humanas. Nosso dizer escrito ou falado estará sempre relacionado a uma esfera da atividade humana, uma vez que se formam nos processos interativos em que se dão as atividades humanas.

Em decorrência das diferentes situações e contextos em que ocorrem as interações verbais e os interlocutores que delas participam, nossa fala e nossa escrita corresponderão a um tipo de gênero do discurso, pois as formas de usos da linguagem são variadas. Assim, o gênero não possui apenas a sua forma, mas, sobretudo, uma função. Como etimologicamente a palavra gênero vem de “gen” que significa gerar, produzir, os gêneros geram gêneros e a cada época vivida corresponderá um repertório próprio de discurso. Os gêneros discursivos estão presentes na sociedade e, à medida que esta se complexifica, vários outros gêneros são criados.

Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso são formados por três elementos: o *conteúdo temático* que se relaciona com o que se diz no discurso, o *estilo* que se realiza através da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua e a *construção composicional* que é o formato do texto como um todo. Esses três elementos estão interligados no todo do enunciado e são determinados de

acordo com a função comunicativa que se deseja realizar. Assim, o estudo dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana considera a natureza do enunciado em sua diversidade e nas diferentes esferas da comunicação.

Bakhtin distingue apenas dois gêneros: o primário (simples) e o secundário (complexo). O gênero primário se origina da comunicação cotidiana, enquanto o gênero secundário – assim denominado porque foi criado depois do primário - está relacionado à comunicação cultural mais complexa. No entanto, não há uma sobreposição dos gêneros, pois nada impede que uma forma de comunicação cotidiana (gênero primário), possa ser encontrada na esfera da comunicação mais complexa (gênero secundário) ou vice-versa. Para Bakhtin, essas duas modalidades de gêneros são interdependentes, pois, em contato, ambos se modificam e se complementam de modo constante. Um gênero não acaba e em seguida é substituído por outro gênero. Ao contrário, o gênero existente num dado momento presente, recorre ao seu passado dentro de uma perspectiva dialógica e dialética (MACHADO, 2005).

Isso posto, quero ressaltar que a concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin retrata na realidade a sua concepção de mundo e de sujeito. Tomo, pois, essa concepção de linguagem como eixo orientador para as opções metodológicas desta pesquisa e para as análises das entrevistas realizadas com as professoras, o que será detalhado nos próximos capítulos deste trabalho.

4 A METODOLOGIA DE PESQUISA: UM ENCONTRO DO EU COM O OUTRO.

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

MIKHAIL BAKHTIN

Neste capítulo, apresento a metodologia que utilizei para desenvolver esta pesquisa que teve como objetivo *compreender as concepções de alfabetização construídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas práticas discursivas*. Inicialmente, explico a razão pela qual recorri às proposições teóricas de Mikhail Bakhtin e Lev Semenovitch Vygotsky para realizar este estudo dentro da abordagem histórico-cultural. A seguir, apresento o estudo-piloto, desenvolvido com o objetivo de estabelecer um contato inicial com a realidade a ser pesquisada e com os sujeitos a serem pesquisados. Na seqüência, apresento e discuto os procedimentos metodológicos adotados: (i) a opção pelos contextos das duas escolas onde foi realizado o estudo, e (ii) a escolha dos sujeitos e a técnica da entrevista coletiva utilizada para a produção dos dados.

4.1 A teoria subjacente à metodologia

Tendo em vista o objetivo proposto para este estudo – compreender as concepções de alfabetização construídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas práticas discursivas – assim como o quadro teórico adotado, optei como caminho para a realização de minha pesquisa o da investigação qualitativa dentro de uma abordagem histórico-cultural. A opção por trabalhar com tal perspectiva se dá pelo fato de ser possível, através de sua base

epistemológica, focalizar a questão da linguagem e o seu papel na constituição humana.

Uma das idéias básicas da perspectiva histórico-cultural é a de que o conhecimento é construído historicamente pelos sujeitos em suas relações humanas através da linguagem. Nesse sentido, o homem é entendido como um ser histórico, social e cultural. Um ser atuante, que pensa e fala. É um sujeito criador que transforma a realidade e por ela é transformado, pois, nesse processo de transformação, o homem estabelece relações com a natureza e com os outros homens, determinando-se mutuamente. Tudo isso lhe permite constituir suas formas de pensar, sentir e agir e de construir conhecimentos.

Para que as idéias próprias da perspectiva histórico-cultural fiquem mais claras, convém destacar as reflexões desenvolvidas por Bakhtin e Vygotsky acerca das questões relacionadas ao campo da pesquisa em Ciências Humanas. Ambos os autores são representantes dessa perspectiva, pois, através de seus estudos, foi possível chegar a uma outra forma de produzir conhecimento dentro das ciências humanas. No entanto, vale ressaltar que os dois autores não se ocuparam em construir uma forma de fazer pesquisa, e, sim, em elaborar uma reflexão complexa e instigante acerca das ciências que tinham como centro de investigação as questões humanas.

Todo o pensamento de Bakhtin e Vygotsky foi sustentado pela matriz filosófica do materialismo histórico e dialético, fato que justifica o inconformismo desses autores com o pensamento dominante de sua época, o qual estava fundamentado no empirismo e no racionalismo. Dentro dos pensamentos empirista e racionalista o homem era concebido ora como corpo, ora como mente. Eram esses pensamentos que direcionavam as pesquisas realizadas tanto nas ciências naturais quanto nas ciências humanas. Diante disso, ambos os autores desenvolveram suas construções teóricas procurando romper com esse modo dualista de visão de homem.

Conforme Aguiar (2000, p. 126) salienta:

De um lado, a postulação de uma psicologia sem psique, quando se admite a possibilidade de o comportamento do homem ser explicado

sem que se recorra a fenômenos subjetivos. De outro, a aceitação de uma psicologia que pretende estudar a psique pura, desvinculada do comportamento. Em ambos os casos, mergulha-se em uma posição dualista, na qual se institui a dicotomia entre objetivo/subjetivo e interno/externo.

Para desenvolver suas reflexões acerca das ciências humanas, Bakhtin toma como referência as idéias do pensador alemão Wilhelm Dilthey¹¹ sobre as ciências exatas/naturais e ciências do espírito. Apesar de reconhecer as contribuições que o pensamento desse autor trouxe para as ciências humanas, Bakhtin faz uma crítica às suas idéias pelo fato de este considerar que o psiquismo é apenas de ordem subjetiva, desconsiderando, assim, a sua natureza social.

De acordo com Faraco (2003), ao criticar Dilthey, Bakhtin busca a formulação de uma concepção epistemológica própria para a especificidade das ciências humanas. Nesse sentido, Bakhtin (2003) aponta os aspectos diferenciadores entre as ciências na relação com o objeto. No seu entendimento, as ciências naturais representam uma forma monológica do conhecimento, pois há uma relação entre um sujeito que contempla uma coisa (objeto) e emite um enunciado sobre ela. Portanto, num ato investigativo em que o objeto pesquisado é mudo, a voz do pesquisador prevalecerá. A relação estabelecida entre o sujeito e o objeto é marcada pela neutralidade e o sujeito da investigação é concebido como um ser que está fora da sua realidade social e histórica. Nas ciências naturais o que importa é a construção de um conhecimento objetivo, acabado. Daí a importância dada à explicação, à formulação de regras gerais, já que a realidade é vista de forma objetiva.

Diante disso, Bakhtin acentua que, nas ciências humanas, o saber deve ser dialógico, visto que o conhecimento será produzido na relação entre sujeito e sujeito. Logo, não há oposição entre o sujeito e o objeto a ser investigado, pois este é o próprio homem e suas relações. Assim, a compreensão do homem assume um papel relevante devido à dimensão de pluralidade presente na condição humana. O

¹¹ O pensador alemão Dilthey recusa a concepção positivista que pretendia reduzir as ciências naturais e humanas às ciências da natureza. Para Dilthey, ambas se opunham em relação aos métodos e objetos. Enquanto o ideal das ciências da natureza é a explicação, o da ciência do espírito é a compreensão.

limite da exatidão é a capacidade de não fundir em um só os dois sujeitos, pois, se isso acontece, o saber produzido se torna um saber monológico. Para que isso não ocorra, é necessário que o outro seja visto como um sujeito que tem voz e não como coisa ou objeto.

Segundo Amorim (2006), as ciências humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ele ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências humanas um caráter dialógico.

Sendo, pois, o sujeito expressivo e falante, há de se considerar e enfatizar o conceito bakhtiniano de alteridade, visto serem os sentidos construídos na relação do eu com o outro. O conceito de alteridade pressupõe que, para que eu seja o que sou, preciso considerar o outro, uma vez que “eu existo para o outro com auxílio do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 394). Se não considero o outro como sujeito falante e expressivo, não há como desenvolver uma pesquisa dessa natureza, já que o sentido será dado a partir da relação entre o pesquisador e o pesquisado. Portanto, para Bakhtin, o importante nas ciências humanas é a compreensão do homem. Essa compreensão implica a presença de dois sujeitos, ou seja, de duas consciências imersas no diálogo.

A esse respeito, Freitas (2002, p. 24-5) aponta que na perspectiva histórico-cultural:

Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico.

Dentre as contribuições de Vygotsky, destacam-se suas idéias sobre a questão do método. Vygotsky (1991[1929]), ao reexaminar os métodos de pesquisa em Psicologia propostos pelas correntes psicológicas vigentes em sua época, revela a necessidade de se desenvolver uma abordagem de pesquisa que apresentasse novos métodos de investigação e análise. Além disso, ao

analisar a crise da psicologia de sua época, o autor sentiu ser preciso o desenvolvimento de uma “nova psicologia” que rompesse com o modo dualista de visão de homem.

Seu propósito era, portanto, integrar, numa mesma perspectiva psicológica, o homem, enquanto corpo e mente, biológico e cultural, o que representa uma síntese dialética entre as duas principais tendências presentes na psicologia daquele momento. Sua preocupação, pois, era demonstrar que a consciência e o comportamento, enquanto objetos de investigação da psicologia, não poderiam ser compreendidos separadamente, mas de forma integrada.

Apesar dos avanços alcançados com os métodos que, até então, eram adotados pelas abordagens psicológicas objetivista e idealista como o favorecimento da objetividade nos estudos realizados, estes não eram apropriados para os estudos relacionados à compreensão da história humana. Era necessário um método próprio para as ciências humanas.

Para tanto, Vygotsky defende que os fenômenos devam ser estudados na sua origem, na sua historicidade. O autor afirma que “o tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis” (VYGOTSKY, 1991 [1929], p. 72). Ou seja, não podemos ficar voltados apenas para a aparência, para o imediato, para o externo, é necessário ir em busca do processo, do não-dito, do que é interno. Sendo assim, para Vygotsky, a análise do processo constitui um aspecto importante para compreender as mudanças e evoluções que ocorrem nos fatos, pois a sua mera descrição não altera a essência do fenômeno estudado. Segundo esse autor, numa pesquisa é preciso aliar a compreensão e a explicação na análise dos fatos.

Ao considerar que o sujeito não se constitui com base em fenômenos internos e nem se reduz a simples reflexo passivo do meio, Vygotsky muda o foco da análise psicológica, pois seus estudos apontam que o desenvolvimento psicológico parte do social para o individual. É o social o centro organizador do psiquismo. Assim, o processo de formação do indivíduo se dá através das relações sociais nas quais ele está envolvido. São essas relações sociais que explicam o seu modo de ser, de agir, de pensar. Contudo, o indivíduo não perde a sua singularidade, uma vez que, ao internalizar esse social, singulariza-o, o que só é possível pela linguagem.

Assim, conclui-se que o objeto de estudo das ciências humanas está centrado no sujeito e não no objeto que não possui interioridade, que não fala e é abstrato. Partindo dessa perspectiva, nas ciências humanas a pesquisa é desenvolvida na relação entre sujeitos, com o sujeito e não sobre o sujeito conforme acontece nas ciências naturais.

Dessa forma, Bakhtin e Vygotsky superaram as contradições de uma época em que o pensamento dominante cultivava uma fé cega na ciência e desprezava a existência do ser humano concreto que se faz nas interações sociais através da linguagem. Na realidade, como ambos se recusavam a ver o mundo e compreender o homem a partir de uma racionalidade científica, desenvolveram um modo de ver e de pensar a condição humana dentro de uma perspectiva de totalidade.

4.2 Construindo a metodologia de pesquisa

Partindo dessa perspectiva, evidencio a importância da interação verbal, pois, de acordo com Bakhtin (2004), é nela que está a essência da língua e é através dela que construímos os sentidos e significados para os enunciados realizados na atividade lingüística que ocorre entre os sujeitos.

Sendo assim, na situação de investigação, haverá um sujeito que estará diante do outro em uma interação verbal. Nessa interação, não haverá apenas a voz do pesquisador, mas, sobretudo, a voz do pesquisado que sempre falará de algum modo, seja através de gestos, expressões, olhar, ou até mesmo por meio dos silêncios que também falam, são eloqüentes e nos indicam os não ditos. Nesse sentido, nenhuma fala prevalecerá em relação à outra, pois todas as vozes são eqüipolentes.

Parafraseando Freitas (2003), o discurso é parte constitutiva das ciências humanas, a fonte de dados desta pesquisa é o texto (contexto) no qual o discurso é produzido. O pesquisador é o instrumento principal na produção desses dados, pois é ele quem vai ao encontro com o outro, ao encontro da situação a ser pesquisada,

no contexto em que essa situação acontece. A partir das interpretações dadas pelo pesquisador, de sua compreensão ativa, de seu “horizonte social” e das relações que estabelece com os sujeitos de pesquisa é que a trama textual será tecida. Na realidade, tanto o pesquisador quanto o pesquisado são marcados por uma história que estará sempre presente, falando em algum lugar. Além do encontro entre os sujeitos, na relação entre pesquisador e pesquisado deve ocorrer a troca, a interlocução, a produção de sentidos. Na verdade, “o que pretende o pesquisador é exatamente o encontro com outro e a sua compreensão” (AMORIM, 1997, p. 87).

Os fatos a serem decifrados e os sentidos a serem produzidos estão constituídos nas interlocuções. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que na pesquisa haja a diferença e a distância entre as posições do pesquisador e do pesquisado. Como aponta Bakhtin (2003), para que a manutenção da distância seja assegurada, é necessário que o excedente de visão do pesquisador complete o horizonte do indivíduo pesquisado sem perder a originalidade deste. Essa idéia de Bakhtin está presente no seu conceito de exotopia. O pesquisador, ao entrar em contato com o pesquisado, coloca-se no lugar dele e depois retorna ao seu lugar para completar o horizonte dele. Desse modo, o excedente de visão do pesquisador lhe possibilita descortinar, converter e criar para o pesquisado um ambiente concludente. Daí a necessidade de um distanciamento na interação entre pesquisador/pesquisado, caso contrário, pode ocorrer uma fusão entre ambos.

Como afirma Amorim (2006, p. 100):

O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter dialógico, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver.

Sendo assim, através da via apontada por Vygotsky e Bakhtin, nesse estudo privilegio a visão dos professores sujeitos da pesquisa e sua participação efetiva no processo de investigação, ouvindo-os e fazendo-os ouvir, sem, contudo, deixar de exercer o meu papel de pesquisadora que interpreta esses dados e que tem uma responsabilidade diante do discurso do outro.

4.3. O estudo-piloto

Dando início ao processo investigativo, desenvolvi um estudo-piloto para o meu projeto de pesquisa, através do qual busquei estabelecer uma relação social com a realidade a ser pesquisada, com as situações de pesquisa e com os sujeitos a serem pesquisados. Além disso, procurei compreender melhor a questão formulada e os objetivos propostos para, então, vislumbrar, se necessário fosse, outra forma de desenvolver a pesquisa.

Nesse estudo foi adotado como procedimento metodológico a entrevista individual. Os sujeitos investigados foram duas professoras que atuavam no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. O meu interesse era compreender as concepções de alfabetização de professores que atuavam no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir de suas práticas discursivas e as possíveis implicações dessas concepções nas suas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Após o seu término, constatei que esse estudo-piloto me permitira não só avaliar a metodologia e os instrumentos utilizados, mas também buscar uma outra orientação para a escolha dos sujeitos da pesquisa. Assim feito, considerei pertinente dar um outro direcionamento para a minha pesquisa. Para tanto, foi necessário alterar e aperfeiçoar o instrumento de investigação utilizado para alcançar a integração entre os objetivos propostos, a posição teórica adotada e a modalidade de pesquisa, bem como ampliar o número de participantes e mudar o critério de escolha dos sujeitos.

Para realizar tais alterações, balizei minhas idéias no trabalho de Kramer (2003) que aborda sobre a entrevista enquanto procedimento metodológico de pesquisa em ciências humanas. Sendo assim, compreendi com essa autora que a entrevista individual não contemplaria o meu propósito. Contudo, vale ressaltar que a entrevista individual também se constitui como uma importante estratégia metodológica dentro da pesquisa de abordagem histórico-cultural. No entanto, como destaca Kramer (2003), nas entrevistas individuais a linguagem dos sujeitos parece ser mais limpa, como se o entrevistado precisasse expor a realidade que ele acredita ou deseja que exista, o que faz com que, geralmente, os fatos sejam omitidos. Na tentativa de que o instrumento de investigação por mim adotado nessa pesquisa adquirisse um sentido efetivamente interativo é que fiz a opção pela entrevista coletiva.

As considerações de Kramer (2003) sobre a entrevista coletiva na pesquisa em Ciências Humanas explicitam a importância de tal procedimento. A autora afirma que:

Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de idéias divergentes ocorrem com intensidade muito maior, na medida em que professores podem falar e também escutar uns aos outros. Além disso, como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir; os problemas são apresentados com suavidade e tensão, o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face (KRAMER, 2003, p. 64).

Kramer destaca ainda que, na entrevista coletiva, a situação dialógica é enriquecida, possibilitando análises mais profundas e substanciais. Os professores que dela participam podem se sentir mais seguros para revelarem suas dificuldades e sucessos e compartilhar isso com os seus pares e o entrevistador. Corroborando com as considerações assinaladas pela autora, de fato pude observar, ao longo da realização das entrevistas, que o diálogo estabelecido possibilitou a cada participante e ao pesquisador uma produção de conhecimentos, uma reflexão sobre o pensado e o vivido.

Com efeito, utilizar a entrevista coletiva como instrumento metodológico no âmbito desta pesquisa é compreendê-la como um encontro dialógico e discursivo, no qual os sujeitos que dela participam estabelecem relações dialógicas com os enunciados e as vozes alheias. Como assinala Freitas (2003), a entrevista dentro de uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico é concebida acima de tudo, como um momento de produção de linguagem.

Desse modo, é possível relacionar a estratégia metodológica de entrevista coletiva com o pensamento de Bakhtin e Vygotsky que consideram que a consciência individual se constitui no social. Na situação de entrevista coletiva, os sujeitos, junto aos seus pares e ao pesquisador, singularizam tudo o que vivenciaram no plano social. Assim, entre entrevistado e entrevistador há uma atmosfera de influência recíproca, um afeta o outro pela linguagem.

Assim, a entrevista coletiva realizada nesta pesquisa teve como objetivo compreender as concepções de alfabetização das professoras e provocar entre as docentes uma reflexão sobre suas concepções que pudesse levá-las a pensar criticamente sobre elas. Como diz Kramer (2003), as entrevistas coletivas clarificam aspectos que ficaram obscuros colocando-os à discussão, iluminando, portanto, o objeto de pesquisa que nas ciências humanas será sempre um sujeito.

Na entrevista coletiva é como se o pesquisador fosse um orquestrador de várias vozes que se dirigem. Como tal, é necessário criar um lugar onde a fluência da voz, a elaboração de um gesto e a compreensão do silêncio aconteça. Para que os professores pudessem falar de si mesmos, de suas histórias, de suas concepções de alfabetização e de suas práticas pedagógicas de alfabetização, procurei, desde o começo, conduzir as entrevistas, considerando-as como um lugar onde eu deveria ouvir amorosamente o outro. Visualizei o tempo/espço dos encontros como um lugar em movimento, no qual os pontos de vista, opiniões e sentimentos pudessem ser partilhados mediante a palavra, o gesto e o silêncio de cada um. Por fim, procurei estabelecer uma interação com os sujeitos da pesquisa de grande respeito e confiança. Aproximei-me das professoras e busquei propiciar um ambiente em que elas pudessem falar e ao mesmo tempo fossem ouvidas, questionadas e se questionassem. Em termos específicos, objetivava criar um espaço coletivo em que cada uma pudesse tomar a palavra para relatar, discutir e desvelar as concepções de alfabetização que orientam a sua prática pedagógica alfabetizadora.

4.4 Os contextos da pesquisa

Conhecer o contexto a que pertencem as professoras participantes da pesquisa é dar significância e expressividade às palavras ditas por cada docente nas entrevistas. É nesses espaços que esses sujeitos lidam com seus pares, com as palavras alheias e vão construindo suas experiências na atividade docente. Apresento, pois, estes dois contextos: a Escola Municipal João Guimarães Rosa e a Escola Municipal Dr. Adhemar Rezende de Andrade.

O primeiro grupo de professores investigados exerce suas atividades docentes na Escola Municipal João Guimarães Rosa¹². Essa escola foi inaugurada no ano de 1972, e até o ano de 1999 fazia parte das escolas da zona rural de Juiz de Fora, pelo fato de estar localizada numa região bem afastada do centro da cidade, onde há poucos moradores, as ruas não são asfaltadas, enfim, o ambiente é bem característico de área rural. Na realidade, a escola fica no entremeio de uma área urbana e uma área rural. Grande parte das crianças é proveniente de famílias formadas por trabalhadores rurais. Após esse período, passou a ser integrada às escolas pertencentes à rede urbana.

A escola oferece à comunidade o atendimento aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos completo. Além das disciplinas que compõem a grade curricular, a escola possui projetos de dança, de futsal, judô, oficina de aprendizagem e oficinas de literatura e artes.

Ao longo desses anos, ocorreram várias reformas em sua rede física, o que fez com que, atualmente, a escola tenha um prédio de dois andares. No andar térreo temos: uma cantina, um refeitório, banheiros, quatro salas de aula, uma sala de professores, uma sala pequena onde funciona a biblioteca, a secretaria, uma pequena sala para a direção, um pequeno almoxarifado. Na área externa encontramos uma quadra poliesportiva, um pequeno pátio e um espaço onde ficam os brinquedos de parquinho e uma casinha de boneca. No meio desse pátio, há uma árvore imensa que refresca e traz sombra, para que, assim, as crianças brinquem com um certo frescor no parquinho. No segundo andar, há uma pequena sala onde são atendidos os alunos que participam das oficinas de aprendizagem e mais duas salas de aula amplas.

¹² Ressalto que os nomes reais das escolas são aqui utilizados devido à autorização dada pelas diretoras de cada um desses estabelecimentos de ensino.

A Escola Municipal Dr. Adhemar Rezende de Andrade foi fundada em 1911. Está situada em uma região central do bairro São Pedro e atende a alunos provenientes não só desse bairro, como também de outros que foram formados ao seu redor. A escola funciona em três turnos e atende a 820 alunos distribuídos entre as modalidades de ensino da Educação Infantil a partir da fase dois ou 2º período, do Ensino Fundamental de nove anos e o Ensino Médio dentro da Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo de vários anos, à medida que o número de alunos foi aumentando, a escola precisou passar por reformas na sua rede física. Atualmente, foram concluídas as obras realizadas, as quais proporcionaram um aumento significativo em sua estrutura física. Após essa reforma, a escola ficou estruturada em três andares. No primeiro andar encontramos a secretaria conjugada a uma sala de direção, uma biblioteca, sala de artes, a cantina, um refeitório amplo, os bebedouros, banheiros, sala de professor conjugada com a sala de coordenação, uma sala de multimídia, uma sala onde funciona o laboratório de aprendizagem e a sala da turma da 2ª fase ou 2º período da Educação Infantil. Há também uma quadra poliesportiva coberta. No segundo andar temos sete salas de aula, banheiros e um espaço onde as crianças brincam. É nesse andar que encontramos as salas de aula das turmas das professoras participantes desta pesquisa. Todas são equipadas com carteiras que são utilizadas tanto pelas crianças como pelos adultos que estudam no turno da noite, o que revela que não haver um mobiliário específico para atender às crianças que foram incluídas no 1º ano do Ensino Fundamental a partir desse ano nessa escola. Até o ano de 2006, a escola atendia aos alunos do 2º ano com a idade de sete anos até o nono ano. Além das carteiras, há um armário, um quadro de giz colocado à altura de uma pessoa adulta. As janelas e portas dessas salas se comunicam com o pequeno pátio onde as crianças brincam. No terceiro andar funcionam três salas de aula. Trabalham nessa escola 51 professores, 3 coordenadoras pedagógicas, uma em cada turno, 2 bibliotecárias, 2 secretários e 6 funcionários de serviços gerais.

4.5 Os sujeitos e as entrevistas coletivas

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, em vez de escolher apenas os professores que atuam no 1º ano do Ensino fundamental de nove anos, optei por escolher professores dos anos iniciais deste segmento de ensino (1º, 2º e 3º) que correspondem, respectivamente, ao que antes da implantação da nova organização do ensino obrigatório eram denominados 3º período da Educação Infantil, 1ª série e 2ª série. A opção por pesquisar professores que atuam nos anos iniciais deve-se ao fato de serem esses anos caracterizados e identificados, dentro da realidade educacional brasileira, como os anos de escolaridade dedicados à alfabetização. O trabalho desenvolvido pelos professores dos anos iniciais do ensino Fundamental está centralizado nas questões da alfabetização.

Dentro do número significativo de escolas existentes na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, selecionei, para tanto, aquelas que atendiam ao critério proposto, qual seja, que tivessem implantado o Ensino Fundamental de nove anos, atendendo, assim, às crianças de seis anos de idade desde o 1º ano. Dentre as que atendiam a esse critério, decidi optar por aquelas que estavam situadas na região da Cidade Alta pelo fato de serem escolas conhecidas por mim e de haver a possibilidade de uma maior receptividade à minha presença como pesquisadora da parte da direção e dos professores. Além disso, o acesso a essas escolas era mais fácil, uma vez que sou moradora dessa região.

As entrevistas coletivas foram feitas durante seis encontros, sendo três destes realizados com o primeiro grupo de professoras formado por Izabel, Cândida e Flávia e outros três encontros com o segundo grupo de três professoras participantes da pesquisa que são Darlene, Gorete e Edna. Essas entrevistas foram gravadas em áudio com as devidas autorizações, por escrito, das integrantes dos grupos e das diretoras das escolas onde a pesquisa foi realizada.

Após cada encontro, era feita a escuta da gravação, a partir da qual eu registrava os fatos que não haviam ficado bem esclarecidos, para que, no próximo encontro, pudesse retomar as discussões com as professoras. No final de cada encontro, era feita uma avaliação e, nesse momento, cada professora teve a oportunidade de colocar suas impressões, seus sentimentos e expectativas em relação ao mesmo. O planejamento dos encontros foi ganhando formato após a realização de cada um. Além disso, a cada visita à escola e entrevista realizada, foi feito um diário de campo, no qual registrei todas as minhas observações e busquei

depreender as principais idéias surgidas ao longo das discussões que foram travadas.

De acordo com Jobim e Souza (2003), toda pesquisa, especialmente quando realiza um trabalho de campo, visa à troca com o outro, busca interlocutores para a produção de conhecimento. Quem são, pois, os professores/interlocutores que se sentiram implicados a participar e construir comigo esta pesquisa? Como se deu o contato com esses interlocutores?

Antes de apresentar os interlocutores de minha pesquisa, quero ressaltar aqui as palavras de Bakhtin (2003, p. 401) quando diz que “por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas”. Nesse sentido, procurei, desde o começo, conduzir as entrevistas, considerando-as como um processo constitutivo de sujeitos e constituído por sujeitos.

Partindo dessa perspectiva, passo a narrar com mais detalhes como fui trilhando o meu caminho como pesquisadora. Antes de estabelecer um contato inicial com os professores, dirigi-me às diretoras de três escolas situadas na região da Cidade Alta, nas quais já havia sido implantado o Ensino Fundamental de nove anos. Havia da minha parte o interesse de realizar a pesquisa com os professores que atuavam nesses estabelecimentos de ensino.

Tais encontros tiveram o objetivo de esclarecer a temática da pesquisa, o seu desenvolvimento e o procedimento metodológico adotado para a sua realização. Conforme o previsto, a direção das três escolas por mim visitadas foram solícitas e mostraram grande interesse em que as professoras participassem da pesquisa. A seguir, as próprias diretoras se encarregaram de conversar com as professoras a fim de colocar para cada uma o objetivo da pesquisa e da participação delas nesse processo investigativo. Por fim, ao tomar conhecimento de que, dentro das três escolas visitadas, um total de sete professoras havia aceitado o meu convite, solicitei a cada diretora que me informasse os seus números de telefones. Sendo assim feito, estabeleci o contato com essas professoras a fim de marcar nosso primeiro encontro. O convite foi aceito por todas.

Na oportunidade, foi marcado nosso primeiro encontro em uma dessas escolas que fica localizada na parte mais central da região da Cidade Alta. Estiveram presentes três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalhavam numa mesma escola onde estudam alunos da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental, as quais formaram o primeiro grupo de

professoras participantes da pesquisa. As demais, por motivos diversos, não compareceram ao encontro marcado. Iniciei as entrevistas em respeito às professoras presentes e ao seu interesse em participar da construção de minha pesquisa, como mostra o fragmento de nota de campo a seguir:

Cheguei ao local do nosso encontro, uma escola onde trabalhavam duas professoras que participariam como sujeito da pesquisa. Neste mesmo tempo, três professoras se aproximaram da entrada desta escola. Eram a Cândida, a Izabel e a Flávia. Os alunos ainda estavam presentes no pátio aguardando a vinda dos pais para levá-los de volta para casa. Cumprimentamo-nos e, em seguida, fomos adentrando na escola. Perguntei a um funcionário se a diretora estava presente. De acordo com sua resposta, a diretora não estava no local. Percebi que a nossa presença não o estava agradando. Sentamos eu e as três professoras na mesa do refeitório e ali ficamos observando as crianças que ainda aguardavam os pais. Estava fazendo frio naquele final de tarde. Muito solícita, a cantineira, dessa escola, serviu-nos um café. Enquanto aguardávamos a chegada das outras professoras, tomamos o café e ficamos observando os trabalhos das crianças que estavam colocados nos murais como desenhos, fotos das crianças e suas famílias, colorido de desenhos, entre outros.

Percebi que as professoras presentes já estavam se sentindo incomodadas com a demora das outras professoras que estavam sendo aguardadas. Duas trabalhavam nesta escola onde nos encontrávamos naquele momento. Fiquei um pouco decepcionada com as ausências das demais professoras, mas, em respeito ao comprometimento e desejo de participação na minha pesquisa da parte de Izabel, Cândida e Flávia, decidi iniciar o nosso primeiro encontro. Assim, selecionamos uma das salas de aula para realizarmos a entrevista. Era uma sala espaçosa, que continha mesas e cadeiras pequenas, pois lá estudavam crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Nesta sala havia vários cartazes do tipo: ajudantes do dia, aniversariantes, calendário, entre outros. Todo o mobiliário da sala era próprio de turmas de crianças pequenas porque além de atender crianças do 1º ano, esta escola atende alunos da Educação Infantil.

No contato inicial com esse grupo de professoras/ sujeitos da pesquisa, tive a preocupação de expor para cada uma como seria o desenvolvimento da pesquisa, qual o objetivo desse trabalho e a necessidade do envolvimento de todas por um determinado período para realizarmos as entrevistas, o que exigiria disponibilidade de horário. Estabelecemos, assim, um contrato verbal para organizarmos os encontros.

Nessa primeira entrevista coletiva foi proposto a esse grupo de professoras que contassem suas histórias de vida profissional, considerando em suas falas os motivos que as levaram a escolher a carreira do magistério, suas experiências no exercício da carreira e a opção por trabalharem nos anos iniciais do ensino fundamental com a alfabetização.

É importante ressaltar que, durante a visita que fiz à escola onde atuam as professoras que formaram o primeiro grupo de sujeitos da pesquisa, a diretora me dirigira palavras de total acolhimento e de demonstração de interesse que a pesquisa fosse realizada com as docentes que ali trabalhavam. Naquele momento, a diretora disse que seria muito oportuna a participação das professoras na pesquisa, pois questões relacionadas à alfabetização e aos resultados que os alunos dessa instituição obtiveram nas avaliações aplicadas pela Secretaria Estadual de Educação em todo o Estado de Minas Gerais em 2006, na turma do 3º ano, e o desempenho das escolas municipais nas avaliações do MEC eram os temas centrais das reuniões pedagógicas. Sendo assim, a adesão dessas professoras à pesquisa pode ter ocorrido em função das discussões que estavam sendo estabelecidas nas reuniões da escola e da necessidade de um investimento maior dessas profissionais com as questões relativas à alfabetização.

Os encontros com esse primeiro grupo de professoras aconteceram no mês de maio e junho, sempre após o horário de trabalho delas. O primeiro encontro foi nessa escola que ficava num local mais central e os outros dois ocorreram na escola onde essas professoras trabalham. Nos dois últimos, as professoras revelaram como desenvolviam o processo de alfabetização em suas turmas e o que pensavam a respeito da alfabetização e do letramento.

Após o término dos encontros com as interlocutoras da pesquisa, percebi a necessidade de ouvir outras professoras para dar maior sustentação aos dados de minha pesquisa e ampliar o meu conhecimento em relação às concepções de alfabetização das professoras dos anos iniciais. Sendo assim, a constituição do segundo grupo de professores participantes da pesquisa ocorreu após a minha visita a uma outra escola da rede municipal que também fica situada na região da Cidade Alta. Iniciei a negociação para realizar a pesquisa nessa escola no mês de agosto e só consegui concluí-la no final de setembro devido a vários contratemplos surgidos nessa trajetória. Do mesmo modo, ficou a cargo da direção entrar em contato com as professoras para esclarecê-las sobre o meu interesse em realizar a minha pesquisa naquela instituição de ensino. Através de um outro contato que estabeleci com a escola, tomei conhecimento de que algumas professoras haviam demonstrado interesse em participar da pesquisa.

No retorno à instituição, fui recebida pela vice-direção e, em seguida, pela coordenadora pedagógica que me indicou três professoras efetivas da escola que

trabalhavam nos anos iniciais e estavam presentes naquele momento. As demais eram, na maioria, contratadas e as que eram efetivas não estavam presentes naquele dia por conta do horário extraclasse¹³. Preocupada com o tempo destinado à escrita da dissertação, prontamente iniciei o contato com essas três professoras indicadas pela coordenadora pedagógica. O tempo de contato com essas professoras foi curto, mas o suficiente para marcarmos o nosso primeiro encontro. Foram feitos três encontros com esse segundo grupo de participantes da pesquisa formado pelas professoras Darlene, Gorete e Edna, nos quais, durante as entrevistas coletivas, segui a mesma dinâmica dos encontros feitos com as professoras do primeiro grupo.

Ao longo das entrevistas coletivas com os dois grupos de professoras, as docentes foram externando suas expectativas, seus anseios, suas histórias e trajetórias, o que favoreceu o enriquecimento dos nossos encontros, da pesquisa e de cada uma de nós que vivenciamos aqueles momentos. A partir disso, pude perceber que as professoras pareciam se sentir isoladas no espaço de suas salas de aula, razão pela qual a minha presença revelou para cada uma a possibilidade de compartilhar experiências vividas que, na maioria das vezes, ocorrem de forma muito solitária, e de criar uma oportunidade de diálogo. Diálogo que foi se ampliando à medida que os encontros foram acontecendo, possibilitando, assim, a troca entre os pares, o que foi significativo para os docentes. Aspectos ligados à trajetória profissional de cada uma das professoras, ao modo como desenvolvem o processo de alfabetização em suas turmas e às concepções de alfabetização que sustentam suas práticas pedagógicas de alfabetização foram compartilhados pelo grupo e ressignificados.

Quem são esses sujeitos que aderiram à pesquisa e que dirigiram a sua palavra a mim? Quem são essas professoras que, desde o nosso primeiro encontro, rejeitaram a possibilidade de usar nomes fictícios para me referir a elas?

Apresento, pois, as minhas interlocutoras:

Cândida, 45 anos, cursou magistério no Instituto de Educação, e, três anos após a conclusão desse curso começou a atuar como professora. Hoje já são vinte e um anos de experiência nessa profissão, sempre na rede municipal de ensino com um cargo efetivo. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de

¹³ Horário extraclasse corresponde às cinco horas de que o professor da rede municipal de ensino de Juiz de Fora dispõe para realizar seus estudos fora ou dentro da escola.

Fora e especialista em Psicopedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Está nesta escola há onze anos. Ao longo desse tempo sempre trabalhou com turmas de 3º período e 1ª série. Teve também a experiência como professora articuladora¹⁴ durante o ano de 2004 e em 2005 assumiu por quatro meses a direção dessa escola em substituição à diretora que atuava naquela ocasião. Anteriormente, lecionou em turmas multisseriadas em escolas da zona rural da cidade. Segundo Cândida, como em casa está sempre envolvida com as questões domésticas e com os filhos e marido, aproveita ao máximo os cursos que são oferecidos pela Secretaria de Educação e os momentos em que está na escola em reuniões com seus pares para ler e estudar. A professora aproveita as madrugadas para planejar suas aulas, momento em que, segundo ela, “viaja”. Atualmente, está participando dos encontros sobre o Ensino Fundamental de nove anos e os Encontros sobre Diversidade oferecidos pela Secretaria de Educação desde o ano de 2006 e que continuam sendo oferecidos neste ano de 2007.

Izabel, 47 anos, trabalha há 15 anos na rede municipal de ensino com um cargo efetivo. Seu trabalho iniciou-se na zona rural com turmas multisseriadas. Está há 10 anos nessa escola. Ao longo desses anos de magistério, Izabel trabalhou em diferentes séries, porém, há dois anos seguidos vem atuando no 1º ano do Ensino Fundamental. cursou Magistério, graduou-se em Pedagogia no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora e nessa mesma instituição especializou-se em Psicopedagogia. Assim como Cândida, Izabel também participa do Encontro que discute o Ensino Fundamental e demais cursos oferecidos pela Secretaria de Educação.

Flávia, 33 anos, cursou o chamado Científico, hoje Ensino Médio, e em seguida fez a opção por prestar vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora para saber como era esse curso. Conforme suas palavras, o início do curso fora muito ruim, pois eram lecionadas disciplinas que não lhe agradavam e que não lhe proporcionavam um aprendizado. No entanto, os períodos foram sendo vencidos e Flávia começou a se interessar mais pelas disciplinas, as quais trouxeram muitas contribuições para a sua prática, apesar de afirmar que o Curso de Pedagogia não dá base para o professor enfrentar uma sala de aula. Com sete anos

¹⁴ Como em várias escolas municipais não havia a presença de uma coordenadora pedagógica, foi criada, provisoriamente, a função de professora articuladora para que a mesma assumisse a coordenação pedagógica.

de atuação no magistério, sendo três anos como coordenadora pedagógica de uma escola particular e quatro anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, num cargo de contrato temporário na rede municipal de ensino, Flávia se considera uma professora com pouca experiência. No ano em questão está trabalhando com uma turma do 3º ano. No momento não tem participado de cursos oferecidos pela SE e nem por outras instituições. Está nessa escola há cinco meses.

Gorete, 44 anos, é formada em Magistério e Pedagogia. Especializou-se em Psicopedagogia. Já completou 25 anos de magistério na rede municipal de ensino com um cargo efetivo. Iniciou o seu trabalho trabalhando com turmas de 3ª série. Há 23 anos vem exercendo a função de professora nessa escola.

Édina, 43 anos, tem formação em Magistério. É professora efetiva da rede municipal de ensino há 19 anos. Desde o início do seu trabalho docente vem atuando nessa escola e sempre com turmas de alfabetização. Édina pretende dar continuidade aos seus estudos fazendo Magistério Superior e uma especialização na área da alfabetização, porque ela gosta muito dos estudos relacionados a essa temática.

Darlene, 32 anos, é formada em Magistério e nesse ano concluiu a faculdade de Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Iniciou seus trabalhos atuando em creches. É professora efetiva da rede municipal há seis anos. Nessa escola completará três anos de trabalho docente nos anos iniciais.

Como é possível observar, os sujeitos que participaram da pesquisa compõem um grupo formado por professoras que exercem o magistério há mais de 15 anos e está há pelo menos 10 anos na mesma escola e por aquelas que exercem a profissão por pelo menos seis anos e tem menos de um ano de trabalho na mesma escola. As repercussões que essa diversidade de trajetórias têm no modo como as professoras concebem a alfabetização serão exploradas nas análises desenvolvidas ao longo desta dissertação.

Após esses esclarecimentos, passo a apresentar os eixos de análise que foram construídos após o término do trabalho de campo. Para chegar aos eixos de análise, retomei os encontros através da leitura atenta das transcrições das entrevistas e, a partir disso, levantei as questões que se repetiam, que se mostraram importantes apesar de não terem sido enfatizadas, considerando o objetivo da pesquisa, qual seja, compreender as concepções de alfabetização construídas por professores dos anos iniciais a partir de suas práticas discursivas.

Dessa forma, estabeleci como eixos de análise desta pesquisa: (i) a constituição dos professores docentes como professores alfabetizadores; (ii) o desenvolvimento do processo de alfabetização na escola; e (iii) a compreensão das professoras sobre o conceito de alfabetização e letramento.

5 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: SUA FORMAÇÃO, SUAS PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO.

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo.

VYGOTSKY

Com o objetivo de compreender as concepções de alfabetização construídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas práticas discursivas, apresento, neste capítulo, a análise do conteúdo das entrevistas coletivas com os dois grupos de professoras. Sendo assim, o presente capítulo está dividido em três seções.

Na primeira, apresento informações sobre como se deram a formação docente e os percursos profissionais percorridos desde o ingresso na carreira pelas seis professoras que foram sujeitos dessa pesquisa.

Na segunda, apresento as práticas pedagógicas de alfabetização declaradas pelas docentes, durante as situações discursivas das entrevistas coletivas, por considerar que suas concepções de alfabetização estão relacionadas com as práticas que elas desenvolvem na escola.

Na terceira, apresento/discuto as concepções de alfabetização das professoras entrevistadas.

5.1. Memórias docentes: a formação e os percursos na carreira

Conhecer como se dera a formação e os percursos profissionais desde o ingresso na carreira das professoras entrevistadas apenas como reminiscências pessoais seria pouco relevante para a minha proposta de investigação, porém os relatos produzidos nas entrevistas revelam dados que alargam o conhecimento sobre as concepções de alfabetização dessas professoras. Desse modo, não poderia deixar de levar em consideração como as ações pedagógicas e o modo de

conceber a alfabetização das professoras foram influenciados pela formação e pelo percurso de vida profissional de cada uma. Nesse sentido, esta é uma tentativa de não separar o eu profissional do eu pessoal.

Em consonância com a abordagem histórico-cultural, conhecer como se dera a constituição desses sujeitos enquanto professoras alfabetizadoras é reconhecer os processos alteritários na constituição da identidade. Tanto na concepção de linguagem de Bakhtin como na perspectiva da psicologia social de Vygotsky, podemos conferir a importância da construção social do indivíduo como um entrelace de relações com os outros que se dá via linguagem e, por conseguinte, das transformações do funcionamento psicológico. Além disso, de acordo com Bakhtin (2004), para que eu entenda o que é dito pelo outro, é preciso não só conhecer o seu enunciado, mas, fundamentalmente, o contexto da enunciação, ou seja, de que lugares falam as pessoas, o seu horizonte social, por estes interferirem no significado produzido nos discursos.

Os relatos das professoras sobre sua formação e os percursos profissionais percorridos desde a entrada de cada uma na carreira do magistério, durante as entrevistas coletivas, representaram para mim a oportunidade de avançar na compreensão das necessidades e os motivos que as impulsionaram, individualmente, não só a escolher a carreira docente, como também a realizar diferentes ações e escolhas ao longo do desenvolvimento dessa carreira, especificamente, na prática alfabetizadora.

Assim, as professoras relatam sobre seu ingresso na carreira do magistério:

Darlene: Para mim foi um sonho. Eu sempre tive vontade de ser professora. Depois que eu aprendi a ler, eu comecei a dar aulinha para a minha irmã e para as minhas vizinhas. Eu sempre sonhei em ser professora. Eu não sei se é dom que fala. Eu comecei a fazer científico, depois parei e comecei a fazer magistério.

Gorete: Foi a 1ª coisa que eu quis na minha vida foi ser professora, foi um sonho. Desde a 1ª série, eu chegava em casa e dava aula para as minhas colegas, para minha prima e bonecas. Eu tive muita sorte porque a minha vida foi caminhando nessa direção. Eu não tive nem que escolher porque quando eu terminei o ginásio, eu fiz o teste na Escola Normal. Não tinha outro lugar para eu ir. Era aquele ali mesmo.

Edna: Eu nunca pensei em ser professora. As coisas foram acontecendo. Eu comecei a fazer o curso e gostei demais. Eu me apaixonei. No estágio, eu vi que era aquilo mesmo que eu queria. Eu comecei a lecionar e vi que era isso mesmo.

Flávia: *Eu sempre gostei porque na minha casa tinha quadro, colocava boneca na cadeira, as vizinhas vinham brincar na minha casa. Fiz o científico. Chegou na hora do vestibular, eu falei: eu vou fazer Pedagogia para ver o que é. Depois começaram os estágios e aí eu fui vendo que era aquilo que eu estava querendo. Minha habilitação não foi em magistério. Foi em supervisão e orientação porque eu tinha muito medo de entrar em sala de aula.*

Cândida: *A minha vontade de ser professora nem sei como realmente surgiu.*

Pesquisadora: *Quando você fez magistério foi uma opção sua?*

Cândida: *Eu tinha a consciência de que não podia parar de estudar mesmo não gostando de ir à escola. Eu fui estudando. Eu não idealizei assim eu quero ser médica, ou eu quero fazer direito ou engenharia, eu quero fazer magistério. Eu terminei a 8ª série e daí eu tinha que ter uma opção para o 2º grau. Como eu tive a oportunidade de estudar na Escola Normal, eu fui estudar lá, mas não foi com o objetivo de ser professora. Fazendo o curso, eu comecei a me despertar para o magistério.*

Izabel: *A gente só descobre depois que a gente quer ser professor, depois que a gente já está na sala.*

Cândida: *Não, a Flávia, por exemplo, já brincava de ser professora quando criança. Quando eu comecei a dar conta de que era professora mesmo, eu passei a me apaixonar e ver que eu não estava no caminho errado quando eu comecei a atuar mesmo.*

Pesquisadora: *E você Izabel por que escolheu o magistério?*

Izabel: *Eu cheguei no magistério por acaso. (risos) Não foi opção nenhuma. Eu estudei e tirei a 8ª série no Polivalente de Teixeiras e entrei lá. Eu tinha parado de estudar depois que eu tirei a 4ª série. A gente mudou para cá e o meu pai falou que mulher não estudava porque tinha que namorar, casar e tinha que costurar. Parei de estudar e como não tinha condições, não trabalhava e não tinha como pagar os estudos. Meu pai dizia que não ia comprar o material. Logo depois fundou o Polivalente e fui pedir para estudar lá. Lá eu fiz a 5ª até a 8ª série. Nós fomos a primeira turma a formar. Terminei a 8ª e aí eu ia fazer o quê? O diretor passou para nós, para todos os alunos a inscrição da escola Normal e que você tinha que fazer uma prova para entrar lá. Eu só sabia, como disse a Cândida, que tinha que estudar, que alguma coisa eu tinha que fazer. Eu não queria ficar em casa o dia inteiro e nem queria ter a vida da minha mãe. Eu fiz a prova e passei e fiz o magistério lá.*

Na realidade, ser professora não representou uma escolha determinante para todas as professoras entrevistadas. Dentre as seis, apenas Gorete e Darlene destacaram a intenção de se tornarem professoras, seja logo após o término dos estudos no Ensino Fundamental ou seja depois de já terem iniciado anteriormente o científico. O sentido atribuído por essas duas professoras à escolha da carreira do magistério esteve relacionado às palavras “sonho”, “vontade”, “dom”, “sorte”. Considerando a utilização que essas professoras fazem de tais palavras nos enunciados acima, é possível compreender que as razões que determinaram o seu

ingresso a essa carreira são subjetivas, já que envolveram mais emoção e afeto do que um certo grau de racionalidade. Além disso, é como se desde a tenra infância estivessem predestinadas a cumprirem uma determinada missão colocada em suas vidas, qual seja, ser professora. Percebe-se ainda esse aspecto quando destacam que, em suas infâncias, nos momentos de brincadeira, o papel social assumido era o de professora.

Outras são as razões que levaram Edna, Cândida, Izabel e Flávia enveredarem pela carreira docente. A partir dos depoimentos acima, é possível depreender que da parte dessas professoras a opção pelo magistério foi determinada por fatores contextuais, sociais e econômicos. O curso Normal de nível médio, no início, não representou para essas docentes uma instância significativa de escolha profissional. Com o decorrer dos anos de profissão, conforme as palavras de Huberman (2007, p. 40), “as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros”. A expressão “por acaso” dita por Izabel representa também um dos fatores motivadores para que essas professoras ingressassem na carreira do magistério. Além disso, foi através do exercício da prática docente que essas docentes se descobriram como profissionais da área de educação.

Diante do enunciado de Flávia verifica-se que o magistério foi feito para atender a sua necessidade imediata de poder participar do concurso de professores promovido pela prefeitura de Juiz de Fora. Em princípio o chamado científico e o curso de Pedagogia não representaram para essa professora uma referência fundamental para a sua entrada na carreira docente, naquele momento de sua vida. Esse fato pode ser uma demonstração de que, muitas vezes, não há na formação inicial uma relação dialética entre a teoria e a prática, o que faz com que a formação do professor não corresponda efetivamente às reais necessidades da prática educativa.

Apesar de a carreira do magistério não ter sido uma escolha determinante para todas as profissionais investigadas, a paixão e o orgulho pela profissão foram dados recorrentes nas percepções dessas profissionais do que é ser professora alfabetizadora e nas razões para se manterem na profissão de ensinar-alfabetizar. Embora não tenha sido explicitado em suas falas, considero que essa paixão e esse orgulho apareceram entremeados ao compromisso e ao

envolvimento e responsabilidade profissional, atitudes tão necessárias ao alfabetizador. Conforme Bakhtin (2003, p. XXXIV) destaca:

O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade.

Outra fonte de satisfação profissional revelada pelas professoras se refere à possibilidade de perceberem de modo mais evidente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos pertencentes aos anos iniciais. As docentes confirmam sua preferência por trabalharem com crianças menores e com a alfabetização, mesmo reconhecendo as dificuldades inerentes ao trabalho alfabetizador que, nas palavras de Edna, é caracterizado como *desgastante, trabalhoso e desafiador*, mas ao mesmo tempo *prazeroso*.

O curso de magistério e, de forma mais marcante, a própria atividade docente responderam às necessidades e motivos construídos historicamente na vida pessoal de cada uma. As experiências vividas por essas professoras mobilizaram-nas objetivamente para novas buscas e novas aprendizagens a fim de que pudessem continuar a desenvolver suas atividades docentes. É no intuito de continuar alcançando essa satisfação profissional que as docentes buscam em suas práticas cotidianas de alfabetização novas aprendizagens e saberes. Esses saberes, de modo especial o saber alfabetizar, produzidos desde o início de suas atividades de docência, foram subjetivados e reconfigurados ao longo da vida profissional de cada uma das professoras investigadas.

5.1.1 A construção do saber alfabetizar

Na perspectiva histórico-cultural, a característica interativa é determinante na construção do conhecimento e da própria subjetividade que, sendo construídos, primeiramente, no plano interpessoal, através da internalização, passam a constituir o plano intrapessoal. Vygotsky (1991 [1929]) define a internalização como o processo de reconstrução interna de uma atividade externa, a qual será reconhecida ao ser novamente exteriorizada em forma de ações intencionais e organizadoras, ou seja, a partir da constituição das funções mentais superiores, que são funções tipicamente humanas.

Dessa forma, o aprender é uma atividade que acontece mediada por outros sociais, os quais serão parceiros constantes do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos. Logo, o conceito de mediação desenvolvido por Vygotsky (1991 [1929]) explica as suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Tal conceito nos aponta a noção de que o ser humano, em suas diferentes relações com o mundo que o cerca, não entra em contato direto com o objeto ou com o conhecimento, há a necessidade de um acesso mediado. Essa mediação pode ocorrer através de instrumentos técnicos como as ferramentas, que orientam a ação externa do homem sobre a natureza, pelos signos, a linguagem, que atuam internamente nas pessoas e pelos outros sociais. É importante destacar, mais uma vez, que tanto para Vygotsky como para Bakhtin a linguagem é mediadora da constituição social da consciência humana, o que indica que o sujeito se constitui como tal nas interações que estabelece com os outros via linguagem. Nesse sentido, toda relação do homem com o objeto ou o conhecimento é uma relação mediada.

Considerando esses construtos teóricos, procurei não só apreender como as professoras entrevistadas foram construindo o seu saber alfabetizar a partir de suas experiências na atividade de docência em turmas de alfabetização, como também na interação com os seus pares e através de suas interpretações do contexto social mais amplo em que suas ações se desenvolveram.

Assim, ao falarem sobre suas experiências no início da carreira junto às turmas de alfabetização, um grupo de professoras destacou que este ingresso foi marcado por sentimentos de insegurança, desamparo e de medo. Afinal, esses sentimentos mobilizam todos os indivíduos que se envolvem com novas experiências.

Cândida: Ninguém teve tempo de conversar comigo. Aí eu me lembro direitinho que a supervisora falou para mim: Olha o que você vai fazer. Você lembra como a sua mãe te ensinou, ou então, você pensa como a sua professora te ensinou. Aí eu viajei nas aulas da professora mostrando os cartazes devargazinho. Também quando eu comecei a dar aula eu queria ser igual à dona Norma. Ela foi uma referência muito positiva.

Flávia: Na 1ª série eu fiquei aterrorizada porque eu não tinha entrado assim numa sala com a responsabilidade de alfabetizar. E na minha concepção professora de alfabetização principalmente na 1ª série tem que ser uma professora com prática. E eu no meu 2º ano em sala de aula, numa escola sem coordenação pedagógica, numa escola grande. Você procura um e outro, todo mundo estava sempre ocupado, até que eu encontrei uma colega minha que trabalhava comigo. Na aula de educação física eu ia para a sala dela e pedia para assistir à aula dela e ela deixava. Reunião de pais, primeiro eu assisti a dela para depois eu fazer a minha. A gente começou a trocar material. E assim foi.

Izabel: Uma vez por mês a gente era obrigada a comparecer nas reuniões na Secretaria de Educação. A gente ia pra lá feliz da vida. Chegava lá a gente trocava experiências. Todo mundo ia lá na frente e contava o que estava fazendo.

Darlene: Eu acredito que eu tive muita sorte porque quando comecei a trabalhar na escola, eu me identifiquei muito com uma professora que ia me passando muita coisa e assim eu ia também passando muita coisa para ela e ia pegando. No ano seguinte, eu fiquei com a 1ª série e continuei trocando material com essa mesma professora. Nessa escola, a Gorete me ajuda muito. A gente troca bem. Eu estou aprendendo muito com a Gorete.

Para romperem com essas dificuldades, cada uma buscou, à sua maneira, diferentes alternativas. Cândida tomou como referência a sua professora, pois, quando iniciara o seu trabalho na escola para qual havia sido designada, não havia quem a orientasse. Já Flávia, Darlene e Izabel, apesar de depararem com a mesma dificuldade de Cândida, encontraram outras alternativas. As duas primeiras buscaram apoio nas professoras mais experientes que atuavam nas mesmas escolas onde estavam trabalhando. A alternativa encontrada por Izabel para atender às suas dificuldades no exercício da profissão foi a participação nas reuniões mensais realizadas, naquela época, na Secretaria Municipal de Educação, com as supervisoras e as professoras da zona rural para troca de experiências.

Edna, por sua vez, aprendeu a ser professora alfabetizadora com a própria prática. A prática foi dando consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação, o que revela a existência de uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a

profissionalização docente (LUDKE e BOING, 2004). A escola torna-se, pois, um espaço de formação para o professor. Todavia, o conhecimento que o professor constrói de sua prática na própria prática não é suficiente para garantir um trabalho competente com a alfabetização. É preciso ir além desse conhecimento ao longo de todo o exercício dessa profissão.

Diferentemente das outras, Gorete, quando iniciou o trabalho alfabetizador, já havia lecionado durante onze anos na 3ª série. Logo, como já havia percorrido um longo caminho na sua carreira, quando assumiu a turma de 1ª série, apoiou-se na coordenadora da escola e na leitura de textos que abordavam a temática da alfabetização.

Refletindo sobre essa realidade, percebo que o professor, ao mesmo tempo em que está em busca de sua formação na própria prática, na interação com os professores das escolas e em outras instâncias de formação acaba se auto-formando. A escola passa, então, a se constituir como um espaço onde o saber próprio da profissão de ensinar alfabetizar é construído com e entre os pares. Sendo assim, as orientações para a realização do trabalho são buscadas entre os colegas de trabalho. Entre estes podem ser procuradas alternativas que orientem suas práticas com a alfabetização, seja a partir de troca de materiais, de atividades, seja por meio de sugestões de procedimentos de como atuar junto aos alunos e às famílias, entre outras. No entanto, é importante ressaltar que a prática alfabetizadora não pode se resumir no desenvolvimento de atividades que, na maioria das vezes, são descontextualizadas, trocadas entre os docentes, apenas para responder a uma necessidade imediata do professor sem que haja uma reflexão, um planejamento. Além disso, as turmas são diferentes no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, o que requer um trabalho voltado para atender às especificidades do grupo de alunos que delas fazem parte.

Em geral, esses aspectos refletem a ausência de uma proposta de alfabetização mais articulada e elaborada a partir das reflexões dos professores sobre o processo de alfabetização escolar, fazendo com que se sintam angustiados e perdidos. Não havendo uma linha de trabalho com a alfabetização definida, de um modo geral, o foco do trabalho alfabetizador na escola se voltará para conteúdos que são tomados isoladamente dentro de práticas também isoladas. Com as

mudanças pedagógicas ocorridas na área da alfabetização, o professor que dispõe de uma experiência de atuação em classes alfabetizadoras e que buscou, ao longo de sua carreira uma formação continuada, consegue desenvolver o seu trabalho, mas os iniciantes no exercício da docência ficaram sem modelos de ação para realizar a sua prática alfabetizadora e, conseqüentemente, estão enfrentando muitos dilemas e desafios.

Esse fato nos aponta a necessidade do reconhecimento pelo próprio professor sobre a importância da busca pela sua própria formação e pela sua autonomia em relação à construção do seu saber alfabetizar. De um modo geral, na realidade educacional brasileira, os professores não participam como autores da elaboração de diretrizes e propostas pedagógicas. Por conseguinte, isso faz com que eles não se sintam, potencialmente, na condição de construir uma proposta pedagógica de alfabetização que orientará o seu trabalho. A existência, nas escolas e nos documentos oficiais de orientação curricular de “alguém” dizendo o que o professor precisa fazer, acaba expropriando-o da sua capacidade de reflexão sobre a sua ação educativa, refletindo a precarização da formação docente e a desvalorização desse profissional diante da sociedade.

Segundo Cagliari (1998, p. 131), “o professor precisa libertar-se das pessoas que apresentam soluções miraculosas num livro ou método. Mas para isso, para que esta autonomia possa se sustentar deverá ser realmente competente e um especialista em sua área.”

Avançando nessa discussão, quando foram indagadas sobre as possibilidades que têm de se encontrarem nas escolas para compartilharem suas experiências e como é mediado e por quem esse compartilhar, ficou evidenciado em seus discursos que no cotidiano das escolas não são criadas condições para o professor construir esse saber alfabetizar coletivo. Izabel, Cândida e Flávia, em forma de desabafo, relataram que, no dia a dia da escola, mal se cumprimentam e que trabalham de forma isolada. Outra questão destacada por essas docentes foi a respeito das reuniões de 4%¹⁵. Segundo as professoras, não há participação efetiva do grupo de professores da escola, pois o valor pago para a participação dessas reuniões pedagógicas é ínfimo, levando a essa situação. Flávia reconhece que o

¹⁵ Naquele dado momento, ou seja, maio de 2007, o valor pago à participação dos professores nas reuniões pedagógicas da escola correspondia a 4%. Esse pagamento é fruto de um acordo entre a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e o Sindicato dos Professores, cujo objetivo é a busca de uma efetiva participação dos profissionais da educação nesses encontros.

valor é irrisório, mas destaca que o mais importante é o momento que o grupo tem para refletir as questões da escola.

A esse respeito, Oliveira (2004) pontua que, para atender às necessidades da educação dentro do contexto atual, o trabalho docente não pode ser mais definido apenas como atividade em sala de aula. Ao contrário, o professor precisa conhecer e compreender as questões relacionadas à gestão da escola no que se refere ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. Logo, o seu âmbito de participação é ampliado.

Na instituição onde trabalham Gorete, Darlene e Edna há a presença da coordenadora pedagógica que articula o trabalho pedagógico. Na ocasião em que as entrevistas foram realizadas, a escola estava em busca de novas alternativas para proporcionar encontros coletivos entre os professores. Contudo, a partir de suas falas pude constatar que, a despeito dessas tentativas, há a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre questões relativas à prática de alfabetização para que, de fato, a escola seja também um espaço formador para essas professoras.

Procurando conhecer como as professoras buscam aprofundar os seus conhecimentos teóricos, interroguei-lhes sobre as leituras e os estudos que estavam realizando para orientar suas práticas e para discutirem o processo de alfabetização na escola. Verifiquei que a leitura realizada pelas professoras se limitava ao material que era utilizado no preparo das aulas, aos textos distribuídos nos encontros promovidos pela Secretaria de Educação para aqueles que deles participavam, a alguns cadernos produzidos pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) que trazem orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização, às reportagens de revistas como Nova Escola e Revista Época, quando esta última apresentava algo a respeito da educação no Brasil, e aos textos cobrados no concurso de professores da rede municipal. Frente a essa realidade, verifica-se que textos que abordam temas relevantes no âmbito da alfabetização e que contribuem para subsidiar o trabalho pedagógico são pouco explorados pelas professoras investigadas e pelas escolas onde desenvolvem sua profissão docente.

Baseando-me no que foi analisado até aqui, saliento que os diversos conhecimentos que compõem o saber docente correspondem com a forma como Bakhtin (2003, 2004) compreende a construção da linguagem, isto é, como dimensão viva e historicamente constituída pelos enunciados de outrem. Adotar, pois, uma postura dialógica frente à aprendizagem docente é reconhecer que as

palavras alheias, após serem compreendidas de modo ativo, acabam estruturando as palavras minhas. Isso cria a possibilidade para que novos significados sejam construídos e as práticas docentes sejam reelaboradas.

Partindo, pois, da história profissional das professoras alfabetizadoras integrantes da pesquisa e de como foram aprendendo a ser professoras alfabetizadoras, iniciei a tentativa de conhecer e compreender, a partir de seus discursos, as suas concepções de alfabetização. Essas histórias de vida profissional das docentes e a construção dos seus saberes, de certa forma, explicitam e tornam visíveis o conjunto de percepções, os interesses, as dúvidas, as orientações e circunstâncias que influenciaram e configuraram, de modo significativo, a pessoa de cada uma, o seu modo de agir e sentir e suas formas de atuação em sala de aula, apresentando, nesse sentido, os componentes básicos de suas identidades.

Para darmos seqüência à análise dos dados produzidos, apresento a seguir as práticas pedagógicas de alfabetização das professoras, enfatizando alguns aspectos sobre essa prática que se afiguraram relevantes para o meu estudo.

5.2 O desenvolvimento do processo de alfabetização

O modo como as professoras desenvolvem o processo de alfabetização em suas turmas está ligado à sua formação docente e aos sentidos que atribuem à escola e à alfabetização. Conhecer, portanto, como as professoras desenvolvem o processo de alfabetização escolar é uma tentativa de conhecer as concepções de alfabetização subjacentes a esse fazer docente. É com esse objetivo que apresento as práticas pedagógicas de alfabetização declaradas pelas professoras, durante as situações discursivas das entrevistas coletivas. Reúno, portanto, os depoimentos de Gorete, Cândida e Edna por possuírem uma larga experiência como alfabetizadoras, para, posteriormente, destacar as práticas de alfabetização concretizadas, hoje, nas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental de todas as seis professoras participantes da pesquisa.

Quando indagadas sobre como desenvolviam o processo de alfabetização em suas turmas, no início da carreira, as professoras disseram:

Cândida: Eu me lembro que, quando eu comecei a trabalhar com a 1ª série, tinha um livro chamado “Eu Gosto de Aprender”. Nele tinha a figura de um patinho e aí a gente apresentava a sílaba PA. Você ficava só naquilo ali. Como eu era inexperiente, eu ia seguindo as orientações da supervisora. Você vai trabalhar com o PA de papai. Chegava lá e ela falava “Você pode passar para essa palavra” Eu me lembro que eram feitos os testes de leitura e as coordenadoras iam às salas para fazer estes testes e logo perguntavam: Em qual palavra você parou? Vamos supor que era lagarto. Ela já tinha as leituras preparadas e eu trabalhava com as que tinham apenas aquelas dificuldades. Eu fui trabalhando assim. Mas a 1ª série ficava muito limitada na orientação do livro que foi apresentado para nós. Era uma cartilha só com aquelas palavras. As crianças queriam escrever palavras que eu ainda nem tinha trabalhado. Eu falava para escreverem só isto aqui, por exemplo: O patinho está no mato. Estava ótimo porque eu ainda não havia trabalhado com outras palavras.

Gorete: Desde o início eu sempre parti do texto, foi essa a orientação que eu tive também e que eu sempre trabalhei. Com o passar dos anos eu fui detalhando o meu trabalho e fui vendo o que eu poderia fazer e que daria mais certo. Esse tal be a ba eu achava muito pouco.

Edna: Eu trabalhei com o silábico. Mas não de maneira tradicional. Eu saía um pouco. Eu não seguia à risca aquela coisa de ba, be, bi, bo, bu, bô. Eu sempre dei um jeitinho de sair. Eu inventava, criava.

Mediante a enunciação de Cândida, percebe-se que o desenvolvimento do seu trabalho alfabetizador no início de sua prática docente partia do emprego de um método sintético de alfabetização: o método silábico. O mesmo aconteceu com Edna, apesar das tentativas de superação que se propôs a fazer desde o começo de sua prática alfabetizadora em relação ao uso desse método. O método silábico é regulado pela escolha de uma unidade lingüística básica: a sílaba. Parte-se, geralmente, das sílabas canônicas, consoante mais vogal, para, posteriormente, complexificar o ensino com a introdução de sílabas chamadas complexas. As palavras-chave são apresentadas apenas para indicar as sílabas que são destacadas das palavras e, posteriormente, estudadas a partir da formação das famílias silábicas. Somente após serem conhecidas e decoradas pelo aluno lhes é permitido formar novas palavras e pequenas frases e textos (FRADE, 2005).

Apesar de Gorete destacar que sempre partiu de textos e não apenas de palavras isoladas ou sílabas para alfabetizar seus alunos, posso apreender que o processo de alfabetização desenvolvido pelas três professoras priorizava o emprego de métodos de alfabetização que visavam sobretudo ao domínio do código da língua. No entanto, no decorrer de suas experiências enquanto professoras alfabetizadoras, foi possível a cada uma compreender que o processo de

alfabetização desenvolvido somente a partir de famílias silábicas limitava a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor.

No contexto vivido por essas professoras, o ato de alfabetizar era amplamente orientado pela escolha de um método, seja analítico, sintético e misto ou eclético, os quais vinham expressos nas cartilhas, apontando a seqüência detalhada dos passos a serem seguidos pelos professores. Toda essa tradição gerou a idéia de que a aprendizagem da aquisição da escrita se dava por meio de estímulos externos e que, só após a criança desenvolver as habilidades da leitura e da escrita através de textos graduados e artificiais, é que lhe era proporcionada a familiaridade com outros textos e a oportunidade de atividades de produção textual que, na verdade, teriam como objetivo principal atender às expectativas da escola.

Considerando esse aspecto, Cagliari (2007, p. 55) salienta que:

Os textos das cartilhas eram apenas pretextos para controlar as dificuldades de leitura de palavras. Como tudo era artificial, não se usava a linguagem real da vida das pessoas; aquelas frases soltas davam a impressão de um texto, mas, de fato, não eram nem pretendiam ser isso. [...] Nenhum autor de cartilha achava que seus exercícios eram textos, achavam que eram pretextos para as atividades de seus métodos.

Conforme aponta Rego (2006), o ensino-aprendizagem da escrita desenvolvido através dos métodos de alfabetização é realizado através da acumulação e baseado na cópia, na repetição, pois é dada ênfase às associações e à memorização das correspondências fonográficas, uma vez que não importa a compreensão do funcionamento do sistema da escrita alfabética e o seu uso em situações reais de comunicação.

Além disso, é importante considerar que os métodos de alfabetização explicitados através das cartilhas apresentam as palavras como se estas fossem “sinais” que devem ser identificados para que haja o conhecimento da linguagem escrita. Entretanto, o sinal está relacionado apenas ao objeto e isolado do seu contexto, por isso Bakhtin (2004, p. 94) diz que “a pura sinalidade não existe, mesmo na primeira fase de aquisição da linguagem”. De acordo com esse pensador, um método eficaz e correto de ensino da língua requer que as formas lingüísticas sejam assimiladas não no sistema abstrato da língua, mas na estrutura concreta da

enunciação, como signo flexível e variável, porque o importante é familiarizar o aprendiz com a forma da língua inserida num contexto. Na prática cotidiana de alfabetização, muitas vezes, a língua materna é ensinada como se fosse uma língua estrangeira que está longe da realidade do falante. Daí que o autor ressalta ainda que os sujeitos não adquirem a sua língua materna porque “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal.” (BAKHTIN, 2004, p. 108)

Em Freitas (1998), é possível compreender que a concepção que orientava o ensinar e aprender nas salas de aula em que atuaram essas professoras é a concepção denominada objetivista por esta considerar o sujeito aprendiz como um mero receptor que reage passivamente às impressões do meio. Daí a importância ao método de ensino, ao professor e às atividades que priorizam a memorização, a reprodução, a cópia, em detrimento da construção e da criação pessoal.

Da mesma forma, a concepção de linguagem que orientava o trabalho dos alfabetizadores, naquela época, estava relacionada à orientação lingüística denominada por Bakhtin (2004) de Objetivismo Abstrato. Conforme já foi mencionado, esse autor criticou essa corrente lingüística, pelo fato de esta considerar a língua como um sistema de regras pronto e acabado, não levando em conta a mobilidade que a língua apresenta nos atos de interlocução entre os falantes.

É possível, pois, perceber que o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita desenvolvido nas turmas de alfabetização em várias escolas de nosso país não sofreu grandes alterações, nos dias atuais, no tocante à utilização de estratégias próprias dos métodos tradicionais de alfabetização. Ainda se faz presente em muitas práticas pedagógicas de alfabetização o uso da cópia, da memorização, do trabalho com textos simples com o objetivo apenas de levar o aluno ao domínio do código escrito.

Para romper com essa tradição, Cândida buscou aprimorar a sua prática partindo das idéias de Emília Ferreiro que foram introduzidas na área da alfabetização. Segundo a professora, esse foi um momento de novas aprendizagens e possibilidade de enriquecimento no seu trabalho, pois estava aprisionada pela cartilha e precisa sair dessa condição. A partir do construtivismo, a professora salienta que passou a trabalhar com textos variados, a considerar as experiências

das crianças, a elaborar projetos de trabalho a partir de temas relevantes para as crianças e a trabalhar com as palavras independentemente das dificuldades. Na prática, de acordo com suas palavras, a alteração mais significativa foi a de não apresentar as famílias silábicas seguindo uma determinada ordem. Contudo, as sílabas continuaram a ser apresentadas, o que revela que a introdução do ideário construtivista na alfabetização não conseguiu romper com o princípio silábico da língua como unidade básica e determinante no processo de ensino da língua.

De fato, o trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares repercutiu amplamente entre os alfabetizadores. Através de seus estudos, a preocupação dos professores deixou de ser com os métodos, como Cândida assinala em um momento da entrevista em que disse que *não se falava em método*, e passaram a ser valorizadas as produções escritas das crianças a partir do incentivo que lhes era dado para a produção de escrita espontânea.

Com a escrita espontânea, os erros das crianças ficaram evidenciados e, no decorrer dos anos, como acentua Cândida, foram surgindo muitas dúvidas a respeito dessa questão. Conseqüentemente, passaram a ser feitas diversas críticas ao construtivismo devido ao entendimento de que o professor não poderia corrigir o erro do aluno. O fato de essa professora, naquele dado momento, cursar Pedagogia, possibilitou-lhe uma maior compreensão sobre a questão do erro dentro da perspectiva construtivista, conforme revela o depoimento abaixo:

Cândida: Eu não entendia que era um erro e que eu deveria deixar pra lá. Eu entendia naquela época que era a maneira dele escrever e que o professor deveria fazer a mediação para a criança avançar. Isto infelizmente nem todos os profissionais tiveram essa oportunidade. A crítica foi deixar a criança escrever errado, ai que lindo ele escreveu bola usando o o e a e a professora acha a coisa mais linda. Eu não via dessa maneira porque eu estava estudando e a gente lia muito. Eu não tive essa dificuldade de deixar a criança escrever errado. Eu fazia uma avaliação daquela escrita. Usando o O e A ele tinha a lógica dele. O o representava o bo e o a o la.

Na transposição dos conhecimentos da pesquisa realizada pelas autoras acima citadas ocorreu uma interpretação equivocada a respeito do pensamento construtivista, principalmente no tocante à questão do erro, visto que, de acordo com Ferreiro (2003), a correção ortográfica não deve ser exigida nos primeiros anos da

alfabetização, pois corre o risco de haver uma distorção no processo desde seu início. Para a autora, “a correção contínua e imediata gera inibição e impede a reflexão e a confrontação” (FERREIRO, 2003, p. 47), mas, ao mesmo tempo, ressalta que os erros, dentro dessa perspectiva, precisam ser interpretados pelos professores, a partir do seu conhecimento acerca das hipóteses que as crianças constroem a respeito da escrita para que elas avancem em seus conhecimentos em relação a esse objeto do conhecimento.

Os fatos denotam que, com a introdução do ideário construtivista nas ações pedagógicas de alfabetização, os docentes que, antes pautavam seu trabalho nas cartilhas e nos manuais dos professores, ficaram à deriva, tendo que encontrar soluções para suas dificuldades sobre o como alfabetizar dentro dessa nova perspectiva por si sós. O que aconteceu no interior das salas de aula de alfabetização? Muitos continuaram utilizando o que já era conhecido e outros passaram a seguir as prescrições de cursos e de encontros realizados com a finalidade de divulgar a teoria que foi sendo interpretada, muitas vezes, de forma reducionista e distorcida, conforme foi explicitado acima.

Para Nóvoa (2007), em geral, os professores são profissionais sensíveis ao efeito da moda lançada no terreno educativo. A adesão pela moda não conduz a um enfrentamento eficaz dos debates educativos, pois se apresenta como uma opção que não leva à compreensão do que está sendo colocado em pauta nesses debates. Isto porque, atrás de uma moda, outra virá, alterando superficialmente a prática sem mudá-la na sua profundidade.

Passo, a seguir, a apresentar o que as professoras relataram sobre suas práticas de alfabetização realizadas em suas turmas nos dias de hoje.

5.2.1 A alfabetização hoje

Romper com práticas consolidadas que, ao longo de uma determinada época, foram consideradas eficazes para o ensino da leitura e da escrita, não é uma atitude simples e confortável para as professoras alfabetizadoras, porque estas possuem um saber alfabetizar historicamente construído. Esse fato é constatado na fala de

algumas professoras que reconhecem que houve muitas mudanças no desenvolvimento de seu trabalho, porém, ao mesmo tempo, afirmam que o que fazem hoje está relacionado ao que fizeram ontem. As mudanças, na realidade, dão-se pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, dialogam, convivendo assim o velho e o novo.

Nos depoimentos abaixo as professoras explicitam os seus modos de desenvolver a alfabetização em suas turmas.

Cândida: Eu gosto muito é de partir do texto para que as palavras não sejam soltas e dessa palavra vão surgindo outras, por exemplo, cachorrinho. Eu não gosto de dar o texto e ir já lendo. Eu começo pela ilustração. Então eu perguntei: Será que no texto tem alguma palavra que tem a ver com o desenho? Eles chegaram à conclusão de que havia a palavra cachorrinho. Na mesma hora, eu pedi que eles copiassem a palavra cachorrinho ou na letra palito ou na cursiva. Aí copiaram. Vamos pensar quantas sílabas tem a palavra cachorrinho. Prestem atenção no movimento da boca. Eles viram que são quatro sílabas. Então eu perguntei: Qual é a primeira sílaba? Qual é a última? Vamos falar outras palavras com nho. Então nós temos um desafio: eu quero ver quem consegue escrever uma palavra que termine igual a cachorrinho. Agora o desafio é outro: quem consegue formar uma frase com uma dessas palavras?

Pesquisadora: O que você faz com essas outras palavras ditas pelas crianças?

Cândida: Eu peço para separar as sílabas. Daquelas palavras eu puxo outros textos. Eu apresento um outro texto onde a aluno vai ter a oportunidade de encontrar novamente aquela palavra. E assim vão surgindo novas leituras. Daí a culminância desse trabalho é uma escrita de uma frase, ou um ditado. Alguma coisa tem que acontecer para eu ver como estão indo.

Izabel: Eu começo trabalhando com os nomes, a leitura dos nomes, com a chamada dos nomes que ficam lá na mesa. Eles pegam e colocam no fichário. Depois as letras dos nomes, a letra inicial de toda a turma. Depois disso, as crianças passam a conhecer o alfabeto e reconhecer o nome deles sem a ficha. Depois eu apresento o alfabeto todo até saberem todas as letras. Depois de todas as letras eu trabalho textos mais simples, simples que eu digo é assim: parlendas, trovas, e dali a gente sempre observa uma letra que é do nome da Bianca, do Augusto, sempre fazendo essa comparação. Agora, nós estamos nas sílabas. Essas sílabas vêm dos textos, dessas trovinhas. Todos os jogos, alfabeto móvel, montar as palavras que a gente trabalhou, nomear, mesmo que ainda não saiba corretamente, mas um ajuda o outro.

Pesquisadora: Você trabalha palavras que tem as sílabas já estudadas?

Izabel: Também. Eu trabalho várias palavras e estou fazendo com eles também um alfabeto, com j escrevo janela jibóia, José. Eu tenho texto que fala do jacaré, onde ele vive, o que ele come, aí entro com este texto. Eu tiro a foto do jacaré para ver se eles encontram a palavra jacaré.

Flávia: É a primeira que estou no 3º ano, então eu na sei o que deveria estar ensinando, daí eu estou seguindo o livro. Estou nas dificuldades por exemplo do RR. O que eu faço? Eu dou um texto que tenha palavras com rr.

Pesquisadora: São textos próprios de cartilhas?

Flávia: Não, não. É texto de Cecília Meireles, Vinícius de Moraes. Eu trouxe A casa, A foca, a gente canta. Eu pego esse texto e peço para eles separarem palavras que têm RR, que estão escritos da mesma maneira, faço interpretação do texto. Através dessas palavras peço para formar frases, separar as sílabas, e aí eu vou trabalhando.

Gorete: O trabalho tem sido feito por períodos. A alfabetização parte do trabalho com o nome deles. A gente trabalha a letra inicial de cada um através de fichas. Depois a gente pega as outras letras do alfabeto dentro dos outros projetos porque a gente trabalha a história do nome, a parte da higiene e assim a gente vai explorando as outras letrinhas do alfabeto. Cada letrinha tem uma quadrinha que é como uma música. A gente pega outros textos, poesias e aí entram os projetos. Se o projeto é sobre o corpo, que a gente está trabalhando o eu, a gente trabalha a poesia que fala do corpo e vai explorando as letras. Aí vem a Páscoa gente trabalha a letra P. A gente vai explorando de acordo com os projetos.

Darlene: Eu parto do texto e/ou a palavra através da própria parlenda. Eu trabalho as letras. A letra que trabalhamos naquela semana eu aproveito. Não tem uma sílaba específica ou uma letra. O número de letras.

Edna: No início do ano eu trabalho especialmente com o alfabeto. Dou várias atividades relacionadas com o alfabeto. Depois eu inicio de dois anos para cá eu tenho trabalhado com o alfabeto móvel. Então eu pego um tema, por exemplo brinquedos ou brincadeiras e dentro daquele tema eu trabalho com o alfabeto móvel, com as palavras-chave daquele texto ou daquela brincadeira.

No tocante à sistematização da alfabetização, percebe-se que há um modo bastante semelhante de realizar as atividades nas duas escolas onde essas profissionais atuam, o que pode traduzir modos semelhantes de pensar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Os encadeamentos das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético relatadas pelas professoras evidenciam que, por um lado, há uma prática sistemática de alfabetização vinculada aos métodos de alfabetização, sobretudo os métodos de base analítica que propõem um trabalho com o todo, seja uma palavra, uma frase ou um texto para, em seguida, trabalhar as partes desse todo. No caso das professoras entrevistadas, o nome dos alunos e textos como parlenda, trovinhas, poesias, entre outros, tornaram-se a referência textual principal no início da alfabetização. Percebe-se que o uso de cartilhas foi abolido e que passaram a

ser usados textos que são apresentados nos livros didáticos¹⁶. Além disso, há reflexos das orientações dadas a partir das idéias construtivas, qual seja a de permitir o quanto antes o acesso à escrita do nome próprio (FERREIRO, 2003). Por outro lado, analisando o discurso da professora Edna vê-se que é apresentado inicialmente o alfabeto para, em seguida, trabalhar com palavras. O procedimento adotado por essa professora se relaciona, de acordo com Frade (2005), com o método alfabético, o qual consiste em apresentar as partes mínimas da escrita, isto é, as letras do alfabeto que, ao se juntarem umas às outras, formam sílabas ou palavras. O alfabeto móvel é citado como o principal material didático que contribui de modo significativo na promoção do aprendizado da escrita e da leitura.

No desenvolvimento do trabalho alfabetizador, constata-se em seus relatos que não são apresentadas as letras e as sílabas seguindo uma determinada seqüência como nas cartilhas, pois estas vão sendo apresentadas no decorrer do trabalho com textos, palavras, enfim, dependendo das situações vividas em cada turma. Ao mesmo tempo, o ensino se dá pela apresentação gradual das unidades lingüísticas, em que através de um texto, palavra ou frase o aluno passa a conhecer as letras, sílabas e palavras para, posteriormente, escrever palavras, frases e textos, ou seja, controlando a produção escrita da criança.

Diante disso, é possível considerar que o trabalho com a palavra de forma global parece ser priorizado por um grupo de professoras e que as famílias silábicas não são tomadas como ponto de partida para o aluno aprender a ler e escrever, ainda que as sílabas sejam focalizadas em todos os procedimentos relatados pelas docentes.

De um modo geral, no conjunto de atividades de apropriação do sistema de escrita relatadas pelas professoras ficaram evidenciadas as seguintes:

- leitura das letras iniciais dos nomes dos alunos;
- leitura e exploração das letras do alfabeto;
- leitura de letras, sílabas, palavras ou frases;
- cópia de letras, palavras e frases;
- contagem de letras e sílabas em palavras;
- identificação de letras e sílabas em palavras;

¹⁶ Os livros didáticos adotados pelas escolas são *Coleção Porta Aberta* de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança da editora FTD e *Alfabetização A escola é nossa* de Márcia Paganini Cacequia da editora Scipione.

- identificação e exploração de rimas;
- comparação de palavras quanto ao número de letras; ao número de sílabas e à presença de letras iguais ou diferentes;
- formação de palavras a partir de letras ou sílabas contidas nas palavras dadas;
- exploração de diferentes tipos de letras.

A despeito de não declararem utilizar explicitamente um determinado método, os princípios que organizam o processo de alfabetização desenvolvido pelas professoras foram apropriados e reelaborados por cada uma a partir de suas experiências enquanto alunas e de sua prática docente. Embora apresentem modos de fazer semelhantes, cada uma tem um jeito particular de ensinar, o que acaba traduzindo-se num método de trabalho.

5.2.2 A leitura

Antes de abordar as atividades de leitura desenvolvidas nas turmas das professoras investigadas, retomo algumas questões a serem consideradas acerca do desenvolvimento da prática de leitura na escola, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que, historicamente, a leitura foi vista como uma atividade mecânica utilizada com o objetivo de decodificar palavras e de retirar informações explícitas contidas no texto. Acreditava-se que, a partir do ensino da leitura baseado na memorização de sílabas, palavras ou frases soltas, no primeiro ano de escolarização, o aluno estaria capacitado para ler todo e qualquer tipo de texto.

Os trabalhos realizados por Kleiman (2002 e 2004) apontam que, hoje, já se sabe que o leitor constrói o sentido do texto através da interação que estabelece entre os seus conhecimentos lingüístico, textual e de mundo. O conhecimento lingüístico é o que faz com que falemos o português como falantes nativos, logo se refere às regras da língua, ao vocabulário e ao uso da língua. O conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto e o conhecimento de mundo que pode ser construído formalmente ou informalmente. Desse modo, a autora destaca que a leitura é uma atividade cognitiva, em que os três conhecimentos devem ser ativados, o que mostra que o ato de ler vai além da decodificação. Ao mesmo tempo, a leitura é uma atividade social, uma vez que pressupõe a comunicação entre os sujeitos que querem se comunicar estando distantes ou não, apresentando objetivos e necessidades que são determinadas pela interação estabelecida: ler para quê, com que objetivo, para interagir com quem. As maneiras de produzir sentidos do texto dependem das interações e do contexto em que a atividade lingüística ocorre. Ler, portanto, é uma atividade especificamente humana e nos faz constituir como interlocutores. Pode ser uma atividade solitária, no sentido físico, mas é, sobretudo, um ato interlocutivo, dialógico. Como Bakhtin (2003, p. 311) diz “o acontecimento da vida do texto, isto é a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.”

Como a escola, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vem promovendo situações de leitura? Quais atividades são desenvolvidas de modo a

levar a criança a compreender que o ato de ler não é apenas um conhecimento escolar, mas, sobretudo, um conhecimento que lhe permite ter acesso a novos conhecimentos e a ser incluído na sociedade letrada?

Assim, a respeito das atividades de práticas de leitura, foi apontado pelas docentes durante as entrevistas que são utilizados diferentes suportes como: rótulos, livros de literatura, os textos dos livros didáticos adotados, textos recortados de livros didáticos mais antigos, folhetos de propagandas, recortes de notícias de jornais, textos mimeografados ou xerocados. Além disso, parlendas, cantigas, trovas, poesias, contos, são, entre outros, os textos mais citados pelas professoras no trabalho com a leitura, o que demonstra as alterações significativas dos materiais didáticos oferecidos aos alunos ao iniciarem o processo de apropriação da leitura e da escrita. Ficou destacado também em seus depoimentos que a preocupação ao programarem as atividades de leitura reside em oferecer sempre textos significativos e reais, através de leitura coletiva e ou individual.

Gorete: Distribuo livros, a gente tem cantinho da leitura. No começo da aula a gente faz a leitura dos cartazes da sala de aula. Eles mostram as palavras que conhecem. Tem menino que já lê uma quadrinha, então outros já decoraram.

Edna: Na alfabetização eu sou bem tradicional. Eu busco textos que me servem para alfabetizar. A partir daí vou trabalhando com rótulos, com leitura, com livro didático, livros de literatura. Leitura de recortes de livros usados, pequenos textos, eles levam para a casa, lêem na escola. Eu faço um dia para a leitura, empréstimos.

Izabel: Eu uso para a leitura os textos que inclusive tem no livro didático e em outros, digito ou xeroco e aí dou de dever de casa, para ler, dou para ilustrar.

Cândida: Eu trabalho a literatura infantil de diversas maneiras, uma hora ilustrando, outra hora escrevendo, outra hora fazendo uma dobradura, ou trabalhos com massinha ou uma pintura e isso vai tendo um significado e a partir desse momento eu acho que a alfabetização está acontecendo. Você trabalhou com um livro de literatura, não precisa escrever nada naquele dia, se você permitiu que a criança desenhasse e deu a oportunidade dela falar sobre aquele desenho, sobre a história, você já está preparando aquela criança para a escrita.

Será que a leitura está sendo considerada como uma atividade cognitiva e social pelas professoras?

No relato de Edna fica claro que os textos são utilizados para alfabetizar, sendo, pois, pretextos para o desenvolvimento de atividades que levem os

alunos à apropriação do sistema de escrita alfabética como reconhecer as letras, o número de letras das palavras, palavras-chave utilizando o alfabeto móvel, reconhecimento de sílabas, as dificuldades ortográficas, separação de sílabas, escrita de frases, entre outras. Após esse aprendizado é que são apresentados textos em diferentes suportes para os alunos. É importante que a apropriação do sistema alfabético se dê através de textos reais, no entanto, se forem utilizados apenas com essa finalidade, a prática da leitura na escola não favorecerá o entendimento da criança sobre a natureza dialógica da linguagem.

É mister que haja o reconhecimento do código da língua, mas também é preciso que no ato de ler haja a produção de sentidos, o qual se efetuará a partir de uma atitude responsiva acerca de um determinado enunciado no processo de compreensão. Bakhtin (2004, p. 93) diz que:

[...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular.

Se separarmos o reconhecimento do sistema da língua da compreensão, não haverá linguagem para o falante. O sentido não se esgota nas palavras registradas, porque não basta reconhecer o que está escrito, mas compreender o que o texto veicula.

Um ponto importante se refere ao cantinho de leitura mencionado por Gorete e ao dia de leitura e empréstimo citado por Edna, o que pode indicar uma iniciativa para que em suas turmas os alunos tenham acesso a textos literários e desenvolvam o interesse pela leitura.

Outro aspecto que se observa na fala da professora Cândida é a intenção de trabalhar algumas formas de linguagem como a oralidade, o desenho, de modo a proporcionar oportunidades para que seus alunos, após lerem, relatem sobre o que leram ou desenhem.

Um fato curioso ocorreu no último encontro com as professoras Edna, Darlene e Gorete que adensa a compreensão por mim feita a respeito da prática de leitura como pretexto para levar o aluno ao domínio do código alfabético. Ao longo dos diálogos que fomos estabelecendo durante a entrevista e devido às reflexões que foram suscitadas nos encontros anteriores, Edna relatou:

Edna: No livro de Português tem um texto que fala sobre a Declaração dos direitos das crianças. Eu discuti todas as questões e eu já aproveitei para trabalhar a alfabetização. Eu trabalhei com os direitos na sala de aula e coisas que eles vão levar para a vida deles. Depois eu fui focar o c cedilha.

Pesquisadora: Você acha que deveria ter feito diferente?

Edna: Talvez não trabalhar o c cedilha. Deixar para outro dia, não, necessariamente, depois de toda a discussão legal que a gente fez e que eles participaram tanto. Falaram da violência, dos maus tratos que recebem da família, dos pais. Aquilo foi uma lição de vida para mim. Acabou aquele momento eu fui logo trabalhando a cedilha. Tinha uma atividade no livro que focava a cedilha. Eu me critiquei depois.

Bakhtin (2003, p. 400) declara que “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites”. A partir das palavras do texto lido e discutido em sala, foi possível à professora conhecer muitos aspectos da vida de seus alunos que, até então, eram desconhecidos por ela, além de possibilitar a discussão em sala de assuntos interessantes que extrapolaram as palavras escritas, o que fez com que a participação de todos fosse efetiva, pois tiveram a oportunidade de dizer. Ao adotar uma postura dialógica no processo de ensino-aprendizado, os alunos foram encorajados a lerem o mundo por meio da leitura do texto e da participação nas discussões. Entretanto, a preocupação com o reconhecimento e o emprego do sinal diacrítico cedilha pelos alunos fez com que a professora não percebesse a importância do diálogo que foi estabelecido entre o texto lido e o texto vivido pelas crianças. Após ter adotado esse procedimento, a professora, através de seu excedente de visão, toma consciência do que fizera quando reflete e critica o seu trabalho. Nesse momento, a sua consciência ficou refletida em suas palavras. (VYGOTSKY, 2001). Essa reflexão sobre seu ato poderá provocar mudanças em sua prática.

5.2.3 A escrita

Leitura e escrita, apesar de exigirem propostas metodológicas diferentes de ensino, não são processos dicotômicos. Logo, em relação à linguagem escrita, como esta tem sido entendida? As atividades de escrita são orientadas a partir dos textos

lidos pelas crianças em suas vidas e na escola? Para responder essas questões, destaco, a seguir, alguns relatos que emergiram das entrevistas e que são reveladores do trabalho pedagógico realizado nas turmas em torno da produção escrita:

Edna: Primeiro, eles fazem escrita de palavras, de frases, bem tradicional. Depois eu caminho para a produção de texto, propriamente dito. Eles fazem o início do texto, o final, um título diferente. Essa parte é mais no final do ano, a partir do momento em que ele já está fazendo frase.

Gorete: Na escrita eu dou para eles escreverem frases, às vezes eles escrevem palavrinhas. Eu dou muita cruzadinha, caça-palavras, alfabeto móvel. Por ex: Se eu vou fazer uma cruzadinha, eu pego todas as letras das palavras e faço num pedaço de papel e distribuo para a turma. A gente vai escrever uma palavra. Eu pergunto: Que letra a gente vai usar? Cada um fala a letra que tem e a gente vai montando a palavra no quadro e, às vezes, na carteira.

Darlene: Eu vou te falar a verdade, antes dos nossos encontros com você eu não me preocupava com a escrita não, era mais a leitura. Com a escrita espontânea deles eu não tinha a preocupação a não ser de gravuras. Eu já havia dado para as crianças várias figuras recortadas de jornal, de várias cores e mostrava a figura para as crianças e eles iam dizendo com que letra começava a palavra, por ex: árvore. Vamos ver os objetos que temos na sala. Então vocês vão escrever e pedir para escreverem nomes de animais, mas não havia a preocupação com a escrita. Mais com a leitura, com o reconhecimento das letras. Agora eu estou mais interessada em trabalhar com eles a escrita livre e estou tendo um retorno muito bom. Eu percebi que eles estão um pouco inseguros.

Lizabel: Na sexta-feira, eu pedi para eles fazerem um desenho sobre o que eles fizeram no final de semana e escreverem sobre o desenho, desenharem o que viram na televisão e falarem para os colegas. Muita coisa prática sabe, coisa do dia-a-dia. A gente faz textos coletivamente. Pode até ter um destinatário real, por exemplo: a gente ia cantar parabéns para os aniversariantes do mês, eles fizeram um convite porque queriam que a Sandra fosse lá para cantar parabéns junto com eles. Então escrevemos o convite e eles entregaram para ela.

Flávia: Eu estava trabalhando com o livro de literatura “O curumim que virou gigante” para eles identificarem o título, o autor. Eu dei primeiro a atividade seqüenciada para ver se eles têm esse desenvolvimento de raciocínio. Depois, eu dei este aqui sobre o ET (a professora mostra a atividade). Esse do ET eu vi que eles estavam com muita dificuldade de inventar uma história, eles não sabiam de onde sair. Aí eles me perguntaram o que eu gostaria que eles escrevessem. A história é de vocês. A gente já trabalhou o texto, já sabe o que é. Eu dei essa atividade para ver a produção deles em cima de um texto para ver o que sairia. Eles tiveram muita dificuldade. Então eu botei essa atividade aqui para ver se eles tiravam da figura as informações que eu pedi para eles. Tudo eles inventando. O próximo passo é uma outra produção de texto onde a gente pode lembrar deste trabalho e eles olharem a figura e virem o que podem inventar dessa figura. Começar com uma produção de texto que mexa mais com a criatividade deles porque eles não conseguiram realizar esta daqui (no caso a do ET).

A partir dos depoimentos de Edna, Darlene e Gorete, é plausível pensar que as atividades de produção de escrita propostas aos seus alunos não lhes propiciam a oportunidade de escreverem de modo espontâneo, de dizerem, de se colocarem diante dos textos escritos e de terem autoria. Apesar de terem relatado que trabalham com textos variados, usados socialmente, estes não orientam as atividades de produção escrita em suas turmas. São dadas poucas possibilidades às crianças de elaborarem tentativas, de brincarem com as palavras, de criarem hipóteses sobre a escrita, uma vez que seus alunos não são chamados a produzirem textos significativos de forma não convencional desde o início de sua escolarização. Isso só será possível, à medida que os alunos demonstrarem domínio do conhecimento do alfabeto, das sílabas, saberem escrever palavras e frases.

A redução da escrita às atividades de escrita de letras, palavras e frases acaba por destituí-la de significados, dissociando a prática social da escrita da prática escolar de uso da escrita. Daí, o exercício da escrita se torna uma atividade puramente mecânica e logo entedia as crianças, pois “suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão” (VYGOTSKY, 1991 [1929], p. 133). Os alunos escrevem palavras e frases para aprender a escrever, mas não para escrever, porque não há uma produção escrita para ser lida pelos outros, apenas pela professora.

Cabe, pois, destacar as palavras de Smolka (1993) quando pontua que grande parte de nossas escolas concebe a leitura e a escrita apenas como decodificação e codificação. Ensinam as crianças a escrever, mas não a dizer. A escrita é desenvolvida conforme os padrões estabelecidos pela escola e não em função da construção de hipóteses pela criança e nem do ponto de vista da interdiscursividade, o qual inclui fundamentalmente o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita.

Para Vygotsky (1991 [1929]), a compreensão e o domínio da escrita pela criança constitui um momento decisivo no seu desenvolvimento cultural. Dessa forma, o autor, em 1929, juntamente com Luria, um dos seus colaboradores, buscou compreender a história do desenvolvimento da escrita na criança, desenvolvendo um estudo sobre o que ele denominou de “a pré-história da linguagem escrita” a fim de mostrar o que leva as crianças a escreverem, os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado

escolar. Para tanto, delineou um percurso do simbolismo que inicia com o gesto, depois passa pelo jogo, pelo desenho, até chegar ao ponto em que a criança consegue perceber que poderá representar a sua fala através de desenho, apreendendo a escrita com função interacional e pessoal.

Nesse sentido, Vygotsky interpreta o gesto como o signo visual inicial no qual está contida a futura escrita, como se fosse *a escrita no ar* e os signos fossem os gestos que foram fixados. Os gestos estão ligados à origem dos signos escritos através dos rabiscos das crianças, de quem, em geral, desenhos e rabiscos são vistos mais como gestos do que como desenho propriamente dito, e aos jogos das crianças, para quem alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos, já que não importa a similaridade do objeto com que se brinca com o objeto denotado. Gesto, jogo e desenho, mediados pela fala, representam formas particulares de linguagem com suas funções simbólicas que possibilitam a aprendizagem da linguagem escrita enquanto atividade simbólica.

Vygotsky assevera que o ensino da escrita deve ser organizado de forma que essa prática se torne necessária às crianças, ou seja, a escrita deve ser uma tarefa relevante à vida. Sendo assim, aprender a escrever implica não apenas aprender a associação entre letras e sons, mas também a capacidade de usar a escrita nas diferentes práticas sociais que irão requerer o seu uso.

O que determina as relações dos indivíduos com a leitura e a escrita são as necessidades de interação surgidas no seu cotidiano, embora com intensidades e valores diferenciados. Portanto, se procurarmos entender como vem ocorrendo o desenvolvimento da escrita ao longo da história da humanidade, constataremos que o seu surgimento decorre das necessidades da vida humana. Como destaca Lúria (1988), talvez seja possível que a origem da escrita seja encontrada na necessidade do homem de registrar quantidades. Nesse caso, a atividade proposta por Izabel possibilitou a interação social dos alunos com Sandra através da escrita, contribuindo, assim, para que os mesmos reconhecessem a função interativa da escrita, uma vez que as crianças redigiram um convite para um interlocutor real e a partir dessa ação puderam contar com a presença da pessoa convidada na festa realizada na sala de aula.

Cagliari (1998) assegura que, na alfabetização, o objetivo da prática de produção de texto é ensinar os alunos a passar seus conhecimentos sobre a linguagem oral para a forma escrita, levando-os a produzir texto de todos os tipos,

de acordo com as exigências culturais. Além disso, deve-se considerar a necessidade de interlocutores e leitores para o que produz.

Portanto, a escola precisa considerar que o cidadão do século XXI vive imerso numa sociedade letrada, onde a presença da escrita é extremamente marcante. De um modo geral, desde cedo, as crianças vivenciam experiências diversas com a linguagem escrita, pois vivem com adultos que utilizam a escrita com diferentes funções. Hoje, as crianças freqüentam a escola desde muito pequenas, enfim, o contato com a escrita se dá desde que nascem. Assim, através do compartilhamento de instâncias de uso da escrita, a criança vai construindo o significado para a sua aprendizagem, percebendo quando precisamos escrever, seja para nos comunicarmos a distância, informarmo-nos, orientarmo-nos, ou seja, apenas como auxílio à memória. Dessa forma, a construção da escrita pela criança se desenvolve em situações de uso real dessa língua e não através do ensino da escrita apenas como habilidade motora. É evidente que isso não ocorre com todas as crianças, mas grande parte delas chega à escola já tendo vivenciado muitas práticas de escrita e leitura e compreendendo que a leitura e a escrita fazem *parte da corrente da comunicação verbal*.

Diante do que foi mencionado por Flávia, considero que o ato de escrever, do ponto de vista da professora, está relacionado a dois aspectos, quais sejam, ter o *que dizer* a partir da leitura de algum texto e *dizer*. Dessa forma, a estratégia utilizada não correspondeu às necessidades e interesses dos seus alunos a ponto de estes não compreenderem a proposta de produção escrita da professora, levando-os a perguntar-lhe o que ela *gostaria que eles escrevessem*, reforçando a idéia de que, geralmente, a prática da escrita serve para atender às expectativas das professoras. Uma outra produção de texto proposta pela professora foi desencadeada através do pedido da escrita de um texto a partir de uma gravura. Assim, o que a criança deveria dizer fora suscitado pela gravura, não havendo relação com a sua vivência, sua experiência e sua necessidade de comunicação.

Nas palavras de Geraldi (1993, p. 137), para a produção de um texto escrito ou oral, é necessário que

- a) se tenha algo a dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para

quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).

Percebe-se que nas atividades de escrita descritas por Flávia faltaram as estratégias acima mencionadas. A criança tinha que dizer algo sobre a gravura apenas para cumprir uma tarefa escolar e através dela seria avaliada a sua criatividade.

Antes de finalizar essas considerações, quero registrar um outro fato importante relatado por Gorete, no último encontro, após termos refletido sobre a alfabetização, a escrita e a leitura. Nesse dia, as três destacaram que seus alunos apresentam medo quando são solicitados a escreverem, pois ficam preocupados com os erros que poderão ocorrer em suas escritas. Gorete, então, pontuou que as crianças devem apresentar esse medo pelo fato de as estratégias por elas utilizadas não permitirem que a escrita das crianças *seja realmente espontânea*. O relato a seguir apresenta a reflexão da professora:

Gorete: Ontem, eles terminaram de fazer uma atividade e eu só tinha folha cor de rosa para eles. Eles queriam desenhar, então eu dei uma folha cor de rosa para uma aluna e ela fez um coração naquela folha cor de rosa e todo mundo quis a folha cor de rosa para fazer um coração. Dentro do coração, eles quiseram escrever uma mensagem para a mãe e eles começaram a escrever. Eu nem dei a atividade que eu havia preparado e fui trabalhar aquilo ali. Quer dizer, aconteceu naquele momento e surgiu deles. Então aí ninguém teve medo, ninguém ficou preocupado em errar. O que eles não sabiam, eles levantavam o dedo e me perguntavam. Eu procuro fazer com que a criança reflita sobre a palavra que ela vai escrever. Então assim eu vi que saiu uma produção espontânea realmente, sem medo. De uma folha cor de rosa que virou um coração.

A palavra espontânea aqui empregada por Gorete denota a necessidade de a criança ser, de fato, autora do que diz e a escrita ter sido realizada para atender a uma expectativa dos alunos e não da escola, porque nem podemos considerá-la como uma atividade meramente escolar, já que nem fora solicitada pela professora. O texto escrito pelas crianças não foi um ditado de palavras já conhecidas, uma cópia de uma parlenda trabalhada, uma palavra ou frase escrita a partir do tema do projeto que estava sendo desenvolvido na turma, mas uma escrita de fato espontânea. A proposta surgiu através de uma aluna da turma, que se tornou a protagonista de um evento discursivo. Foi, inicialmente, uma elaboração individual que passou a ser vivenciada pelas demais crianças que se sentiram motivadas a escrever porque havia o que dizer, para quem dizer, como dizer. De acordo com

Kramer (1994), a criança interage com a língua somente sendo autora, lida e ouvida pelos outros, pois assim vai penetrando na escrita viva e real, uma escrita feita na história.

A professora apreendeu a importância daquele momento para as crianças e abandonou o seu planejamento para mediar a construção da escrita de seus alunos. Desse modo, revelou compreender que a linguagem existe e se organiza para funcionar na interlocução, pois nossa atividade lingüística se realiza por meio de textos, os quais são produzidos em função das necessidades comunicativas dos interlocutores no interior de cada esfera da atividade humana. O relato de Gorete indica que, para se pensar em qualquer alteração na prática pedagógica de alfabetização, é preciso romper com modelos de ação socialmente construídos.

Nesse contexto, a partir dos relatos das atividades desenvolvidas pelas professoras e dos seus discursos sobre a alfabetização e o letramento, passo a discutir as concepções de alfabetização das professoras que foram sujeitos desta pesquisa.

5.3 As concepções de alfabetização no discurso das professoras entrevistadas

Os conceitos são construções históricas e ideológicas que variam em diferentes espaços e tempos e resultam do debate científico e de demandas sociais. Desse modo, o que as professoras dizem e pensam a respeito da alfabetização, do letramento, da idéia do que seja uma pessoa alfabetizada reflete as construções elaboradas por cada uma a partir dos discursos alheios que, ao serem internalizados, tornaram-se suas palavras. Para Bakhtin (2004), essas palavras não são neutras, posto que emergem de um contexto cultural com valores e significados. É um ato responsivo, uma tomada de posição dentro de um contexto pensado, vivido e falado.

Ao longo das entrevistas, desde que iniciamos nossas reflexões acerca do processo de alfabetização, as professoras indicaram que, além da alfabetização, há um outro fenômeno a ser considerado dentro do ensino-aprendizado da linguagem escrita: o letramento. De modo bem semelhante, as professoras entrevistadas, além

de distinguirem a alfabetização e o letramento, destacaram a interface entre os dois processos.

Tal fato revela que houve da parte das docentes uma preocupação em aproximar os seus discursos aos discursos presentes nos cursos de formação continuada, nos encontros das secretarias de educação, nos textos acadêmicos, enfim, na literatura que faz referência à alfabetização e ao letramento. De certa forma, essa aproximação configura-se como um aspecto positivo, uma vez que demonstra que as professoras participantes desta pesquisa não desconhecem as questões que estão sendo discutidas hoje sobre a alfabetização no cenário educacional brasileiro, ainda que não haja uma apropriação ampla desse conceito dentro de suas práticas.

Conforme já foi apontado anteriormente, o trabalho desenvolvido por vários especialistas da área da linguagem destaca que o letramento surgiu a partir de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização para atender a demandas sociais e políticas, levando a considerar alfabetizada a pessoa que, além de dominar o sistema de escrita e as capacidades básicas de escrita e leitura, sabe usar esses conhecimentos em suas práticas sociais em que a escrita se faz necessária. Logo, apesar de os dois processos serem considerados distintos, são, ao mesmo tempo, interdependentes e indissociáveis. Por outro lado, cabe lembrar que há outros pesquisadores que tendem a utilizar apenas o termo alfabetização para designar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais.

Com base nessas idéias, as professoras revelam nos seus enunciados a sua compreensão acerca do processo de alfabetização:

Pesquisadora: Diante de tudo o que vocês colocaram, o que é alfabetização para vocês?

Flávia: É ensinar o menino a ler e escrever.

Cândida: Eu acho que é ser capaz de decodificar, ler e saber qual o sentido daquela leitura. É criar situações em que ele vai ler e escrever.

Izabel: É ensinar a ler e a escrever.

Gorete: Para mim é adquirir habilidades de ler, interpretar e escrever.

Edna: Eu penso assim também, mas vai um pouquinho além disso, porque a criança se alfabetiza também numa excursão, na igreja, no meio social em que ela vive. Ela

aprende muita coisa também com a família. Todo esse conjunto se complementa o tempo todo.

Darlene: Para mim, alfabetizar é a união desse conhecimento que a criança já sabe com aquilo que a escola pode oferecer. O objetivo da escola é oferecer esse ambiente para que a criança tenha sucesso no desenvolvimento dessas habilidades que foram faladas.

Pesquisadora: Para a criança se alfabetizar basta estar inserida na família, na igreja?

Darlene: Não. Na interação

Edna: Tem que haver um meio, um suporte. Juntamente com a escola.

Por um lado, depreende-se de seus depoimentos que a alfabetização está relacionada ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita e do funcionamento do sistema da escrita, estando ligada a uma definição restrita desse processo. Por outro lado, Edna e Darlene consideram que a alfabetização se inicia antes de a criança entrar para a escola porque é preciso considerar os outros contextos sociais que oferecem possibilidades das crianças se alfabetizarem. Tal consideração nos remete ao que já foi discutido sobre a necessidade da escola levar em conta o conhecimento que a criança já vem construindo acerca do funcionamento da língua antes de sua inserção no contexto escolar, à medida que participam e observam fatos de sua própria cultura. Percebe-se nos enunciados dessas duas professoras uma certa ampliação do conceito de alfabetização.

Contudo, cabe ressaltar que embora o contexto social do indivíduo o insira em práticas sociais de uso da leitura e da escrita, o domínio da aquisição do sistema de escrita e as técnicas para seu uso depende da mediação, incluindo, nesse caso, a intervenção pedagógica para que o sujeito possa participar efetivamente dessas práticas. Mesmo que as famílias e outros diferentes contextos em que a criança esteja inserida possam, muitas vezes, serem considerados como espaços de aprendizagem da leitura e da escrita, a escola ainda é a principal via de acesso à alfabetização para a maioria das crianças de nosso país, sobretudo para aquelas advindas das camadas populares, como é o caso daquelas que freqüentam as escolas em questão.

Nesse sentido, o desafio da escola é ampliar esses conhecimentos que a criança possui, desenvolvendo o processo de alfabetização de forma sistematizada, possibilitando ao aluno ampliar as possibilidades dos usos lingüísticos da escrita. É na escola que a criança será orientada metodologicamente para se tornar

alfabetizada. Diante disso, no desenvolvimento do processo de alfabetização escolar, tornam-se importantes determinados procedimentos que contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita, como: reconhecer letras, categorizar letras grafadas de forma diferente, realizar processos de análise e síntese de sílabas e palavras, adquirir fluência em leitura e rapidez na escrita. Outros aspectos que devem ser também considerados dizem respeito às habilidades motoras e cognitivas, como segurar adequadamente o lápis, desenvolver a coordenação motora necessária à escrita, posicionar-se adequadamente para ler e escrever, saber como se faz a seqüenciação do texto nas páginas, conhecer a organização gráfica do escrito na página. Contudo, essas habilidades motoras não são condição prévia para o aprendizado da escrita como era proposto na prática do período preparatório, anunciando, assim, a necessidade de se considerar a alfabetização dentro de uma concepção mais ampla. (SOARES e BATISTA, 2005)

Tendo sido o letramento mencionado pelas professoras entrevistadas, cabe salientar que esse novo fenômeno, que chegou às escolas recentemente vem trazendo desafios e dilemas para a prática de sala de aula. Vale, nesse momento, reproduzir o depoimento da professora Cândida sobre a apropriação pedagógica do conceito de letramento e suas repercussões na prática pedagógica da alfabetização:

Cândida: Depois da crítica ao construtivismo veio a questão do letramento que a gente mais ouviu falar. O que aconteceu? Eu tive essa experiência no 3º período. Eu abri os cadernos dos alunos no final do ano, o caderno da aluna Patrícia, tanta coisa legal que eu tinha trabalhado, mas sabe quem ensinou a Patrícia a ler? Como foi que ela conseguiu? Foi com o pai dela, um homem quase analfabeto. Porque eu ficava preocupada em trabalhar com textos, com coisas diferentes, mas eu estava deixando no cantinho a questão de juntar letras, sílabas, de decodificar e codificar. Eles tiveram dificuldades. O trabalho era bom, mas a leitura não fluiu. Aquilo me deu uma frustração, eu fiquei tão chateada com isso. Eu dei conta de que não estava trabalhando com atividades de base alfabética. A gente não apresentava mais sílaba. Deus me livre se a gente falasse na tal da sílaba, era um caso sério e virou um pecado mortal. Eu não estava alfabetizando. Eu estava só letrando.

De fato, com a introdução do construtivismo na prática alfabetizadora e, posteriormente, com o surgimento do letramento, foi instalado um preconceito a respeito do trabalho com as especificidades da alfabetização como a decifração e a codificação. Cagliari (2007) sustenta que a alfabetização, no sentido técnico, continua sendo a habilidade de saber ler, ou seja, de decifrar o que está escrito. O autor salienta ainda que a visão de letramento, em alguns casos, acabou gerando a

idéia de que alfabetizar não é aprender a decifrar, mas entender textos, o que fez surgir uma nova abordagem de ensino e de aprendizagem baseada apenas em atividades de interpretação de textos. Assim, a alfabetização não pode ficar diluída no processo de letramento.

Alargando essa discussão, Frade (2003) ressalta que a apropriação do conceito de letramento na área da educação, indiretamente, vem obscurecendo as preocupações dos professores com a alfabetização. Destaca, ainda, que não será somente por imersão em eventos de letramento que os alunos aprenderão a ler e escrever, é necessário um trabalho de sistematização da alfabetização, de um ensino explícito das relações entre letra e som.

Entretanto, as professoras que continuaram a trabalhar com a decifração passaram a fazê-lo constrangidas, retratando o que aconteceu com a professora Cândida. A sua experiência enquanto alfabetizadora a fazia perceber a necessidade de desenvolver um trabalho que levasse a criança a refletir sobre o sistema de escrita. Como *ouviu falar* sobre o letramento, houve da sua parte uma apropriação superficial do conceito, em que bastava o contato e a interpretação de diferentes textos para que a criança se alfabetizasse. A prática alfabetizadora destacada por essa docente demonstra que, na maioria das vezes, os professores alfabetizadores vão recebendo essas inovações pedagógicas sobre a alfabetização nas universidades, nas secretarias de educação, em cursos de formação continuada e trazem para sua prática sem terem clareza do que estão fazendo e acabam se perdendo, pois não dão conta do que orienta de fato suas ações. Estar consciente do como fazer, o que fazer e por que fazer é de fundamental importância para que seu trabalho promova o seu crescimento profissional e a aprendizagem efetiva de seus alunos.

Da mesma forma como aconteceu com a introdução das idéias construtivistas na alfabetização, a partir do conceito de letramento, o trabalho sistemático com as especificidades da alfabetização perdeu espaço em muitas práticas pedagógicas de alfabetização. Dessa maneira, as palavras da professora Cândida refletem as repercussões na prática alfabetizadora das pesquisas realizadas no campo da alfabetização, a partir da década de 1980, sobretudo aquelas ligadas à função social da leitura e da escrita e ao processo psicológico de construção deste conhecimento.

Com base em seu depoimento, percebe-se que o letramento, nos dias de hoje, a despeito de ser um termo amplamente usado em textos acadêmicos que tratam sobre as questões relativas à escrita em seus diferentes enfoques e conhecido pela maioria dos educadores, sua apropriação vem sendo ainda processada pelos professores, visto que os próprios especialistas da área estão, a cada dia, construindo novos conhecimentos sobre esse conceito.

Como a alfabetização, no Brasil, ao longo de várias décadas, foi marcada por uma excessiva preocupação com os exercícios motores e perceptivos, com o emprego de métodos de alfabetização que priorizavam a relação fonema-grafema, com a caligrafia, a ortografia, enfim, com os aspectos do sistema da língua, *com a mecânica de ler o que está escrito*, em detrimento de um trabalho reflexivo sobre a língua, essa nova terminologia passou a ser necessária. Cabe ressaltar que o letramento surgiu, justamente, para apontar a necessidade de se considerar no ensino da linguagem escrita os seus usos e funções sociais. Isso não significa que, anteriormente ao surgimento desse conceito, não tenha ocorrido em algumas práticas alfabetizadoras uma preocupação com os usos sociais da escrita.

Desse modo, o seu surgimento vem ganhando cada vez mais relevância nos estudos sobre o ensino e aprendizagem da escrita. A alfabetização, sendo concebida dentro da perspectiva do letramento, rompe com o lugar estreito que a escrita ocupa na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança, nas formas mais elaboradas do comportamento humano, ou seja, nas funções mentais superiores tais como a memória, a linguagem, raciocínio abstrato etc. (VYGOTSKY, 1991 [1929]).

Soares (2000) argumenta que, do ponto de vista individual, a aprendizagem da escrita a partir de práticas sociais da leitura e da escrita altera o estado ou condição do indivíduo em relação aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, lingüísticos e até mesmo econômicos. Do ponto de vista social, os efeitos são de natureza social, cultural, política, econômica e lingüística. Dessa maneira, é importante a distinção entre os dois processos de modo que o desenvolvimento de ambos na escola leve o sujeito a alterar o seu estado ou condição de ser letrado, para que, assim, possa atuar efetivamente nas práticas sociais diversificadas que requererem a leitura e a produção de textos diversificados, tendo em vista finalidades também diversificadas. Assim, pode-se considerar que o letramento pressupõe e possibilita novas formas de inserção cultural.

Retomando os discursos das professoras especificamente sobre esse conceito, apresento, primeiramente, os depoimentos de Darlene, Gorete e Edna para, posteriormente, retratar o que pensam as demais professoras pertencentes ao primeiro grupo de participantes da pesquisa. As falas, a seguir, ilustram a compreensão dessas professoras acerca do letramento:

Darlene: O externo no caso é o letramento que vai além de decifrar letras, o código que seria a alfabetização. O letramento já é a interpretação, é lidar com o externo também, aplicar no dia a dia. Um faz parte do outro. Não existe alfabetização sem letramento. Na alfabetização a criança vai ler e escrever. No letramento já vem a interpretação, a leitura de mundo, vai ao banco e saber usar aquela máquina, o caixa eletrônico, as placas.

Gorete: Letramento é isso que a gente já comentou, o que ele aprende lá fora no dia a dia dele. Vai ao supermercado e lê os rótulos.

Pesquisadora: E você, Edna, o que pensa sobre o letramento? Você tem algo a acrescentar?

Edna: Não.

Pesquisadora: O letramento acontece só lá fora?

Gorete: Não. Em todos os lugares. É porque antes deles virem para a escola já tem uma vida lá fora, já vem com uma bagagem. E chega na escola tem a alfabetização. Eu agora estou em dúvida, será que alfabetização seria o desenvolvimento dessas habilidades na escola através de uma metodologia? Seria assim?

Darlene: Alfabetização não é só na escola. Por ex: A minha filha mais velha já está ensinando algumas coisas à minha filha mais nova que ainda não está na escola, do jeitinho dela. De certa forma ela está preparando.

Gorete: Mas nesse caso tem uma intenção.

Darlene: E o desenho, a televisão, dvds pedagógicos.

Edna: Tanta coisa.

Gorete: O letramento é uma coisa mais espontânea. Sem uma metodologia coisa que acontece a todo o momento. E alfabetização tem uma intenção, é direcionada para aquilo, sistematizada.

Pesquisadora: E o letramento na escola não é sistematizado?

Edna: É legal essa discussão, porque a cada colocação, a gente começa a ver coisas novas. Eu acho que a criança se alfabetiza e se letra na escola e na sociedade.

Edna e Darlene, quando falaram sobre o que pensavam a respeito da alfabetização, revelaram, naquele momento, conceber esse processo de forma mais

ampla. Ao expor suas idéias acerca do letramento, Edna procurou elaborar o que Bakhtin (2003) chama de *compreensão responsiva silenciosa*, optando por ouvir suas colegas de trabalho e, ao mesmo tempo, demonstrar que aquele momento estava permitindo-lhe construir novas aprendizagens.

Darlene e Gorete enfatizaram em seus discursos a distinção entre alfabetização e letramento. Do ponto de vista das duas professoras este está, de certa forma, mais relacionado às situações de leitura e de escrita ocorridas fora do contexto escolar. Além disso, ficou evidenciado que o letramento ultrapassa a decodificação do código escrito e não precisa ser sistematizado, uma vez que isso faz parte da alfabetização. Mediante os diálogos que estabelecemos, fomos ampliando a discussão em torno do letramento a ponto de as professoras concluírem que o letramento e a alfabetização se dão na sociedade e na escola.

De fato, o letramento e a alfabetização não se restringem ao processo de escolarização. A esse respeito, Soares (2000) esclarece que a criança pode ainda não saber ler e escrever, mas ser letrada pelo fato de viver em contextos de letramento, onde lhe é possível ver o adulto escrevendo, lendo, utilizando a escrita em diversas situações com diferentes funções. O contrário também ocorre, isto é, o indivíduo pode ser alfabetizado, mas não ser letrado porque não exerce as práticas de leitura e de escrita.

Tfouni (2006) aponta, sob outro enfoque, que, do ponto de vista sócio-histórico, não existe grau zero de letramento, o que existe são graus de letramento sem que, com isso pressuponha-se a sua inexistência. Para a autora, nas sociedades industrializadas modernas não há ausência total do letramento. Além disso, defende a idéia de que não há uma relação direta entre escolarização e letramento, não sendo possível reduzir esse conceito à idéia de alfabetização. A noção-eixo do conceito de letramento enquanto processo sócio-histórico é o sujeito ser autor do seu próprio discurso oral ou escrito. Através de alguns exemplos citados em seu texto, a autora demonstra que, apesar de alguns sujeitos serem escolarizados, muitas vezes, não são capazes de serem autores de seu próprio discurso, enquanto outros que não possuem escolaridade já o fazem. A mesma autora conclui que são considerados sujeitos iletrados aqueles pertencentes a uma sociedade que não sofre a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita.

Embora os conceitos de alfabetização, letramento e escolarização apresentem características próprias, a escola, em nossa sociedade, ainda é a

principal agência de letramento. Sendo assim, os modos como a condição letrada se constitui no espaço educativo formal dependerão das práticas discursivas que nela acontecem, visto que o letramento envolve diferentes situações de leitura e de escrita que inserem o indivíduo numa sociedade letrada, estando presente tanto no ambiente social como no escolar.

De acordo com Di Nucci (2005), os eventos de letramento que acontecem no contexto escolar são construídos no processo de interação entre professor e aluno para que este possa identificar a relação entre as situações de alfabetização e as necessidades do uso da escrita no cotidiano. É por meio das atividades contextualizadas no seu cotidiano que o aluno pode identificar as funções da escrita de acordo com suas necessidades. Esses eventos são denominados letramento acadêmico ou letramento escolar.

A despeito de considerarem os dois processos como indissociáveis, ainda não há segurança nos procedimentos adotados em sala de aula pelas professoras para desenvolverem a alfabetização e o letramento indissociavelmente. Se analisarmos as atividades que Edna, Darlene e Gorete declararam desenvolver em suas turmas e que foram registradas no item anterior, o ensino da língua está se dando por processos gradativos por meio dos quais primeiro se ensinam as letras, sílabas, palavras e pequenos textos e depois *textos propriamente ditos*. Embora sejam utilizados textos legitimados socialmente no processo de alfabetização, está muito presente na realização do trabalho alfabetizador dessas professoras a necessidade dos pré-requisitos. A compreensão que foi possível depreender de suas falas é a de que primeiro o aluno aprende a dominar o código alfabético para, posteriormente, fazer uso desse código. O uso efetivo da linguagem escrita em práticas sociais de leitura e produção de textos seria uma etapa posterior à alfabetização, devendo ser desenvolvido em momentos seguintes. Desse modo, essas professoras enfatizavam as atividades específicas de alfabetização, ignorando os contextos sociolingüísticos mais amplos que conferem sentidos a esse aprendizado.

A grande armadilha existente, nessa realidade, está relacionada não apenas ao fato de o ensino da leitura e da escrita estar organizado a partir de etapas que seguem um ordenamento: letras, sílabas e palavras retiradas de um texto, mas também no fato de tal conhecimento não estar ligado aos usos da leitura e da escrita como forma de interação, o que faz com que a criança desenvolva uma relação

artificial com a linguagem escrita. Nas propostas de trabalho com a leitura e a escrita desenvolvidas em suas turmas, embora haja o contato e o reconhecimento da diversidade de textos que circulam em nossa sociedade, esses textos são utilizados, acima de tudo, como estratégias para se trabalhar as letras, as sílabas, as frases etc. O que pôde ser constatado é que o texto real é o eixo central para se ensinar a aquisição do código alfabético, mas as produções escritas dos alunos acontecem geralmente a partir de situações artificiais, limitando-se às cruzadinhas, escrita de palavras, produção escrita a partir de imagens mimeografadas, dentre outras. Em seus relatos ficou evidenciado que são poucas as situações em que a produção textual foi desencadeada por uma necessidade comunicativa do aluno.

5.3.1 Alfabetizar letrando: este é o desafio!

O grupo constituído pelas professoras Flávia, Cândida e Izabel além de ressaltarem que os processos de alfabetização e letramento acontecem, simultaneamente, foram logo destacando que o importante é o professor *alfabetizar letrando*.

Desse modo, a questão que se impõe nesse momento é: Como conjugar o processo de alfabetização e o letramento de modo a favorecer o domínio do código escrito e o acesso das crianças ao mundo letrado?

Este é o grande desafio enfrentado pelos professores. Assim, para que elas explicitassem o que estavam compreendendo sobre a expressão *alfabetizar letrando* estabelecemos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: *O que seria para vocês alfabetizar letrando?*

Flávia: *Teoricamente, o letramento é o uso da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando é levar o menino a identificar os vários tipos de portadores de texto, saber interpretar uma palavra, pode ser um texto, uma imagem. Ele poder ler esses vários portadores de texto.*

Cândida: *Eu acho que é tudo isso, acrescentando aquelas atividades com objetivo de decodificar, de decifrar mesmo o código da língua. Por exemplo: ele entender que b com o é bo e l com a é la. Como eu posso fazer isto? Aproveitando o texto em que apareceu bola, trabalhar o alfabeto móvel ou dar uma revista em que ele vá recortar as letras daquela palavra, encontrar outras palavras que tenham início como bola. Eu*

entendo que é desse jeito. Eu acho que alfabetizar letrando é alfabetizar com sentido. Então eu acredito que alfabetizar letrando é você não deixar o que eu fiquei um período sem fazer diariamente. Além da decifração, você tem que oferecer textos bons para terem coerência.

Izabel: Ter significado, é trabalhar também coisas que sirvam para ele. A escrita de um bilhete para ele mandar para alguém. Então eu acho que alfabetizar letrando é isso. É ensinar alguma coisa que seja útil, que tenha utilidade na escola e lá fora mais ainda.

Percebe-se, mais uma vez, nas enunciações das professoras uma certa aproximação dos seus discursos com os discursos oficiais, pois, conforme já foi destacado e volto a reiterar, o discurso acadêmico relativo à alfabetização, em geral, defende a idéia de que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita não fique restrito à capacidade do indivíduo de decodificar e codificar, mas de ser capaz de usar com competência a escrita e a leitura em sua vida. Para que isso aconteça é preciso alfabetizar letrando.

Como pode ser depreendido na definição de Flávia sobre o letramento, alfabetizar letrando estaria relacionado à idéia de proporcionar ao aluno o contato com diferentes portadores de texto para que ele aprenda interpretá-los. Cândida complementa essa definição afirmando que, além do acesso aos textos e da interpretação, é necessário desenvolver atividades que levem o aluno a codificar e a decifrar o código da língua. Ainda, segundo a mesma professora, alfabetizar letrando é alfabetizar com sentido. Alfabetizar com sentido indica que, para a professora, a alfabetização deve acontecer através de textos que circulam em nossa sociedade e que sejam significativos para os alunos. Portanto, é preciso partir da leitura de textos coerentes, que diferem dos textos “acartilhados”.

Para Izabel, alfabetizar letrando é ensinar algo *útil* que poderá ser empregado pelos alunos tanto na escola como na vida. A aprendizagem da leitura e da escrita é importante na escola porque a vida e a sociedade são atravessadas por esses dois processos. Izabel destaca um aspecto importante que é o fato de recuperar a noção de que as práticas escolares de escrita são práticas de letramento tão importantes quanto as outras práticas sociais e que a escola, ao escolarizá-las, não retire as características que lhes são próprias. Frade (2007) pontua que não se pode opor às práticas sociais “lá de fora”, pois a escola está inserida no conjunto de práticas dessa cultura escrita.

Nesse sentido, a ausência, na escola, de estudos teóricos para basearem as reflexões dos professores sobre sua prática alfabetizadora e sobre as mudanças que

ocorrem na área da alfabetização contribui, de certo modo, para que esses profissionais se apropriem parcialmente da teoria, afetando o seu modo de conceber e desenvolver a alfabetização em suas turmas sem ter clareza de suas ações. São discursos que se reproduzem e se tornam hegemônicos, levando mais a um esvaziamento do termo do que a sua apropriação.

Na prática, para as professoras investigadas nesta pesquisa, a noção do conceito de letramento está associada à idéia de que o acesso aos diferentes portadores de textos e à interpretação oral ou escrita das leituras trabalhadas garantiria o letramento dos alunos. É evidente que alfabetizar com uma multiplicidade de textos de uso social em lugar das tradicionais cartilhas representa um avanço na prática alfabetizadora. No entanto, somente o contato e o reconhecimento da diversidade de textos que circulam em nossa sociedade não propicia ao aluno a realização de uma prática efetiva de uso social da leitura e da escrita e o domínio dos gêneros discursivos, visto que, às vezes, muitos dos textos utilizados pelos professores em sala de aula estão distantes das necessidades reais de uso da linguagem dentro das esferas das atividades dos alunos. Cabe a pergunta: Quais as práticas sociais que exigem da criança o domínio da escrita e em que medida a escola tem proporcionado o acesso a elas?

Na perspectiva bakhtiniana de linguagem, a verdadeira essência da língua é a interação verbal. Em decorrência disso, as atividades de leitura e escrita devem ser contextualizadas, pois linguagem e vida estão mutuamente entrelaçadas. Dessa maneira, ao discutirmos sobre questões relativas à alfabetização e ao letramento escolar, nos dias de hoje, é necessário levar em conta as atuais demandas sociais e as necessidades de comunicação que os indivíduos, em suas diferentes esferas de atividade, precisam conhecer para utilizar em suas práticas discursivas. Sendo assim, pensar a alfabetização e o letramento escolar implica, sobretudo, pensar nos diferentes gêneros discursivos de que dispomos em nosso contexto social e levar o aluno a usá-los de modo proficiente, seja na escola, na sociedade, enfim, em todos os contextos e ocasiões que requerem seus usos. A esse respeito, Bakhtin (2003, p. 279) afirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros dos discursos são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera desta atividade comporta um repertório de gêneros de discurso que

vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Diante dessa variedade de gêneros que já foram criados e nos foram dados, os falantes em suas interações verbais escolhem, dentre aqueles que conhece, o que mais atenderá as suas intenções comunicativas. É preciso destacar que os textos cumprem um papel no jogo da interação comunicativa. Todo texto tem uma finalidade, objetivos determinados, circula num suporte específico atuando em diferentes esferas da comunicação humana. Desse modo, torna-se necessário não apenas o contato com os diferentes gêneros discursivos, mas também os seus usos em situações cotidianas de comunicação para que o indivíduo se torne capaz de dominá-los e empregá-los conforme a sua prática cotidiana de escrita e leitura.

Dessa forma, alfabetizar letrando no contexto educacional significa, a meu ver, desenvolver atividades e experienciar situações que envolvam a leitura e a escrita a partir das diversidades de gêneros discursivos primários e secundários e não apenas do ponto de vista da decodificação e codificação do código escrito que, apesar de terem a sua importância, não são suficientes para promover a compreensão dos usos e funções sociais da escrita presentes no cotidiano das crianças e nem favorecerem a formação de sujeitos alfabetizados e letrados.

6 UM MODO DE COMPREENDER AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO CONSTRUÍDAS PELAS PROFESSORAS: CONCLUSÕES

O conhecimento e a apropriação da linguagem escrita é uma necessidade para todos os indivíduos integrantes de sociedades contemporâneas, pois o acesso à leitura e à escrita promove a aquisição de novos conhecimentos. Hoje, início do século XXI, estar alfabetizado exige muito mais dos indivíduos do que antes: é preciso circular com eficiência por entre as várias práticas sociais vinculadas à escrita, produzir textos para atender às necessidades comunicativas e interacionais, buscar e obter informações em diferentes suportes de textos e bases de dados, incluindo a tela do computador, apreciar o texto literário, entre tantas outras exigências.

Desse modo, a reflexão sobre a alfabetização a partir de novos parâmetros culturais de nossa sociedade, fez com que, no percurso profissional percorrido por cada uma das professoras, a sua prática alfabetizadora e o modo de conceberem a alfabetização fossem sendo alterados, ainda que de forma parcial, pois, ao mesmo tempo em que seus modos de alfabetizar apontam rupturas, há ainda muitas permanências.

Assim, algumas questões centrais foram sendo propostas no decorrer das entrevistas com vistas ao objetivo deste estudo que é compreender as concepções de alfabetização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental a partir de suas práticas discursivas. Foram elas: (i) Quais atividades são desenvolvidas nas turmas das professoras para promover a alfabetização dos alunos? (ii) O que mudou na prática das professoras ao longo desses anos de magistério e de modo específico na prática alfabetizadora? (iii) O que é alfabetização? (iv) O que é o letramento? (v) O que seria alfabetizar letrando? (vi) A alfabetização e o letramento estão sendo desenvolvidos concomitantemente na escola?

Vale ressaltar que o que permeou todos os momentos deste estudo foi a intenção de dialogar com as professoras num movimento de escuta e reflexão ativa, visando compreender suas concepções de alfabetização através de seus discursos. Para tanto, a metodologia de estudo, ao promover a discussão entre as professoras

sobre suas práticas alfabetizadoras e suas concepções de alfabetização, oportunizou a cada docente uma reflexão sobre suas experiências vividas no plano individual que, ao serem compartilhadas, foram adquirindo novos sentidos.

A partir do diálogo entre os dados produzidos através das entrevistas coletivas e entre os textos de diversos autores consultados que constituíram o processo de pesquisa, considerando ainda as limitações deste estudo, foi possível chegar a algumas conclusões sobre as quais discorro a seguir.

À luz da perspectiva histórico-cultural, este estudo revelou que a concepção de alfabetização das professoras participantes da pesquisa foi se constituindo a partir de vozes alheias como as de suas professoras alfabetizadoras, dos discursos acadêmicos, dos colegas de trabalho e das experiências concretas marcadamente diferentes nas quais se dão as suas atividades e dos seus lugares sociais, os quais nortearam suas formas de agir, sentir e pensar sobre a alfabetização.

Ficou claro que a concepção de alfabetização concebida como o processo de ensinar e aprender o conteúdo da cartilha, de acordo com o método proposto, guiou o trabalho alfabetizador de um grupo de professoras investigadas no início de sua entrada no magistério nas turmas de alfabetização, mesmo que tenha havido tentativas de romper naquele momento com essa estratégia de trabalho. Desse modo, as atividades desenvolvidas para promover o trabalho com a alfabetização estiveram voltadas apenas para o aprendizado dos rudimentos iniciais da leitura e da escrita sem haver a preocupação com os usos sociais da escrita.

No decorrer dos anos, o desenvolvimento da alfabetização à base da decodificação e codificação do código escrito passou a ser duramente criticado e marginalizado nos textos acadêmicos e nos documentos oficiais, conforme já foi apontado nesse trabalho, o que fez com que as professoras buscassem ressignificar suas práticas. Os textos que circulam na sociedade passaram a se constituir como o eixo da proposta pedagógica de alfabetização. Daí o destaque dado pelas professoras ao uso de textos reais para iniciar o trabalho com a alfabetização. Os próprios materiais produzidos para serem utilizados nas turmas de alfabetização tomaram outro formato e a ênfase passou a ser dada ao trabalho com diferentes textos.

O fato de não introduzirem o ensino da leitura e da escrita com textos “acartilhados” e de propiciarem aos alunos o acesso aos diferentes suportes de texto e às várias tipologias textuais que circulam socialmente representaram um avanço considerável nas práticas alfabetizadoras apresentando-se como um ponto de partida. Bakhtin, em 1929, já destacava a necessidade da apropriação da escrita se dar através de enunciados concretos, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Paulino et all (2001), acrescenta que, numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela.

A idéia apresentada por Soares (2003a, 2003b e 2003c) de que a alfabetização como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico deve se desenvolver no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita sintetiza as aspirações atuais das professoras sobre seu ensino na escola e fora dela. Verificou-se, então, que com essas mudanças novos desafios foram postos aos professores e a necessidade de revisão de conceitos e práticas vigentes. Sendo assim, a definição de alfabetização das professoras pesquisadas acaba se aproximando dos discursos oficiais empregados, atualmente, na área da alfabetização. Ou seja, para as docentes que foram sujeitos da pesquisa a alfabetização está voltada para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, mas dentro de uma perspectiva de letramento. Todas as professoras atribuíram em seus discursos uma importância significativa ao letramento e defenderam uma proposta de alfabetização pautada nos usos sociais da leitura e da escrita em que o desafio é alfabetizar letrando.

As análises que emergiram dos discursos das professoras evidenciam que a perspectiva do letramento se dá, predominantemente, por meio da leitura e interpretação de textos, os quais são tomados como ponto de partida para se trabalhar a alfabetização. Esta foi uma das formas de apropriação da parte das professoras do discurso sobre o que seja alfabetizar letrando, veiculado nos documentos oficiais e nos processos de formação continuada de professores, que propõe a utilização de textos variados nas práticas de leitura.

Verificou-se ainda que, na maioria das atividades de produção escrita propostas pelas professoras, é preciso o aluno demonstrar a capacidade de

escrever o que lhe é solicitado pelas docentes, demonstrando que a criança escreve para a escola e, não, na escola. Nessas produções escritas concretizadas na escola ficam excluídos os conhecimentos anteriores da criança sobre a linguagem, bem como o contexto familiar e social de onde ela vem, ilustrando o processo de *des-aprendizagem da função social da escrita* também observada por Soares (1988) na alfabetização escolar.

Além da desvinculação da escrita escolar com a prática social da escrita, outro aspecto a ser considerado se refere à escrita espontânea das crianças, pois ficou evidenciado que são poucas as oportunidades propiciadas aos alunos para a desenvolverem sem que primeiro dominem os conhecimentos do sistema de escrita.

Isso posto, parece razoável sugerir que a leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental deva ser pensada dentro de um conjunto de práticas discursivas orais e escritas que fazem parte do dia-a-dia da vida das crianças, pois, como nos declara Goulart (2005), elas são desde muito cedo leitoras e produtoras de texto, portanto, este é o ponto de partida. Do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, que pauta este estudo, é fundamental saber quem são essas crianças que freqüentam nesse momento histórico as salas de alfabetização, os seus interesses, suas práticas de leitura e escrita fora da escola, seu cotidiano, quais os conhecimentos que já possuem acerca desses objetos de conhecimento, quais as funções que o grupo sócio-cultural a que pertencem atribuem a essas práticas.

Em contrapartida, alguns depoimentos anunciam a tentativa das professoras de desenvolverem o processo da alfabetização numa perspectiva do letramento quando relataram que lêem livros de literatura com os alunos, pesquisam assuntos de interesse das crianças, freqüentam a biblioteca da escola ou trazem livros da Central de Livros da Secretaria de Educação para que os alunos tenham contato e conheçam diferentes histórias, além de escreverem convite de aniversário e produção de textos coletivos, entre outras. Essas tentativas são necessárias e significativas, porém ainda não são suficientes para romper com um ensino da linguagem escrita em que se sobreponha o domínio do código escrito.

Dessa forma, constata-se que as docentes apreendem os discursos que lhes são apresentados nos cursos de formação da Secretaria de Educação, nas orientações dadas na escola ou através da leitura de alguns textos de revistas como a Nova Escola, entre outros, sem, contudo, demonstrar uma compreensão ativa sobre os temas atuais discutidos na área da alfabetização, haja vista a expressão *ouviu falar* utilizada pela professora Cândida quando abordou, nas entrevistas, questões relativas ao letramento.

Nesse sentido, as falas das professoras revelaram a necessidade de que sejam buscadas formas de se propiciar aos professores dos anos iniciais condições efetivas para que apreendam os pressupostos teóricos que fundamentam uma prática alfabetizadora dentro de uma perspectiva de leitura de mundo como propôs Paulo Freire, levando o aluno a se tornar um sujeito alfabetizado e letrado, capaz de dar conta de atender às demandas sociais. Caso contrário, os professores tenderão a reproduzir os discursos considerados “corretos” que são veiculados nos cursos de formação, nas diretrizes curriculares, no meio acadêmico, entre outros. A simples reprodução desses discursos sem a real compreensão do que a eles está subjacente contribui para que os professores tornem seus discursos sofisticados, mas não consigam transpor o que pensam e falam para as suas práticas. Resta-lhes, então, muitas vezes, continuar a fazer o que sempre fizeram, mas como uma nova “roupagem”. Devido às apropriações parciais das inovações pedagógicas surgidas na alfabetização, alguns conceitos teóricos, em geral, confundem ainda mais as professoras do que as ajudam a resolver as dificuldades e desafios encontrados na sua prática cotidiana de alfabetização.

A formação contínua do professor, seja nas universidades, nas secretarias de educação ou no interior das escolas, deve representar de fato iniciativas importantes de modo a interferir concretamente sobre as práticas alfabetizadoras, visto que um bom trabalho de alfabetização exige, entre outras competências, um conhecimento técnico e lingüístico dos professores (CAGLIARI, 2007). Além disso, que esses cursos possibilitem ao professor avançar no seu letramento, pois, sendo um cidadão que vive em uma sociedade letrada também está se letrando a cada dia de sua vida. É preciso, acima de tudo, que o professor se sinta responsável pela sua formação, uma vez que vivemos num mundo em constantes transformações, daí a necessidade de estudo contínuo e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Sendo

assim, a escola precisa ser vista como um espaço de formação, onde os momentos de encontros e reuniões pedagógicas sejam marcados pela reflexão e estudo, em vez de se resumirem a momentos de repasse de planejamento ou troca de materiais e atividades. Isso poderá ser uma forma de a alfabetização ser discutida dentro de uma perspectiva teórica e prática.

Concordando com Kramer (1995, p. 80):

[...] não basta um novo “espírito” ou uma nova “filosofia” de alfabetização se ela não vier acompanhada ou, mesmo, sedimentada pelas condições objetivas requeridas por uma prática transformadora que pretenda, sobretudo, aprimorar a qualidade da escola pública brasileira.

Finalmente cumpre destacar que muito aprendi com a experiência dessas professoras dos anos iniciais dentro de suas práticas alfabetizadoras. Aprendi com as professoras que desde sempre optaram pela carreira do magistério realizando um sonho, com aquelas que, apesar de não terem optado por ser professoras, aprenderam no exercício da profissão a amar o que fazem e, ao elegerem o trabalho com a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, deram sentido para sua profissão. A professora que está buscando o seu lugar na profissão porque ainda se vê como uma profissional inexperiente. Todas elas aceitaram o desafio de criar condições para que as crianças que freqüentam as escolas onde trabalham se alfabetizem, mesmo sabendo das dificuldades inerentes a esse trabalho.

O que cada professora me disse através de palavras, gestos e olhares representou, para mim, uma forma singular de apropriação de seus discursos, pois, na realidade, suas palavras, gestos e olhares disseram muito mais do que pude compreender e apresentar neste estudo.

Aprendi com Bakhtin (2003, p. 355) que esta dissertação “não é para reificar e concluir”, mas, antes, que possa contribuir não apenas para a formação das professoras, sujeitos desta pesquisa, como também para as demais professoras alfabetizadoras, subsidiando-as na reflexão de suas práticas e concepções de alfabetização. E que, num diálogo com outros pesquisadores, possamos construir novos sentidos acerca da temática abordada neste estudo.

BIBLIOGRAIFA

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº110, 2000. p.125-142

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In BRAIT, Beth. **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O detetive e o pesquisador**. Documenta, EICOS/Cátedra da UNESCO de desenvolvimento Durável/UFRJ, nº. 08, 1997.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, Adriana & BLANCK, Guilherme. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 217-243.

BAKKE, Lianete Lira Mendes Braga. **O discurso e a prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2006. 236 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

BIERSTEKER, Tatiane Christine. **Uma reflexão sobre as concepções dos professores em relação ao processo ensino-aprendizagem na alfabetização**. 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

BISCOLLA, Vilma Mello. **Construindo a alfabetização: um estudo de caso**. 1989. 151 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

BRAIT Beth. Bakhtin e a natureza constitutiva dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: O duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Teodoro (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

_____. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério.)

CARTAXO, Maria Augusta Costa. **A expectativa da criança pré-escolar e a prática pedagógica**. 1988. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Da escrita no Cotidiano à Escrita Escolar. **Leitura: teoria e prática**. Campinas: ALB, nº 20, 1992.

COELHO, Maria Hercília Mota. **Menor marginalizado**: tentativas de alfabetização. Fortaleza, 1989. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1989.

DI NUCCI, Eliane Porto. Alfabetizar letrando ... Um desafio para o professor! In: LEITE, S. A. S. (Org.) **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 3ª edição. Campinas, SP: Komedi, 2005. p. 47-74.

DURAN, Marília Claret Geraes. **A representação de pré-escola**: suas relações com a prática de alfabetização. 1988. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: As idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

_____. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: Faraco, C.A. et al. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. p. 113-126

FARIA, Vitória Líbia Barreto. **No caderno da criança o retrato da escola**. Belo Horizonte, 1988. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

FERREIRO, Emília. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRADE, Isabel Cristina. Alfabetização na escola de nove anos. In: SILVA, Ezequiel Teodoro (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 73-112.

_____. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. **Caderno do Formador**. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

_____. Alfabetização hoje: onde estão os métodos. **Presença Pedagógica**. V.9, nº. 50, mar./abr. p.17-29, Belo horizonte: Editora Dimensão, 2003.

FRANÇA, Silvana Diamantino. **Concepções de professores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita**. 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística), Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A produção de ignorância na escola pública**: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. 1986. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, M. T. A.; Jobim e Souza, S.; Kramer, S. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A perspectiva sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 116, jul. 2002. p. 21-40.

_____. O ensinar e o aprender em sala de aula. In: **Cadernos para o professor**. Secretaria Municipal de Educação, Juiz de Fora, ano VI, nº. 6, abr. de 1998.

_____. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática/EDUFJF, 1994.

FIORAVANTE, Maria de Lourdes. **Um trabalho coletivo em educação-alfabetização**: carência ou possibilidade? 1983. 452 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1983.

FOINA, Luciana de Mello Gomide. **O primeiro ano na escola**. 1989. 418 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

GARCIA, Regina Maria Leite. **Alfabetização de alunos das classes populares**: ainda um desafio. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

GERALDI, Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GONÇALVES, Júlia Eugênia. **A significação do processo de alfabetização da criança**. 1978. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1978.

GOULART, M. A. G. Apropriação da Linguagem Escrita e o Trabalho Alfabetizador na Escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 110, jul. 2000. p.157-175.

_____. Educação Infantil: "nós já somos leitores e produtores de textos". In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, nº 63, mai./jun. de 2005.

GUAZZELLI, Tatiana. **Desvelo e reconstrução de concepções referentes aos processos de letramento e alfabetização**: reflexões a partir de uma experiência de formação de professores. 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, S/ao Paulo, 2004.

GUMPERZ, John J. Introdução: a construção social da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.11-26.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

JOBIM e SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-94.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8 ed. Campinas, São Paulo, Pontes, 2002.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Edição Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.

_____. **Por entre as pedras**. São Paulo: Ática, 1994.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LÜDKE, Menga, BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Revista educação e sociedade**, v. 25, nº. 89, set./dez. 2004, p. 1159-1180.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotsky. L.S. Luria, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº73, 2000.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MARSON, Fernando. **Da pré-escola à alfabetização: caminhos e descaminhos**. 252 f. Tese (Livre-Docência em Metodologia do Ensino e Educação Comparada). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para a organização do ciclo Inicial de alfabetização**. Belo Horizonte, 2003.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-190.

MIRANDA, Marildes Marinho. Os usos da escrita no cotidiano. In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas: ALB, 1992. p.17-33.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20 nº.52, nov. de 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> 05 mai. de 2006.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia M.K. (Orgs.) **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: INEP/UPF, 2007. p. 155-168.

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. In: _____.(Org.) **Vidas de professores**. 2 ed.Portugal: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, Marlene Martins de. **O letramento na perspectiva dos professores da rede pública de Vitória**. 2004. 111 f. . Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº. 89, p.1127-1144, set./dez. de 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>05 dez. de 2007.

OSWALD, Maria Luiza Magalhaes Bastos. **Alfabetização a construção histórico-social da linguagem**. 1989. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

PAULINO, M.G. et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PERROTTA, Carmen. O conceito de alfabetização: aspecto histórico. In: **Revista de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro: ABT, nº. 62, jan./fev. de 1985. p. 6-11.

REGO, L. L. B. **Alfabetização e Letramento**: refletindo sobre as atuais controvérsias. SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> 05 mai. de 2006.

RIBEIRO, Eleonora Estela Toffoli. **Condições de alfabetização na 1ª série e desenvolvimento cognitivo dos escolares**: um estudo de caso. 1988. 322 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº. 60, dez. de 1997. p. 144-158.

SALIM, Tânia de Martino. **Alfabetização**: ponto de partida ou ponto final? 1984. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

SANTINI, Célia Regina Queiroz Salviano. **A trajetória do medo da escrita**. 1989. 144 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 1989.

SANTOS, Jandira Maria Ribeiro. **Alfabetização: uma questão epistemológica?** 1989. 132 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

SCHIOCHETTI, Neuzi Schotten. **Processo até ler e escrever convencionalmente: concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores de Pomerode**. 2004. 95 f. Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí, 2004.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/MG. **Ciclo inicial de alfabetização: orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2003. (Volume 1)

SILVA, Leda Marina Santos da. **Alfabetização e letramento: fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta**. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento. Caderno do Formador**. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, nº. 29, fev./abr., 2005. p. 48-52.

_____. **Alfabetização: a resignificação do conceito**. In: **Revista de Educação de Jovens e Adultos** nº. 16, jul. de 2003a, p. 9-17.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED-GT. **Alfabetização, Leitura e escrita. Anais...** Poços de Caldas, 7 de out. de 2003c.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação**, nº. 0, set./out./nov. de 1995. p. 5-16.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Alfabetização: A (des) aprendizagem das funções da escrita**. In: **Educação em Revista**, Belo horizonte, nº. 8, p. 3, 11 dez. de 1988.

SOARES, Magda Becker; Maciel, Francisca. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília, Comped/Inep, 2000.

TFOUNI, Leda Maria Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época - Volume 47).

_____. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TODOROV, T. (1930). *Mikail Bakhtin: le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____.(1929) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YACOVENCO, Maria Angélica Savian. **As concepções pedagógicas que configuram a prática docente de professoras alfabetizadoras no 1º ano escolar**. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.

ZUNINO, Heloisa Maria Wichern. **Professoras Alfabetizadoras: concepções e práticas**. 2003, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu _____ diretora da escola _____ autorizo a mestrande Ana Maria Moraes Scheffer a realizar entrevistas com as professoras do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental desta escola.

Estou ciente de que os dados produzidos através das entrevistas serão utilizados como elementos de análise para a dissertação da referida mestrande, assim como poderão ser utilizados em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2007.

Ana Maria Moraes Scheffer

Mestranda

Diretora da Escola

APÊNDICE B – Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ professora da Escola _____ autorizo a mestrande, Ana Maria Moraes Scheffer, a fazer anotações e gravações em áudio das entrevistas por mim concedidas.

Estou ciente de que os dados produzidos serão usados como elementos de análise para a dissertação da referida mestrande, assim como poderão vir a ser utilizados em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2007

Professora

APÊNDICE C – Termo de compromisso

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Ana Maria Moraes Scheffer, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei entrevista com a professora _____ da escola _____ fazendo anotações e gravações em áudio da mesma.

Estou ciente de que os dados produzidos nesta entrevista deverão ser utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2007.

Mestranda

Orientadora

APÊNDICE D – Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ diretora
da escola _____
autorizo a mestrand, Ana Maria Moraes Scheffer, a utilizar na sua dissertação o
nome dessa instituição onde foi realizada a sua pesquisa, em vez do emprego de
um nome fictício para referir-se à escola.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2007.

Ana Maria Moraes Scheffer

Mestranda

Diretora da Escola