

Rosângela Hanel Dias

Alfabetização e Letramento:
um estudo com professoras alfabetizadoras acerca da
apropriação de novos enfoques teóricos

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Adriana Dickel.

Passo Fundo

2007

Ao meu esposo, André, pelo apoio incondicional aos meus estudos, e aos meus filhos, Felipe e Raul, que com amor e paciência compreenderam os momentos de minha ausência.

À professora Adriana Dickel, pela orientação segura e comprometida, pelo incentivo intelectual e por ter acreditado na proposta de trabalho, trilhando com companheirismo minha caminhada.

Às professoras Roseli Aparecida Cação Fontana, Solange Maria Longhi e Tatiana Lebedeff, pelas importantes observações e sugestões para a continuidade e aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos meus pais, Ladi e Lindemar, que com esforço, dedicação e amor apoiaram os meus estudos.

À minha família, que compreendeu com sabedoria os momentos da minha ausência.

Aos amigos Cláudio e Loreci Biasi, pelo companheirismo, apoio e presença amiga em diversos momentos da pesquisa.

Ao grupo de professoras alfabetizadoras, pela disponibilidade e por terem possibilitado a realização deste estudo.

À Escola Estadual de Ensino Médio Senhor dos Caminhos, pelo esforço em viabilizar minha licença para qualificação profissional.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, pela liberação de minha licença estudo.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o Curso de Mestrado.

Aos amigos, pela compreensão e parceria em todos os momentos de minha caminhada.

RESUMO

Este trabalho se insere no campo de estudos sobre alfabetização e letramento, com vistas a compreender em que medida o acesso a um novo conceito, neste caso específico o de letramento, contribui para o alargamento dos saberes que norteiam a prática pedagógica de professores alfabetizadores, aprofundando-os, complexificando-os e/ou expondo as suas limitações. Tem-se por hipótese que os mapas conceituais desenhados no âmbito acadêmico mais concorrem com os saberes docentes provenientes da prática do que para uma reflexão mais profunda sobre os alcances, fragilidades e potencialidades dessa mesma prática. Para investigá-la, é realizada uma revisão conceitual sobre alfabetização e letramento, com base na qual são expostas algumas implicações pedagógicas que surgem a partir da inclusão desses termos nos contextos educacionais. É realizado, ainda, um estudo empírico pautado na formação de um grupo focal, composto por nove professoras alfabetizadoras da rede pública estadual e municipal de um município no interior do Rio Grande do Sul. Os dados foram analisados com base em duas categorias: concepção de alfabetização e letramento e conhecimento científico e conhecimento prático. A reconstrução teórica e a recomposição da dinâmica interlocutiva estabelecida no grupo possibilitaram localizar algumas fragilidades na relação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola e colocar em questão as possibilidades que proposições pedagógicas oriundas do mundo acadêmico e desarticuladas das práticas de ensino vividas nas escolas têm de desencadear inovações significativas na reflexão sobre o trabalho pedagógico e mais precisamente nas ações educacionais tocantes ao processo de aquisição da língua escrita.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, prática pedagógica, inovação pedagógica, formação docente.

ABSTRACT

This work interferes in the field of studies on alphabetization and literacy, with views to understand in that measured the access to a new concept, in this case specific of the literacy, it contributes to the enlargement of the your know that orientate the pedagogic practice of teachers alphabetizers, deepening them, complexing them and exposing your limitations. It is had by hypothesis that the conceptual maps drawn in the academic ambit but they compete with the knowledge educational coming of the practice than for a deeper reflection about the reaches, fragilities and potentialies of that practice. To investigate it, a conceptual revision is accomplished on alphabetization and literacy with base in the which they are exposed some implications pedagogic that appear starting from the inclusion of those terms in the educational contexts. It is accomplished, still, a ruled empiric study in the of a municipality inside Rio Grande do Sul. The dates were analyzed with base in two categories: alphabetization conception and literacy and scientific knowledge and practical knowledge. To the dynamics established interlocution in the group made possible to locate some fragilities in the relationship between the academic world and the world of the school and to put in question the possibilities that propositions and disjointed of the teaching practices lived at the schools they have to unchain significant innovations in the reflection on the pedagogic work and more precisely in the touching educational actions to the process of acquisition of the written language.

Key words: alphabetization, literacy, pedagogic practice, pedagogic innovation, teacher education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O ensino da língua tem sido um dos fatores de discussão no sentido de melhorar a qualidade da educação de nosso país. Quando se fala em fracasso escolar, normalmente se atribui ao fato de os alunos não terem um bom domínio na leitura e na escrita. Sabe-se que os altos índices de repetência e evasão, principalmente nos anos iniciais, estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever corretamente.

É preciso reavaliar a qualidade da educação em nosso país, qualificando o ensino da alfabetização das crianças brasileiras. Para Lerner (2002) o desafio atual da educação é combater a discriminação que a escola opera não só quando cria o fracasso explícito daqueles que não consegue alfabetizar, como também quando impede aos outros, os que aparentemente não fracassam chegar a ser leitores e produtores de textos competentes e autônomos.¹

A experiência de trabalhar com crianças, nas séries iniciais e mais especificamente com a alfabetização, durante nove anos e, atualmente, exercendo minhas atividades docentes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com a disciplina de Língua Portuguesa, bem como a diversidade de leituras feitas referentes à questão da escrita,

¹Alguns estudos importantes sobre a relação entre linguagem e fracasso escolar podem ser encontrados em SOARES (2005), BERNSTEIN (1973), BOURDIEU (1983).

oportunizou a construção de um novo olhar na caminhada e perceber erros e acertos na vida profissional. É com essa experiência pedagógica que surgem os avanços, os retrocessos e as conquistas, mas também as indagações que incentivam mudanças de postura metodológica e teórica, que por sua vez exigem muito estudo e pesquisa.

Como profissional de educação, vivenciando a prática cotidiana da sala de aula, trocando experiências com outros educadores, dividindo inquietações, angústias, expectativas, realizando curso de especialização na área da leitura e da escrita e, atualmente, fazendo parte do Curso de Mestrado em Educação pude presenciar a necessidade imperiosa de compreender a complexidade do ensino da língua escrita.

Por essas razões, considero fundamental recompor as discussões sobre o ensino da língua escrita, principalmente no que se refere às questões de alfabetização e letramento. Nesse sentido, esse trabalho investigativo tem o propósito de, além de recuperar as concepções e os referenciais teóricos a respeito da aquisição da linguagem escrita, presentes nos meios científicos, analisar os saberes dos professores alfabetizadores, reconstituindo as origens desses saberes que o orientam em sua prática, verificando como apropriação de um novo conceito ou de uma nova concepção teórica interfere no fazer pedagógico do professor alfabetizador, ou seja, em que medida o surgimento de um novo termo na área educacional auxilia o cotidiano dos profissionais que têm o compromisso de alfabetizar.

É fundamental afirmar que é evidente a necessidade de se continuar produzindo conhecimentos, através de estudos cada vez mais rigorosos, que permitam resolver os múltiplos problemas que o ensino da língua escrita apresenta, possibilitando, dessa forma, a elaboração de um repertório significativo de conhecimentos. Propostas de mudanças podem trazer melhorias quando forem pesquisadas e buscadas com compromissos sérios, no sentido de contribuir para que a escola avance em favor do fim do fracasso de tantas crianças.

Cabe ressaltar que é necessária uma reflexão da prática educativa no que tange ao funcionamento da linguagem escrita nas séries iniciais, do ensino fundamental com o objetivo de permitir um novo olhar para essa prática, com propostas eficientes que venham contribuir para uma educação de qualidade. Assim, destaca-se o desejo de pesquisar nessa área, para que os resultados possam servir de suporte na melhoria do trabalho com a escrita.

A escola precisa passar por uma mudança profunda, para formar pessoas que saibam fazer uso da linguagem escrita, tornando-se leitores e produtores de textos

competentes. Essa tarefa não será fácil para a escola, pois as verdadeiras reformas educativas costumam encontrar fortes resistências. As novas propostas pedagógicas tendem a desencadear tensões e inquietações dentro da escola.

Lerner (2002) considera que a instituição escolar sofre uma verdadeira tensão entre dois pólos contraditórios: a rotina repetitiva e a moda. Muitas vezes, a escola adota as inovações pedagógicas não porque representam algum avanço em relação ao anterior, mas simplesmente porque são consideradas novidades.

É importante salientar que, geralmente, os novos enfoques teóricos ou novas propostas pedagógicas apresentam, na verdade, uma clara continuidade com posições didáticas anteriores, mostrando que podem ser encontrados, nessas inovações didáticas, muitos elementos velhos junto com outros efetivamente novos. Segundo o que frisa Lerner (2002), esses elementos novos apresentam seu valor não porque são resultados de sua novidade, mas fundamentalmente porque sua validade é produto de pesquisas recentes.

A autora destaca ainda que certas idéias educativas estão sendo apresentadas há mais de um século e, no entanto, só deram lugar a experiências restritas e não conseguiram incidir em nada no sistema escolar global. Por outro lado, no nível das proposições didáticas, ocorrem progressos importantes, já que as contribuições recentes permitem, em alguns casos, completar e, em outros, abandonar, de forma contundente, as proposições anteriores.

Para Lerner (2002), a inovação tem significado quando faz parte da história do conhecimento pedagógico e quando, ao mesmo tempo, retoma e supera o anteriormente produzido. No entanto, as inovações que realmente supõem um progresso em relação à prática educativa vigente apresentam muitas dificuldades para se instalar no sistema escolar. Por outro lado, costumam adquirir força pequenas inovações que alimentam a ilusão de que algo mudou. Tais inovações são passageiras e logo são substituídas por outras que em nada afetarão o essencial do funcionamento didático.

De um outro ponto de vista, Dickel (2001) considera que uma inovação se constitui como algo novo para o sujeito que a produz, que a propõe. Uma inovação não se constitui como algo novo para qualquer sujeito ou do ponto de vista de alguém alheio ao processo vivido por aquele que forja a inovação. Isso porque a possibilidade de inovar é condicionada pelas ferramentas conceituais, teóricas e metodológicas, de domínio do professor.

De todo modo, de acordo com Lerner (2002), o “novo” preocupa pelo simples fato de ser novo, não é preciso averiguar se está bem fundamentado ou não; o “velho”

tranqüiliza apenas pelo fato de ser conhecido, independentemente da sustentação científica ou teórica que possa ter. Assim, assinala ainda a autora que a lamentável consequência dessa situação é que não se apresenta a necessidade de avançar no campo didático. Se o professor tenta é por iniciativa própria ou de seus colegas, não porque haja uma exigência por parte dos pais de seus alunos ou de algum outro setor da comunidade. Diante desse contexto Lerner salienta que:

Parece essencial, então, criar-se a consciência de que a educação também é objeto da ciência, de que dia a dia se produzem conhecimentos que, se ingressassem na escola, permitiriam melhorar substancialmente a situação educativa. É necessário, além disso, mostrar – da maneira mais acessível que se encontre – quais são as práticas escolares que deveriam mudar, para se adequarem aos conhecimentos que temos hoje sobre a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita, assim como mostrar os efeitos nocivos dos métodos e procedimentos tradicionais que são “tranqüilizadores” para a comunidade, e tornar públicas as vantagens das estratégias didáticas que realmente contribuem para formar leitores e escritores autônomos. (LERNER, 2002, p.43).

Nesse sentido, cabe o seguinte questionamento: Em que medida a incorporação de um novo conceito ou uma nova concepção pedagógica auxilia na elaboração de saberes, pelos professores, que permita a compreensão do processo pedagógico, a organização da transposição didática e a implementação das inovações no contexto da sala de aula?

No Brasil, durante décadas, a alfabetização escolar foi alvo de inúmeras pesquisas, nas quais predominaram estudos acerca da eficácia dos métodos de alfabetização, gerando-se confrontos entre os métodos sintéticos e analíticos e, principalmente, exigindo das escolas, sobretudo, dos profissionais que atuam com o desafio de alfabetizar, posicionamentos em relação às práticas pedagógicas no tange ao processo de aquisição da língua escrita.

Rego (2006) destaca que a partir de 1980 a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novos questionamentos, sendo que o foco das discussões centrou-se na emergência de novas concepções de alfabetização, baseadas em resultados de pesquisas na área da psicologia cognitiva e da psicolingüística, que apontavam para a necessidade de se compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e saber utilizá-lo em

situações reais de comunicação escrita, prevenindo-se, desde o início da alfabetização, o chamado analfabetismo funcional.²

Com a divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita o enfoque construtivista tornou-se um dos mais influentes na elaboração de propostas de ensino da língua escrita. Sabe-se que os estudos de Ferreiro e Teberosky revelaram a evolução conceitual pela qual passam as crianças no sentido de compreenderem como funciona o sistema de escrita e também incorporaram a idéia de que a leitura e a escrita são atividades comunicativas que devem ocorrer através de textos reais, nos quais a criança possa atribuir significado ao que está graficamente representado por textos escritos.

É necessário enfatizar também que os estudos no âmbito da lingüística, da psicolingüística e da sociolingüística deram suporte para a importância das práticas sociais de leitura e de escrita, enfocando as diferenças entre as modalidades língua oral e língua escrita revelando como muitas crianças se apropriam da linguagem escrita através do contato com diferentes gêneros textuais.

Em meio a essas novas concepções sobre alfabetização emerge no contexto educacional a expressão *letramento*, trazendo em sua origem a preocupação em abordar os aspectos sociais, culturais e históricos da aquisição da escrita. Vale acentuar que a palavra *letramento* passou a fazer parte dos discursos educacionais, no Brasil, na década de 80.

Soares (2001) destaca que a expressão *letramento* aparece no contexto da educação a partir do momento em que se tornou necessário enfrentar uma nova realidade social no que se refere à aquisição da língua escrita: saber ler e escrever na atualidade não é o suficiente; é imprescindível saber fazer uso do ler e escrever.

Para Kleiman (1995) o termo *letramento* marca o surgimento de um novo enfoque teórico, que privilegia as práticas sociais de uso da leitura e da escrita em contraposição ao enfoque tradicional dos estudos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita enquanto habilidades supostamente neutras.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os estudos feitos até então sobre *letramento* mostraram que a aquisição da escrita não pode ser analisada como uma tecnologia neutra. A escrita tem usos particulares, que dependem das experiências textuais e dos propósitos dos membros de uma determinada comunidade, inseridos em determinados contextos culturais, sociais, e políticos.

² O analfabetismo funcional é definido como a incapacidade do indivíduo de participar adequadamente de práticas de leitura e de escrita na sociedade atual. Pode-se dizer que os analfabetos funcionais desempenham habilidades básicas do ler e do escrever, porém, são incapazes de fazer uso da linguagem escrita nos diferentes meios da vida social.

Esse novo enfoque teórico da língua escrita, ou seja, essa concepção de letramento ainda está ganhando campo nos contextos escolares, uma vez que tal discussão é também muito recente na realidade educacional do país. É fundamental ressaltar que sempre que novos termos ou novos enfoques teóricos surgem é importante avaliar como essas inovações pedagógicas repercutem nos contextos escolares, nos saberes docentes e nas práticas pedagógicas.

É importante salientar que a escola, fundamentalmente, para as crianças das classes populares, é o local, por excelência, para a apropriação do conhecimento da linguagem escrita, tão requisitado na atualidade. A escola, como instituição de educação formal, ainda é vista como o lugar de grandes possibilidades, sendo o professor considerado o responsável por garantir a formação de pessoas que realmente possam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade melhor.

Nesse sentido, destaca-se que a alfabetização não é apenas adquirida, mas é também reconstruída no processo de escolarização. Assim, pode-se afirmar que a alfabetização é uma apropriação individual e social, sendo que, nesse processo, exercem papéis relevantes tanto o contexto da escola como aquele que se desenrola fora dela.

Lerner (2002) frisa que a escola tem a responsabilidade de criar condições para que os alunos possam fazer uso da escrita nas mais variadas dimensões sociais e não sejam simples repetidores de atividades mecânicas no que se refere ao ato de escrever. Nas palavras da autora:

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores da língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de treinar unicamente como copistas que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação por parte do professor. O desafio é conseguir que as crianças manuseiem com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade, e cuja utilização é necessária e enriquecedora para a vida pessoal, profissional e acadêmica. (LERNER, 2002, p.28).

Na elaboração deste trabalho partiu-se, inicialmente, para uma revisão bibliográfica dos fundamentos teóricos que perpassam a linguagem escrita e, atualmente, as concepções sobre letramento. Essa reconstrução teórica possibilitou compreender que conceituar alfabetização e letramento não é uma tarefa fácil, especialmente se considerarmos sua

natureza complexa e multifacetada (expressão utilizada por Soares), assim como o grande número de pesquisas, dos diversos campos do conhecimento, que vêm contribuindo para o seu redimensionamento.

Muito mais difícil do que desenvolver uma discussão teórica sobre esse fenômeno é desenvolver uma prática pedagógica coerente com tais discussões. Por isso, num segundo momento desse trabalho investigativo, buscou-se investigar os saberes que orientam o trabalho pedagógico de professores alfabetizadores do município de Tapejara – RS, além de verificar como o aparecimento de um novo enfoque teórico, no caso o letramento, repercute no cotidiano dos professores e na prática de sala de aula.

Para atingir tais objetivos, primeiramente foi aplicado um questionário (Anexo A) às professoras alfabetizadoras da rede municipal, estadual e particular de ensino com o intuito de estabelecer o perfil desses profissionais. O questionário foi respondido por quinze das dezesseis docentes que trabalham com as classes de alfabetização das redes de ensino daquele município.³ Entendendo que seria fundamental para esse estudo, buscou-se, através de processo de participação voluntária, a formação de um grupo focal, que teve como objetivo encontrar, nas vozes das professoras alfabetizadoras, os saberes que direcionam o fazer pedagógico no que tange à construção da linguagem escrita, assim como promover o diálogo sobre questões pertinentes relacionadas à alfabetização e ao letramento. Destaca-se que participaram da formação desse grupo um número de nove professores, sendo elas da rede estadual e municipal de ensino.

Através dos dados colhidos a partir do grupo focal definiram-se como eixos de discussão para esse trabalho duas categorias de análise. Na primeira delas discutem-se as concepções de alfabetização e letramento e na segunda categoria aborda-se a questão do conhecimento científico e do conhecimento prático.

A exposição do texto está organizada em três momentos. No primeiro capítulo são apresentados os aspectos conceituais, as concepções e as implicações pedagógicas do termo *letramento*. A seguir, na segunda parte do texto, é feita uma discussão a partir de elementos implicados nos estudos sobre alfabetização. Para tanto, são apresentadas as relações entre a oralidade e a escrita, a psicogênese da língua escrita, bem como as variações lingüísticas e o aprendizado da escrita.

³ O referido instrumento de coleta de dados foi elaborado e é utilizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (Gepalfa), da Universidade de Passo Fundo, no contexto da pesquisa *Perfil dos professores alfabetizadores da região de abrangência da Universidade de Passo Fundo*, sob a coordenação da Profa. Dra. Adriana Dickel.

O terceiro momento deste trabalho esclarece as questões metodológicas nas quais a pesquisa empírica foi desenvolvida. Neste capítulo são apresentados os critérios de seleção dos sujeitos, a formação do grupo focal, os questionamentos feitos com o grupo, bem como as categorias de análise dos dados levantados.

O trabalho desenvolvido não tem a pretensão de esgotar as discussões no que se refere à apropriação de novos enfoques teóricos sobre linguagem escrita, mas sim de contribuir para os estudos nesta área no sentido de qualificar o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores.

1 LETRAMENTO: CONTEXTUALIZAÇÃO, ASPECTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

“A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra.”
Paulo Freire

Ao se discutir a questão da aquisição da língua escrita, principalmente, nas séries iniciais, é sempre muito significativo fazer uma reflexão acerca das concepções de alfabetização e letramento no contexto contemporâneo. Sabe-se que as discussões, nas últimas décadas, no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita, têm revelado a necessidade de se analisar a complexidade da tarefa de ensinar.

Atualmente, nas discussões sobre a aprendizagem da língua escrita aparece o conceito de letramento, que trouxe para o debate na área de educação uma série de novos enfoques e questionamentos a respeito da apropriação da escrita. De acordo com Britto (2005) essa nova concepção a respeito da alfabetização também coincide com o desenvolvimento dos estudos sobre a escrita, os quais têm mostrado que a alfabetização

não se restringe apenas ao domínio das letras, mas fundamentalmente está associada à importância da linguagem escrita enquanto uso social.

Por isso, este capítulo tem o objetivo de apresentar, em linhas gerais e sem a intenção de esgotar o assunto, aspectos referentes ao contexto de emergência e aos aspectos conceituais e metodológicos implicados nos estudos sobre letramento, assim como discutir as implicações pedagógicas desse enfoque.

1.1.Contextualização

As discussões acadêmicas e científicas, no que se refere ao processo de aquisição da língua escrita têm dado ênfase, atualmente, ao termo letramento. A expressão refere-se à versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. Conforme Magda Soares (2001), etimologicamente a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), acrescida do sufixo *cy*, que significa qualidade, condição, estado, fato de ser. Assim, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Segundo o que ressalta Soares (2001), está subjacente a esse conceito a idéia de que a escrita reflete conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.

É importante frisar que só recentemente o termo letramento foi introduzido nos discursos educacionais, impulsionado pela necessidade de expressar que não basta apenas saber ler e escrever, mas que é imprescindível, no contexto atual, saber fazer uso do ler e do escrever.

Estar alfabetizado não se reduz ao domínio das primeiras letras, envolve também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa dimensão da entrada no mundo da escrita que aparece a palavra letramento. Assim, pode-se afirmar que ela designa um conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades, imprescindível para usar a língua em práticas sociais.

A necessidade desse conhecimento sobre usos da língua escrita é fundamentalmente relevante para as crianças de famílias afastadas do mundo da escrita, que não têm muitas oportunidades de manusear textos, de participar de situações de leitura e produção, ou seja, crianças que têm poucas oportunidades de, antes da escola, interagir com a cultura escrita.

É válido destacar que o problema do analfabetismo tanto na escola como fora dela é parte de um problema maior e de natureza política, no qual aparecem as desigualdades sociais, a injustiça e a exclusão econômica e social de uma parcela significativa de brasileiros. No Relatório Conciso Alfabetização para a Vida, de 2006, o problema do analfabetismo está associado, de forma bastante significativa, à miséria. Segundo o documento, a alfabetização é um direito negado a quase um quinto da população mundial adulta, por isso, é um fenômeno social e individual que merece atenção em ambas as dimensões. Por outro lado, é um elemento fundamental para a participação econômica, social e política e para o desenvolvimento, principalmente na sociedade do conhecimento. Ela é um aspecto essencial, conforme o Relatório Conciso, para o melhoramento das capacidades humanas cujos vários benefícios incluem pensamento crítico, melhores níveis de saúde e planejamento familiar, redução da pobreza e cidadania ativa.

No Brasil, o problema da alfabetização é antigo. Garantir a todos a igualdade de acesso aos bens culturais e econômicos, inclusive a garantia da alfabetização e do domínio da língua escrita, tem sido dificuldade persistente em nosso país.

Por outro lado, apesar de os dados das pesquisas mostrarem a grandeza do desafio em proporcionar o acesso à escrita para todos os brasileiros, eles também apontam que em termos de população alfabetizada avançou-se, mesmo que lentamente. No decorrer das últimas décadas novas parcelas da população tiveram acesso à escrita, através da universalização do ensino.

É fundamental frisar que, à medida que se ampliou o acesso ao mundo da escrita, novas expectativas em relação à alfabetização também foram surgindo, em conseqüência aos novos problemas apresentados pelo contexto contemporâneo. Assim, não se considera mais alfabetizado aquele indivíduo que apenas possui habilidades de codificação e de decodificação, mas fundamentalmente aquele que é capaz de fazer uso da leitura e da escrita no sentido de participar de práticas sociais em que a escrita é necessária.

O que mudou recentemente, conforme o que afirma Britto (2005), foi o entendimento de que significa uma pessoa ser alfabetizada em função das exigências sociais do uso da escrita.

É significativo dizer que, na sociedade atual, a participação social é diretamente mediada pelo texto escrito; assim, os que dela se apropriam participam não apenas das

convenções lingüísticas, mas, sobretudo, das práticas sociais em que os diversos gêneros textuais⁴ circulam.

Vale ressaltar que a palavra letramento, conforme o que pontua Magda Soares, (2002) só foi dicionarizada em 2001, uma vez que foi recentemente introduzida na língua portuguesa. Nesse sentido, pode-se identificar com precisão o momento em que foi usada pela primeira vez na nossa língua. Pelas referências da pesquisadora, a palavra letramento passou a fazer parte do nosso contexto educacional pela primeira vez no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, de 1986.

Na introdução de seu trabalho, ela destaca que:

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. [...] A chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da língua falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7).

Por outro lado, de acordo com Britto (2005), trabalhos anteriores ao de Kato já apresentavam esse tipo de problematização, mesmo sem utilizar o termo letramento. O autor apresenta de forma didática os estudos que vinham sendo feitos na época sobre *literacy*, compreendendo este termo como relativo ao estudo das formas e dos usos da escrita, incluindo sua relação com a modalidade oral.

Segundo o que insiste Britto, Osakabe (1992), referenciada na análise do discurso, vincula a aprendizagem da língua escrita a um processo duplo: de um lado, está a necessidade pragmática de conhecimentos da escrita em função do modo de organização da sociedade ocidental, o que poderia ser considerado alfabetização ou alfabetismo mínimo; de outro, impõe-se o mundo da escrita, organizado segundo sistemas específicos

⁴ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados, segundo Bakhtin, por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nesse sentido, pode-se afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília:1997, p.26).

de referência e do qual estaria excluída a grande parte da população, por razões de interesse político e econômico. Paulo Freire (1982) também destaca em suas obras que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, revelando, dessa forma, que a aprendizagem da escrita só teria sentido se vivenciada pelo sujeito e se tivesse significado para ele.

É significativo pontuar que depois da referência de Mary Kato, em 1986, conforme o que é ressaltado por Magda Soares, a palavra letramento surge novamente em 1988, na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, a qual, pode-se afirmar, deu impulso para que a palavra *letramento* entrasse no mundo da educação. Trata-se de um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos.

Em 1995, a palavra letramento aparece em títulos de livros, tornando-se dessa forma, mais conhecida. É publicada a obra *Os significados do letramento*, o qual apresenta uma coletânea de textos organizada por Angela Kleiman, assim como novamente Leda Verdiani Tfouni retoma a questão do letramento em seu livro *Alfabetização e Letramento*.

Na verdade, segundo Magda Soares, o surgimento desse novo termo representa uma mudança histórica nas práticas sociais, pois novas demandas sociais do uso da leitura e da escrita exigiram também o surgimento de uma nova palavra para designá-las.

Nesse sentido, quando aparecem novos fenômenos na sociedade ou novas formas de compreendê-los, novas palavras vão surgindo ou mesmo, para palavras já conhecidas, atribui-se um novo significado. É válido afirmar que, dentro desse contexto, a palavra analfabeto, por exemplo, já é popularizada.

Para Soares:

O analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse “estado de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente **analfabetismo**. (SOARES, 2001, p.20).

Por outro lado, o estado ou a condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou a condição de quem atende às demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita só recentemente passou a fazer parte do nosso contexto social. De acordo com Magda Soares, antes o problema era apenas a questão do analfabetismo, o que não permitia perceber esta outra realidade, ou seja, o “estado ou condição de quem sabe ler

ou escrever”. Dessa forma, o termo alfabetismo ou letramento não era importante e necessário.

Luiz Percival Leme Britto frisa que:

Era forte a tendência de vincular alfabetização à aprendizagem das primeiras letras, pareceria haver, segundo alguns autores, a necessidade de buscar outro termo que conceitualmente expressasse a diferença entre esse processo e as formas de inserção no mundo da cultura. (BRITTO, 2005, p.9).

Ainda conforme Britto as palavras mesmo quando expressam conceitos sofrem modificações em sua interpretação, sem a necessidade de criação de um termo novo. Para o pesquisador, foi exatamente isso que ocorreu com *literacy* em seu lugar de origem, em que se verifica apenas a ressignificação ou ampliação do termo. Além disso, pontua o autor, o próprio conceito de alfabetizado veio sofrendo alterações no Brasil e em outros lugares do mundo. Mais provável, segundo ele, é que tenha havido uma interpretação literal do termo para abarcar valores e sentidos que o uso mais comum de alfabetização não suportava.

Outro aspecto significativo que influenciou no aparecimento do termo letramento diz respeito à alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados. Durante muito tempo era considerada uma pessoa analfabeta aquela que fosse incapaz de escrever seu próprio nome. Atualmente, porém, o que vale para o Censo, para ser considerado ou não um indivíduo analfabeto, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?”

Diante dessa mudança, pode-se verificar, ainda que de forma bastante modesta, uma tendência à busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”. Isso representa um avanço na tentativa de avaliação do nível de letramento. A questão agora não é apenas verificar a habilidade de codificar o próprio nome, mas também perceber a capacidade de usar a leitura e a escrita como uma prática social, nas suas várias funções e em diferentes contextos.

Nos países desenvolvidos, por exemplo, o que se faz é uma avaliação do nível de letramento e não simplesmente a avaliação da presença ou não da capacidade de ler e escrever, pois nesses países a escolaridade básica é realmente obrigatória e universal.

Dessa forma, entende-se que toda a população desenvolveu a capacidade para decifrar os códigos lingüísticos. Vale frisar que esses países adotam como critério básico para avaliar o nível de letramento da população o número de anos de escolaridade completados pelos indivíduos.

De acordo com Soares (2001), para eles, o pressuposto é de que em quatro ou cinco anos a escola deve ter possibilitado ao indivíduo não apenas a habilidade do ler e do escrever, mas também desenvolver condições necessárias para que os indivíduos possam se utilizar da leitura e da escrita enquanto uma prática social. Segundo a autora, o que interessa para esses países, na verdade, é a avaliação do nível de letramento da população e não o índice de alfabetização.

Em relação às pesquisas sobre alfabetização e letramento Soares destaca que:

As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial são pesquisas sobre **alfabetização**; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos ou outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais são pesquisas sobre **letramento**). (SOARES, 2001, p. 24).

Pode-se entender que, em acordo com Magda Soares, o termo letramento apareceu porque um fato novo surgiu, sendo, portanto, necessário dar-lhe um nome. Insiste ainda Soares que o termo *letramento* resultou da necessidade de suprir novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos que se referem à questão do desenvolvimento e aquisição da língua.

1.2 Aspectos conceituais implicados na abordagem sobre letramento

Como vimos, a expressão *letramento* foi traduzida do inglês *literacy* (**letra**: forma portuguesa da palavra latina *littera*), à qual se justapôs o sufixo **mento** que denota o resultado de uma ação. Letramento, portanto, é o resultado da ação de tornar-se letrado ou, conforme Soares (2001), letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

É importante afirmar que a palavra letramento ainda é, em muitas situações, desconhecida ou, muitas vezes, mal entendida, ou ainda não totalmente compreendida pela maioria das pessoas, uma vez que o termo apareceu na língua portuguesa e foi introduzida no campo educacional há pouco tempo.

No que diz respeito ao conceito de letramento é necessário destacar que um indivíduo letrado refere-se não só àquele que possui condições de ler e escrever, mas àquele capaz de usar socialmente a leitura e a escrita, isto é, àquele que responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

Soares afirma que:

Letramento tem sido palavra que designa ora as práticas sociais de leitura e escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais ora o estado ou condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p.16).

Em conformidade com o que foi exposto no item anterior, atualmente, não basta aprender a ler e a escrever, é fundamental que se incorpore a prática da leitura e da escrita a práticas sociais do uso da língua. Nesse sentido, sabe-se que uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, ou seja, saber ler e escrever, mas não exercer práticas de leitura e de escrita, não ler livros, revistas, jornais ou mesmo não ser capaz de interpretar um texto e ter dificuldades para escrever.

Quanto aos conceitos de alfabetizar e letrar Magda Soares ressalta que:

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, 2001, p.47).

Angela Kleiman, no seu livro *Os significados do letramento*, define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos” (1995, p. 19). Tfouni (1995), conforme o que é ressaltado por Britto (2005), compreende a questão do letramento como sendo um campo de estudo, muito mais do que um processo.

Para ela (1995), a questão da alfabetização pertence ao âmbito do individual, pois se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagens, ocorrendo por meio de um processo de escolarização, ou seja, de instrução formal. O letramento, por sua vez, segundo a pesquisadora, direciona os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. De acordo com Tfouni, o letramento tem como finalidade verificar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado; portanto, o letramento direciona-se para o campo social e não individual.

Para Soares (2001), por exemplo, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, enquanto o indivíduo letrado é aquele que vive em estado de letramento, isto é, usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Britto (2005) afirma que a questão de fundo, no que se refere a essa discussão, parecer ser a de reconsideração e ampliação da importância da leitura e da escrita na sociedade urbano-industrial ou ainda uma retomada das formas de participação na sociedade e da validação de instrumentos pedagógicos e de avaliação.

Conforme o que ressaltado pelo autor, pode-se dizer que há quatro diferentes termos-conceitos que são usados atualmente: letramento, alfabetismo, alfabetizado e cultura escrita. Porém, o que se percebe é que a palavra letramento é, sem dúvida, a mais usada em tempos recentes, podendo receber várias interpretações, dependendo do raciocínio que se desenvolva.

Uma primeira interpretação do termo, de acordo com Britto, seria aquela que distingue o processo de distribuição de saberes, isto é, ações político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita, do estado em que se encontram indivíduos ou grupos, ou seja, suas habilidades de ler e escrever. Para ele, a noção de processo:

Supõe práticas sociais de uso da escrita e da leitura e agentes formadores que definem os modos privilegiados de levar adiante a tarefa do ensino da escrita e da cultura (cuja principal instância, ainda que não a única, é sem dúvida a escola). (BRITTO, 2005, p. 12).

Uma segunda idéia do termo letramento, conforme Britto, que se associaria à noção de alfabetizado, letrado ou educado, pressupõe aquilo que uma pessoa é capaz de fazer com os seus conhecimentos de escrita, em diferentes situações sociais. E uma terceira concepção é aquela em que se estabelece uma diferença entre a dimensão individual da dimensão coletiva, isto é, entre capacidades individuais e comportamentos ou condições sociais.

Britto destaca essa problemática afirmando ainda que:

Na sociedade contemporânea, é evidente a sobrevalorização da dimensão individual, quase sempre centrada na verificação das competências e na produção de escalas de capacidade auferida por testes individuais. Desconsidera-se, assim, o fato de que o conhecimento é um produto social e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve às condições históricas objetivas em que se encontra. (BRITTO, 2005, p.13).

Na verdade, uma variedade de situações vivenciadas no cotidiano e mediadas pela escrita ocorre com base nas relações sociais, culturais e políticas, que por sua vez são estabelecidas independentemente das capacidades dos indivíduos. Destaca-se, dessa forma, conforme o que é apontado por Britto (2005), que a questão do conhecimento só se manifesta no plano técnico-individual, escamoteando-se os problemas políticos e sociais implicados nos modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento.

Soares (2001), por sua vez, analisa que o letramento envolve uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Dessa forma, abrange complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Também são defendidas por Soares duas principais dimensões no que diz respeito ao conceito de letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Quanto à dimensão individual, pode-se afirmar que o letramento é considerado como um atributo pessoal, ou

seja, a competência e a habilidade do ler e do escrever. Já na dimensão social, é entendido como um fenômeno cultural. Conforme Soares (2001), é um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de exigências sociais de uso da língua escrita.

A autora ressalta ainda que é muito complexo definir letramento, mesmo que apenas na dimensão individual, devido à extensão e à diversidade de habilidades individuais que envolvem o conceito. Uma primeira questão que deve ser considerada, conforme a pesquisadora, é que o letramento envolve dois processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever.

Conforme Smith:

Ler e escrever são processos freqüentemente vistos como imagens espelhadas uma da outro, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita. (SMITH, 1973, p. 117).

É importante destacar que, de acordo com Soares, apesar das diferenças entre ler e escrever, as definições de letramento freqüentemente tomam a leitura e a escrita como uma única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma delas. Dessa forma, pode-se dizer, por exemplo, que uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não de escrever, ou ser capaz de ler muito bem, mas escrever muito mal.

No entanto, quando as definições de letramento consideram as diferenças entre ler e escrever, muitas vezes, podem dar ênfase para uma ou outra habilidade. Nas palavras de Soares:

As definições de letramento que consideram as diferenças entre leitura e escrita tendem a concentrar-se ou na leitura ou na escrita (mais freqüentemente na leitura), ignorando que os dois processos são complementares: são diferentes, mas o letramento envolve ambos. (SOARES, 2001, p. 68).

Nesse sentido, é difícil, conforme a autora, formular uma definição consistente de letramento, uma vez que são muitas as capacidades cognitivas e metacognitivas que fazem parte do processo de leitura e escrita.

O conceito de letramento traz em si a noção de funcionalidade como o atributo essencial das habilidades de leitura e de escrita. Assim, define-se uma pessoa funcionalmente letrada considerando-se não apenas um componente aquisitivo, isto é, individual, mas, sobretudo um componente participativo, ou seja, social, com o objetivo a uma continuidade produtiva de uso social de leitura e de escrita.

Nesse contexto, pode-se ressaltar que:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade. (UNESCO, 1978, p.1, apud SOARES, p.73).

Em 1975, o Simpósio Internacional para o Letramento, que aconteceu em Persépolis, com o apoio da Unesco, propôs também essa nova maneira de compreender o letramento, de acordo com o que está citado em Soares. Nesse sentido, a Declaração de Persépolis concebeu o letramento como sendo:

não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano. (BHOLA, 1979, apud SOARES, 2001, p.77).

No que se refere à questão do letramento, Marcuschi (2003) aponta como sendo um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas. Letrado, segundo ele, é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita. Nesse sentido, o letramento:

Envolve as mais diversas práticas da escrita (nas mais variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratado de Filosofia e Matemática ou escreve romances. (MARCUSCHI, 2003, p. 25).

Diante disso, pode-se destacar que o letramento não é apenas um conjunto de habilidades de leitura e de escrita, mas principalmente o uso dessas habilidades para atender às exigências do contexto social na qual o indivíduo está inserido. Dessa forma, o letramento também poderia ser definido de outra maneira, conforme o que revelam Kirsch e Jungeblut (1990, apud Soares, p.74): “O uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades”.

Conforme o que salienta Soares, subjacente a esse conceito liberal e funcional de letramento, está a crença de que ele é responsável por fatores positivos, dentre os quais pode-se destacar: o uso das habilidades de leitura e de escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, o desenvolvimento e o sucesso pessoal, assim como o desenvolvimento cognitivo, econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania.

É significativo refletir, dentro desse contexto, que a concepção de letramento também diz respeito à forma de como a leitura e a escrita são compreendidas em um determinado contexto social e político. Assim, conforme é pontuado por Soares, o letramento é um conjunto de práticas de leitura e de escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever.

Do ponto de vista desse conceito, as qualidades inerentes ao letramento, assim como suas conseqüências positivas, que são enfatizadas por aqueles que acreditam na sua funcionalidade como um instrumento para responder as demandas sociais e para realizar metas pessoais, de acordo com Soares, são negadas. Nessa perspectiva, as conseqüências do letramento estão direcionadas a processos sociais mais amplos, que resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder.

Assim, os partidários da versão “forte” das relações entre letramento e sociedade argumentam que as conseqüências do letramento são consideradas desejáveis e benéficas apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e a estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre. Quando não é este o caso, isto é, quando a natureza e a estrutura das práticas e relações sociais são questionadas, o letramento é visto como um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes. (SOARES, 2001, p. 76).

Nesse sentido, é importante esclarecer, por exemplo, que os que condenam as sociedades capitalistas afirmam que o letramento funcional somente intensifica e aprofunda as relações e práticas que proporcionam vantagens ou desvantagens econômicas. Conforme o que destaca Lankshear (1987, p.64, apud Soares, 2001, p.76), letramento funcional designa um estado mínimo, essencialmente negativo e passivo: ser funcionalmente letrado, para ele, é ser capaz de estar à altura das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea.

Por outro lado, cabe destacar que Paulo Freire (2006), um dos educadores a ressaltar o poder revolucionário da alfabetização, afirma que ser alfabetizado é ser capaz de usar a leitura e a escrita como uma forma de ter consciência da realidade social, tendo assim possibilidades de transformá-la. Para ele, o acesso à leitura e à escrita é algo que pode possibilitar tanto a libertação do sujeito como também a subordinação, dependendo do contexto social em que ele se manifesta. Freire pontua que o principal objetivo da alfabetização deveria ser o de promover a mudança social.

Pelandré (2003) ressalta que Freire, mesmo sem fazer uso do termo letramento, avançara nos debates sobre as concepções de leitura e de escrita, uma vez que ler e escrever, para ele, significava não apenas o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras e frases, mas a leitura e a escrita representavam as possibilidades do sujeito, consciente de ser produto e produtor de cultura, fazer uso dessa tecnologia para agir no e sobre o mundo.

Para a autora, é nas situações sociais que encontramos as definições nas quais o letramento é mais do que saber ler e escrever, haja vista que, nesta dimensão, as habilidades de leitura e de escrita são utilizadas com funções específicas, determinadas pelo contexto, valores e práticas sociais, o que vem ao encontro dos princípios teóricos de

Freire, os quais apontam que a alfabetização deve ocorrer a partir dos conhecimentos de mundo dos educandos, conscientizando-os da sua condição de sujeitos de sua prática, possuidores de conhecimentos indispensáveis à construção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas estruturas de pensamento.

Segundo Freire (2006), a leitura do mundo precede sempre a leitura das palavras. Por isso, ao organizar programas de alfabetização, conforme o autor, é fundamental que as palavras estejam relacionadas ao universo vocabular, para que possam expressar a real linguagem, os anseios, as inquietações, as reivindicações e os sonhos dos sujeitos.

Também é destacado por Pelandré (2003) que Freire, numa visão progressista, contrapõe-se às políticas de educação da época (1960/70), compreendendo a alfabetização como um processo de conscientização, ou seja, de aprendizagem de habilidade de leitura e de escrita como uma forma de apropriação e recriação consciente da cultura, por intermédio da crítica à própria existência. Portanto, a teoria de Freire se mantém atualizada e, hoje, pode ser melhor compreendida a partir de categorias como as que se referem ao fenômeno do letramento.

Conforme o que está posto no Relatório Conciso Alfabetização para a Vida de 2006, o marco de Ação de Dakar e a resolução da Assembléia Geral de 2002 sobre a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) reconheceram que a alfabetização está no centro da aprendizagem por toda a vida. A resolução afirma que:

A alfabetização é crucial para a aquisição, por todas as crianças, jovens e adultos, de habilidades essenciais para a vida que os tornem capazes de lidar com desafios. Ela representa um passo essencial na educação básica, que é um meio indispensável para a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT, 2006, p.16).

A comunidade internacional destacou também a dimensão social da alfabetização considerando que ela está no centro da educação básica para todos, sendo que a criação de ambientes e sociedades alfabetizadas é essencial para o alcance das metas de erradicação da pobreza, redução da mortalidade infantil, controle do crescimento populacional, alcance da igualdade entre os gêneros e garantia do desenvolvimento sustentável, da paz e da democracia. __

Com isso pode-se afirmar que os conceitos de letramento e alfabetização possuem um valor pragmático, pois estão fundamentados na necessidade de funcionamento dentro da sociedade. Também possuem um caráter revolucionário, isto é, podem ter a capacidade de transformar relações e práticas sociais desiguais, tanto nos aspectos econômico, cultural ou político.

Ao mesmo tempo, é preciso insistir no fato de que o conceito de letramento tem uma característica relativa, uma vez que as atividades sociais que estão relacionadas à língua escrita dependem, fundamentalmente, da natureza e da estrutura de cada sociedade, assim como está atrelado ao projeto político e social que cada grupo ou sociedade quer desenvolver. Cabe, então, ressaltar a importância de se considerar o contexto sócio-histórico em que o fenômeno do letramento se efetiva.

Diante disso, Soares aponta que é impossível formular um único conceito de letramento adequado para todos os sujeitos, em todos os espaços, em determinados momentos históricos ou mesmo em qualquer contexto político ou cultural.

Vale frisar também, que vários estudos históricos e antropológicos registram as mudanças de concepção de letramento ao longo dos tempos, revelando os seus diferentes usos, dependendo dos valores, das práticas culturais, das crenças, assim como da história de cada grupo social.

Além disso, é ressaltado por Soares que, do ponto de vista sociológico em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo. Dessa forma, pode-se afirmar que pessoas que têm estilos de vida diferentes, dependendo do lugar em que estão inseridas, também apresentam demandas funcionais diferentes, determinando assim a natureza do comportamento letrado.

É necessário ressaltar, no entanto, que mesmo sendo difícil eleger um conceito único de letramento, é necessário que se tenha uma definição geral e amplamente aceita, principalmente quando se tem por objetivo avaliar e medir os níveis de letramento de uma determinada sociedade. Nas palavras de Soares,

Uma definição geral e amplamente aceita é necessária, especialmente quando se pretende avaliar e medir níveis de letramento: sem ela, como determinar critérios que estabeleçam a diferença entre letrado e iletrado, entre níveis de letramento? (SOARES, 2001, p.82).

1.2.1 Uma abordagem a respeito dos níveis de letramento: avaliação e medição

Com base nas discussões feitas anteriormente, pode-se afirmar que avaliar e medir o letramento são procedimentos complexos e difíceis. Conforme Soares (2001), apesar da falta de uma definição precisa de letramento e também da falta de concordância sobre o que deve ser avaliado e medido, não se dispensa a necessidade e a importância de tais procedimentos.

Soares (2001) apresenta três importantes argumentos que justificam a necessidade de definir índices de letramento através de avaliação e medição. O primeiro refere-se ao fato de o índice de letramento de uma determinada sociedade ou grupo social ser um dos indicadores básicos do progresso de um país ou de uma comunidade. Porém, salienta a pesquisadora que não se trata de dizer que o índice de letramento por si só represente o nível econômico, social e cultural de um país. Na verdade, o pressuposto é de que esse fenômeno, sem dúvida alguma, está associado a muitos indicadores de desenvolvimento social e econômico. O segundo argumento está relacionado ao primeiro. Assim, o que se verifica é que os índices de letramento são muito úteis para fins de comparação entre países ou entre comunidades. Além disso, tais índices podem ser utilizados para avaliar e interpretar mudanças nos níveis de letramento ou analfabetismo através dos tempos, tomando por base os dados levantados cronologicamente.

No que se refere a esse argumento, Soares aponta que:

Os índices de letramento são, assim, úteis para revelar tendências e perspectivas em nível nacional e internacional, para confrontar a magnitude do analfabetismo em diferentes países ou regiões, para comparar populações ou grupos, evidenciando disparidades na aquisição do letramento determinadas por fatores tais como idade, sexo, etnia, residência urbana ou rural, etc. (SOARES, 2001, p.114).

A outra justificativa para a necessidade de avaliação e medição desse fenômeno é a de que os índices de letramento são fundamentais para a formulação de políticas, para o planejamento, a implementação e o controle de programas não só de letramento, mas

também de bem-estar social. Um estudo técnico sobre a avaliação do letramento feito pelas Nações Unidas acentuou que:

Medir o nível de letramento na população do país é um passo importante para a avaliação da eficácia dos programas em desenvolvimento e para a obtenção de dados precisos necessários à formulação de programas futuros nos campos educacional e social. Por exemplo, projetos de assistência médica básica não podem deixar de considerar o grau de letramento da população-alvo. (UNITED NATIONS, 1989, apud SOARES, 2001, p. 115).

É preciso ressaltar, no entanto, que o letramento, de acordo com Soares, não pode ser avaliado e medido de maneira absoluta, pois se deve observar sempre em que contexto o fenômeno do letramento está sendo avaliado e medido. Nas palavras da autora:

Como não é possível “descobrir” uma definição indiscutível e inequívoca de letramento, ou a melhor forma de defini-lo, qualquer avaliação ou medição desse fenômeno será relativa, dependendo de o quê (quais as habilidades de leitura ou escrita e/ou práticas sociais de letramento) estiver sendo avaliado ou medido, por quê (para quais fins ou propósitos), quando (em que momento) e onde (em que contexto socioeconômico e cultural) se está avaliando ou medindo, e como (de acordo com quais critérios) é feita a avaliação ou a medição. (SOARES, 2001, p. 115).

Nesse sentido, como já vimos anteriormente e de acordo com as afirmações de Soares, uma definição comum e universal não é possível, mas uma definição deliberadamente operacional, mesmo que arbitrária, é fundamental para responder aos requisitos práticos de procedimentos de avaliação e medição no que diz respeito ao fenômeno do letramento. De acordo com a autora:

Haverá tantas estratégias operacionais para a medição do letramento quantos programas para sua avaliação e medição. Em outras palavras, o reconhecimento dos múltiplos significados do letramento conduz a uma diversidade de definições operacionais, cada uma respondendo aos requisitos de um determinado programa de avaliação ou medição. (SOARES, 2001, p. 116).

No que se refere a essa problemática é significativo salientar que, em processo de avaliação e medição do letramento, a maior dificuldade está em determinar de modo claro a definição operacional em que esses processos deverão apoiar-se para elaborar instrumentos para a coleta de informações em função dessa definição.

Em contextos escolares, o letramento pode ser avaliado repetidas vezes e progressivamente, sendo, portanto, possível atribuir-lhe várias e diferentes definições operacionais. Já uma avaliação em nível nacional, através de um levantamento censitário, realizado por meio de um único instrumento de avaliação, deve basear-se em uma única definição de letramento.

Na maioria das vezes, o critério utilizado para a avaliação em nível nacional é a conclusão de uma determinada série. Quando este for o critério selecionado, a definição de letramento é transferida, de certa forma, para os sistemas de ensino. De acordo com Soares, quando o critério utilizado for esse, é indispensável que esse seja relacionado com a estrutura e qualidade da educação fundamental formal.

Um outro critério utilizado para levantamento de níveis de letramento, no que se referem a dados censitários, é o de auto-avaliação. Nesse caso, um problema que pode ser encontrado é o que está relacionado à confiabilidade das informações obtidas, já que elas são dadas pelos próprios informantes. Outra questão problemática quanto a esse critério, é a aplicação inadequada da definição do fenômeno do letramento, uma vez que, muitas vezes, as perguntas são vagas e imprecisas, o que resulta em respostas pouco confiáveis. Quanto a essa questão Soares ressalta que:

Os cuidados básicos com o uso da auto-avaliação para fins de avaliação e medição do letramento, em levantamentos censitários nacionais, devem ser, em primeiro lugar e, sobretudo, a formulação de uma definição operacional adequada que expresse o que se considere um nível de habilidades e práticas de leitura e escrita desejável, em determinado país; em segundo lugar, a tradução dessa definição em perguntas precisas e inequívocas; e, em terceiro lugar, a compreensão e aplicação corretas dessas perguntas pelos recenseadores. (SOARES, 2001, p.118).

Por outro lado, também é destacado pela autora que a vantagem de levantamentos sobre o letramento por amostragem domiciliar é que podem ser utilizadas várias

definições, em vez de uma única, possibilitando a abrangência de diferentes conjuntos de habilidades de leitura e de escrita, o que facilita, também, a elaboração de diferentes tipos de instrumentos de avaliação e medição.

Nesse sentido, é necessário considerar que a formulação de definições operacionais de letramento se deve às exigências de um determinado processo de avaliação e medição. Além dessa problemática, Soares destaca que, para a obtenção de dados confiáveis a respeito dos níveis de letramento, uma outra questão fundamental é a interpretação desses dados.

Como o conceito de letramento varia de acordo com o contexto social, cultural e político, a interpretação adequada dos dados sobre o fenômeno do letramento requer o conhecimento das definições com base nas quais ele foi avaliado e medido, assim como o conhecimento das técnicas de coleta que foram utilizadas.

Outro aspecto a lembrar, quando dados sobre letramento são analisados, é que eles devem ser relacionados às características do contexto. Segundo Soares, ao “avaliar, comparar ou confrontar dados em nível nacional ou internacional é fundamental analisá-los associando-os a indicadores demográficos, socioeconômicos, culturais e políticos” (2001, p.119).

É imprescindível acentuar, dentro dessa discussão, que a interpretação dos dados sobre letramento deve considerar, principalmente, as características do sistema escolar, pois, conforme Soares, a estrutura da educação formal, a natureza e qualidade da escolarização primária influenciam o conceito de letramento, seu valor social, seus usos e suas funções.

No que diz respeito a essa discussão sobre níveis de letramento, é significativo destacar que muitos países europeus e norte-americanos, atualmente, estão preocupados com o nível de letramento da população, mesmo já tendo atingido a escolaridade de 8 a 11 anos para praticamente toda a população, tendo em vista as exigências de competitividade no mercado globalizado. Esses países começaram a realizar, nas últimas décadas, pesquisas amostrais para verificar os níveis de habilidades e usos da leitura e escrita na população adulta. Esses estudos deixaram de analisar a dicotomia entre analfabeto funcional e alfabetizado, passando a verificar em termos de alfabetismo ou letramento o desempenho da população pesquisada em testes de leitura (Murray, 1999, apud Ribeiro, 2002, p.53).

Na América Latina e no Brasil, no entanto, o problema é muito mais complexo, pois é necessário enfrentar ao mesmo tempo problemas novos e antigos. Sabe-se que no Brasil é imprescindível melhorar a qualificação da força de trabalho em todos os níveis,

tendo em vista a participação nos setores de ponta da economia mundializada e o fortalecimento das instituições democráticas. Por outro lado, tem-se que superar problemas graves relacionados ao subdesenvolvimento, como por exemplo: grandes déficits de escolarização fundamental, níveis elevados de desigualdade e exclusão social.

O INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - de 2005 avaliou pela terceira vez as habilidades e práticas de leitura e de escrita da população brasileira entre 15 e 64 anos. A pesquisa, que analisou uma amostra de 2000 pessoas e foi desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro – ação social do IBOPE – e pela organização não-governamental Ação Educativa, abrangeu um teste, realizado por meio de entrevistas domiciliares, contendo tarefas de leitura e de escrita relacionadas a contextos e objetivos práticos, e um questionário que levantou informações sobre a realidade educacional e familiar dos respondentes e sobre suas práticas de leitura e de escrita. Esse estudo⁵ possibilitou verificar a evolução das habilidades e práticas de leitura e de escrita da população jovem e adulta em relação aos anos de 2001 e 2003, quando a mesma pesquisa foi realizada.

Os principais resultados desse estudo apontaram que apenas 26% da população tem domínio pleno das habilidades de leitura e de escrita. Segundo o INAF de 2005 o percentual dos que atingem o nível pleno da habilidade não teve evolução significativa em relação a 2001, mantendo-se próximo a ¼ da população estudada. Por outro lado, os percentuais de pessoas na condição de analfabetismo indicam uma leve tendência de diminuição: em 2001 eram 9% e em 2005 7%. Também se percebe um aumento, mesmo que discreto, no percentual dos que atingem o nível básico: 34% em 2001 para 38% em 2005.

Com base nos resultados do teste em leitura, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional classifica a população estudada em quatro níveis: analfabeto (não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases); alfabetizado nível rudimentar (consegue ler títulos ou frases, focalizando uma informação bem explícita); alfabetizado nível básico (consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência); alfabetizado nível pleno (consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos e identificar fontes).

⁵ A iniciativa de fazer um levantamento nacional sobre alfabetismo dos jovens e adultos no Brasil é inédita. O objetivo desse estudo é gerar informações que ajudem a possibilitar e compreender o problema, fomentem o debate político e orientem a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas. Essas informações estão publicadas no site <http://www.ipm.org.br/download/inaf05.pdf>.

A universalização do ensino possibilitou o acesso, a grande maioria das crianças brasileiras, a pelo menos às primeiras séries escolares, mas as exigências quanto à alfabetização também aumentaram e cada vez mais se faz necessária uma escolarização mais alongada, no sentido de atender às demandas do mundo do trabalho e da participação social.

O Brasil realizou avanços significativos quanto à escolarização das gerações mais novas, mas segundo os dados do INAF, uma grande parcela dos adultos não pôde completar o ensino fundamental na idade apropriada. Muitos jovens ainda abandonam a escola sem concluir esse nível de ensino ou sem ter consolidado algumas aprendizagens básicas como o domínio da leitura e da escrita. Entre os brasileiros de 14 a 64 anos, apenas 47% completaram a 8ª série. Isso significa que 53% não atingiram o nível escolar mínimo que a Constituição afirma ser direito de todos os cidadãos.

Nesse sentido, é fundamental frisar que os resultados do INAF revelam que sem o ensino fundamental completo é baixa a probabilidade de consolidar um nível pelo menos básico da alfabetização. Por outro lado, o nível pleno de habilidades só é majoritário (57%) na população com pelo menos o ensino médio (11 anos ou mais de estudo).

A análise dos dados obtidos por esse estudo comprovou também a importância do ambiente familiar tanto para as pessoas com escolaridade baixa como alta. Assim, o nível de escolaridade da mãe, a capacidade de leitura do pai e a existência de materiais de leitura na casa onde o entrevistado passou a infância estão entre os fatores mais correlacionados ao desempenho no teste.

Outro dado significativo apontado pelo estudo mostra que a quantidade de livros presentes nos domicílios brasileiros, ainda é muito pequena, pois um terço dos entrevistados afirma ter mais de 10 livros em casa, 45% estimam ter de 11 a 50, sendo que apenas 21% diz que há em sua casa mais de 50 livros. É importante ressaltar que não só a disponibilidade de livros em casa desempenha um fator positivo na habilidade de leitura, mas também a prática de leitura de uma variedade de gêneros textuais. A maioria dos alfabetizados no nível rudimentar e básico não costuma ler livros (29% e 16%, respectivamente) ou só lêem um tipo de livro (42%), normalmente a bíblia ou outros livros religiosos.

Os estudos do INAF apontaram que a frequência a mais de um tipo de biblioteca é um diferencial importante nos níveis de alfabetismo. Os dados mostram que, em relação ao ano de 2003, diminuiu o número daqueles que já estiveram em uma biblioteca pública (de 59% para 49%), mas aumentou um pouco os que já estiveram em uma biblioteca escolar

(de 45% para 49%). Nesse sentido, é significativo destacar a necessidade de crianças e jovens se familiarizarem com a biblioteca da escola, mas é imprescindível que haja bibliotecas em outros locais para que as pessoas tenham a possibilidade de desenvolver hábitos de leitura no decorrer da vida.

Conforme o que destaca a pesquisa, na sociedade ocidental contemporânea, a escola é a principal responsável pela inserção das pessoas na cultura letrada. É necessário que a educação básica proporcione condições para que todos os cidadãos possam participar com autonomia de uma sociedade onde a capacidade de processar informação escrita está presente no cotidiano de nossas vidas.

A escolaridade, segundo o que mostrou o estudo, é um fator decisivo na promoção do letramento da população do nosso país. Os dados levantados revelaram que os déficits educacionais se traduzem em desigualdades quanto ao acesso aos bens culturais, a oportunidades de trabalho e a desenvolvimento pessoal, elementos que também caracterizam as sociedades letradas. Ao mesmo tempo, permite-nos assegurar que os anos de estudo são essenciais para atingir melhores níveis de letramento e qualificar as habilidades em leitura e escrita.

Diante desse contexto, é fundamental que os professores tenham clareza do trabalho pedagógico que desenvolvem para que possam realizar uma prática voltada às questões da leitura e da escrita enquanto mecanismos de superação das desigualdades, assim como para a efetivação da autonomia do sujeito em seu meio social e cultural, para que ele não apenas registre palavras de maneira automática, mas sim, possa ler compreender e produzir textos que compartilha socialmente como cidadão.

1.3 A inclusão no termo letramento em contextos escolares: implicações pedagógicas

Sabe-se que a inclusão do termo letramento nos processos educacionais tem provocado grandes discussões no que se refere ao ensino da língua escrita, já que a aquisição desse conhecimento não pode mais ser compreendida apenas como uma habilidade tecnológica.

É importante pontuar que uma das questões centrais no que diz respeito ao processo de letramento, a qual já verificamos anteriormente, é que não basta apenas ensinar a ler e a

escrever, é imprescindível criar condições para que crianças e adultos façam uso da leitura e da escrita e possam realmente envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Sabe-se que nas sociedades contemporâneas, a instituição responsável por promover o letramento é, sem dúvida alguma, a escola. Além disso, de acordo com Cook-Gumperz (1991, p. 16), a alfabetização, como “fenômeno socialmente definido”, é considerada tanto um objetivo quanto um produto da escolarização.

Para resolver o conflito entre falta de uma definição precisa de letramento e a necessidade de avaliá-lo e medi-lo, o sistema escolar enfrenta condições que são, ao mesmo tempo, favoráveis e desfavoráveis. Quanto às condições favoráveis, insiste a autora, as mesmas resultam do fato de que o letramento é, na escola, um processo, mais do que um produto. Nas palavras de Soares:

As escolas podem fazer uso de avaliações e medições em vários pontos do contínuo que é o letramento, avaliando de maneira progressiva a aquisição de habilidades, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita, evitando, assim, o problema de ter de escolher um único ponto do contínuo para distinguir um aluno letrado de um iletrado, uma criança alfabetizada de uma não alfabetizada. (SOARES, 2001, p. 84).

É significativo refletir que a escola, segundo o que aponta Kleiman (1995), tem o papel explícito de tornar “letrados” os membros da sociedade, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e de escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência. Kleiman afirma que, na escola, o conhecimento é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos.

Nesse sentido, pode dizer que as práticas escolares, muitas vezes, favorecem um conhecimento descontextualizado, o que ocasiona também a descontextualização do uso da leitura e da escrita nos ambientes escolares, prejudicando o uso da leitura e a escrita nos mais variados meios sociais.

Para Kleiman (1995), o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita, tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Nesse sentido, para a autora, a escola é a mais importante

agência formadora de letramento, o que faz com que ocorram preocupações não com o letramento enquanto prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), processo esse normalmente compreendido em termos de uma competência individual para o sucesso e promoção na escola. Por outro lado, é válido destacar que outras instituições, como a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho, a comunidade, revelam formas de letramento muito diferentes das que são abordadas nos sistemas escolares.

É essencial afirmar também que as escolas são instituições às quais a sociedade atribui a responsabilidade de criar condições, para as novas gerações, de desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, valores, atitudes, crenças, que, de acordo com Soares, são essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. Pode-se salientar, ainda, que a escola é o lugar onde o ser humano se fortalece, pois compartilha a sua história com a dos outros, é o lugar de partilha de conhecimentos, idéias, sentimentos e conflitos, na qual o indivíduo se integra socialmente.

Dessa forma, para que o sistema escolar possa ser capaz de desenvolver tais habilidades e competências, na maioria das vezes, acaba por estratificar e codificar o conhecimento. Conforme o que é apontado por Soares (2001), a escola seleciona e divide em partes o que precisa ser aprendido. O que se percebe é que as instituições escolares, muitas vezes, fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento, selecionando algumas habilidades e práticas de leitura e de escrita, as quais são avaliadas periodicamente através de um processo de testes e provas.

O conceito de letramento torna-se, assim, fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzidas nos itens de testes e provas de leitura e de escrita. A consequência disso é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar. (SOARES, 2001, p.85).

Cook-Gumperz (1991) revela que a instituição escola redefiniu o letramento, tornando-o o que agora se pode chamar de letramento escolar, ou seja, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho em testes. Para

corrobar essa idéia, Soares salienta que a estreita relação entre letramento e escolarização controla mais do que expande aquele conceito.

Desse modo, o que se analisa é que os critérios segundo os quais os testes são elaborados são, na verdade, o que definem o letramento nos sistemas de escolarização. Pode-se dizer que o fenômeno do letramento, complexo e multifacetado, acaba sendo reduzido às habilidades de leitura e escrita e aos usos sociais que os testes padronizados avaliam e medem. Para Soares (2001), um conceito restrito e fortemente controlado nem sempre é condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola.

De acordo com Ribeiro (2002), nos países subdesenvolvidos, com a significativa ampliação da cobertura escolar, passa a preocupar a precariedade do processo de escolarização a que conseguem ter acesso as classes populares. Nos países desenvolvidos, por exemplo, onde se conseguiu universalizar uma escolarização básica mais alongada, também surgem questionamentos a respeito da escola responder às demandas da modernização das sociedades, do desenvolvimento tecnológico e da ampliação da participação social e política.

Ribeiro afirma que:

A questão não é apenas saber se as pessoas sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o analfabetismo funcional, ou seja, com incapacidade de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social. (RIBEIRO, 2002, p.52).

É importante dizer, dentro desse contexto, que na década de 1990, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE passou a divulgar além dos índices de alfabetismo, índices de analfabetismo funcional, tomando como base o número de séries escolares concluídas. Pelo critério do IBGE, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de estudo. Dessa forma, fica evidente a necessidade de assumir um comprometimento maior em relação ao acesso à escolaridade, como também a qualidade dessa escolaridade. De acordo com Daniel Wagner (1999, apud Ribeiro, 2002), é

necessário que se considere não só a quantidade de instrução, mas a qualidade, além das oportunidades de uso presentes nos contextos extra-escolares.

O conceito de analfabetismo funcional é relativo, conforme o que cita Ribeiro, pois ele depende das demandas de leitura e escrita colocadas pela sociedade, assim como das expectativas educacionais que se sustentam politicamente. Assim, nos países pobres são consideradas analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de estudo, ao passo que na América do Norte e na Europa o patamar mínimo exigido para se atingir o alfabetismo funcional é de oito a nove anos de estudo.

Nos países desenvolvidos, onde a educação básica atingiu a todos, tendo, portanto, alcançado um letramento escolar, verifica-se que os adultos desenvolveram habilidades de letramento no que se refere aos contextos escolares, porém, não são capazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares.

Nas décadas de 80 e 90, já ocorreram discussões no sentido de verificar as capacidades de leitura e de escrita nos países desenvolvidos. Um exemplo disso é o estudo feito por Kirsch e Jungeblut (1990, apud Soares, 2001, p.86) no qual revelam que os problemas de leitura e de escrita identificados em adultos jovens na América do Norte, por exemplo, estão relacionados a um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem sucedidos ao enfrentarem uma variedade de atividades no trabalho, em casa ou nas comunidades.

Nessa mesma direção, um outro estudo sobre os problemas de leitura e de escrita na Grã-Bretanha (ALBSU, 1987, apud Soares, 2001, p.86) mostrou que jovens adultos têm dificuldades na vida cotidiana e também no trabalho, sugerindo, dessa forma, que talvez o conceito de letramento adotado pela escola esteja em desacordo com aquilo que é significativo para as pessoas fora do contexto escolar.

Por outro lado, de acordo com Soares (2001), nos países em desenvolvimento, os efeitos da relação entre letramento e escolarização são muito diferentes. Primeiramente porque os países em desenvolvimento ainda não possibilitaram a educação básica para todos, provocando, assim, sérias implicações para a avaliação e até mesmo para a definição do próprio termo letramento. Pode-se dizer que quase toda população analfabeta do mundo encontra-se em países em desenvolvimento, enquanto que nos países desenvolvidos o índice de analfabetismo pode ser considerado insignificante.

Nesse sentido, salienta-se que a incapacidade do sistema de escolarização em oferecer educação para todos resulta em altos índices de analfabetismo e baixos níveis de letramento. É válido destacar que o conceito de letramento nos países desenvolvidos é

muito diferente do conceito de letramento dos países em desenvolvimento. Assim, o que se verifica é que nos países desenvolvidos ser iletrado significa ter dificuldades para ler e escrever, enquanto que nos países em desenvolvimento ser iletrado está relacionado à incapacidade para ler e escrever.

Outro fator importante que deve ser frisado refere-se ao fato de que nos países em desenvolvimento não há, apesar de os sistemas escolares serem rigidamente regulamentados, uma intensa adesão às normas e regulamentos, o que prejudica a qualidade de padrões de resultados. Conforme o que pontua Soares:

No caso do letramento, a ausência de padrões estabelecidos de forma geral permite a utilização de critérios vagos e aleatórios de avaliação e medição, de modo que alunos da mesma faixa etária ou série evidenciam o domínio de habilidades de leitura e escrita bastante diferenciadas e níveis variados de letramento escolar. (SOARES, 2001, p.87).

É imprescindível afirmar que os padrões de letramento, em sociedades em desenvolvimento e com divisões de classe, se alteram de acordo com as condições sociais ou econômicas dos alunos. Por isso, os padrões, na maioria das vezes, têm melhor qualidade nos alunos das classes mais favorecidas economicamente. Dessa forma, insiste Soares, tornar-se letrado ou apenas alfabetizado numa escola de classe alta tem um sentido diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora. Desse modo, salienta Lankshear (1987, p.131, apud Soares, 2001, p.88), “a transmissão e a prática do letramento na escola contribuem para a manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social”.

É fundamental insistir no fato de que, na maioria das vezes, o conceito de letramento nos contextos escolares é um conceito limitado, que de forma geral é insuficiente para atender às demandas das práticas sociais, que dizem respeito à língua escrita fora da escola. O que se percebe é que os meios escolares avaliam e medem o letramento de acordo com as exigências de desempenho determinadas por instrumentos de avaliação que são definidos por eles próprios, ocasionado, em geral, uma desconsideração das habilidades e competências exigidas em situações que ocorrem fora da escolarização.

Acredita-se que o grande desafio dos sistemas escolares está, justamente, em preocupar-se com as práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, a escola precisa ser capaz de construir as bases para que o indivíduo possa participar das práticas da leitura e da escrita, percebendo como os discursos são organizados e experimentando de diferentes formas os modos de pensar escrito.

De acordo com Britto (2005), as crianças mais favorecidas socialmente vivem a experiência do mundo da escrita ainda no interior de suas casas e nos lugares que podem freqüentar, no entanto, crianças de classes sociais menos favorecidas têm contato com o mundo escrito de forma muito restrita, o que com certeza lhes coloca em desvantagem antes mesmo de freqüentar os sistemas de ensino. Por isso, os contextos escolares têm o compromisso de proporcionar iguais condições para todas as crianças, independentemente de sua condição social, possibilitando um letramento adequado, de forma que venha a contribuir na sua vida cotidiana e não um letramento que seja capaz apenas suprir as exigências da escola. Caso contrário, os meios escolares estarão ainda mais aumentando as diferenças sociais e econômicas ao invés de combatê-las.

É importante ressaltar que uma das formas da escola proporcionar condições adequadas de letramento, segundo Britto (2005), é fazendo com que as crianças e jovens vivenciem a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita e os gêneros de escrita. Assim eles encontrarão sentido para se apropriar da língua escrita, ou seja, o mundo escrito terá significado para os alunos.

A escola tem o compromisso de criar situações adequadas de aprendizagem da escrita, para que os alunos possam ser capazes de usá-la nos diferentes contextos sociocomunicativos, bem como capazes de refletir sobre esse objeto de conhecimento. Vale frisar que não cabe mais uma concepção restrita de alfabetização, uma vez que alfabetizar implica necessariamente letrar. Assim, o processo de alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita.

Nesse sentido, é significativo salientar que essa nova concepção de alfabetização precisa estar inserida nos meios escolares, auxiliando, assim, os professores a repensarem o seu trabalho com as classes de alfabetização, bem como promovendo uma melhoria no ensino da leitura e da escrita.

Diante disso, vale frisar que é compromisso do mundo acadêmico possibilitar ações concretas no sentido de promover o acesso a essa dimensão do conceito de alfabetização, para que a educação básica possa, verdadeiramente, elaborar um planejamento pedagógico que esteja em sintonia com a cultura, com os conhecimentos prévios, com a experiência dos alunos nos diversos espaços sociais, com o intuito de ampliar o uso da escrita e da leitura na sociedade atual.

2 A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: DIMENSÕES E PERSPECTIVAS

“Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia.”
Paulo Freire

A importância que a língua escrita adquiriu nos últimos séculos para o acesso dos indivíduos ao pleno exercício da cidadania nas sociedades letradas tem feito da aquisição da língua escrita um direito e um imperativo da modernidade. No entanto, a maneira como tem ocorrido a alfabetização na maioria dos casos revelou-se quase sempre inadequada aos fins a que ela serve.

Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, de ensinar o código da língua escrita, ensinar as

habilidades de ler e escrever. Nesse sentido, a alfabetização pode ser considerada como um processo de representação de fonemas e grafemas, mas também é um processo de compreensão e expressão de significados por meio do código escrito. Dominar essa tecnologia significa desenvolver conhecimentos variados, principalmente compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as normas e correspondências entre letras e fonemas, conhecer o traçado de nossas letras, assim como utilizar instrumentos para que essa habilidade aconteça.

No que se refere à questão da alfabetização vale lembrar que ela não deve ser entendida apenas como um processo individual, mas também como um processo social. Nesse sentido, o conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e sociais. Para Vigotski (2001), a escrita é uma função culturalmente mediada. Dizer que uma pessoa é analfabeta pode ter sentido diferente dependendo do valor que a sociedade dá ao domínio da língua escrita. Dessa forma, ressalta-se que a criança que vive numa cultura letrada interage com os usos da língua escrita que ela observa na vida cotidiana, portanto, o percurso da criança na apropriação do conhecimento não é um processo individual, independente do contexto, mas é um aprendizado que ocorre a partir das suas experiências concretas, mediadas pelo meio social, histórico e cultural da qual ela faz parte. Por isso, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e a seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento.

De acordo com Soares (2004), uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica do ler e escrever”, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão e compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções da aprendizagem da língua escrita. Afirma, a respeito da alfabetização, não se tratar apenas de uma habilidade, mas sim de um conjunto de habilidades, o que caracteriza a alfabetização como sendo um fenômeno complexo e multifacetado.

Para ela, essa multiplicidade de facetas a respeito da alfabetização envolve, fundamentalmente, as perspectivas lingüística, psicolingüística, sociolingüística e psicológica do processo. Da mesma forma, para Gnerre (1985, p.28, apud Soares, 2004, p. 40) o campo de estudos da escrita, como foi constituído nas últimas décadas, é um cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades intelectuais tradicionais no pensamento ocidental, tais como a história, a lingüística, a sociologia, a

educação, a antropologia e a psicologia. Por isso, alcançar uma boa compreensão da série de fatos e de idéias que são fundamentais para os estudos da escrita é uma façanha complexa.

Façanha complexa sobretudo porque o que é necessário a quem se dedica à promoção do alfabetismo, como é o caso dos que militamos na área da educação, é a articulação dessa multiplicidade de perspectivas em uma teoria coerente, que concilie resultados, combine análises provenientes de diferentes ciências, integre estruturadamente estudos sobre cada uma das facetas desse denso e emaranhado fenômeno que é o alfabetismo. (SOARES, 2004, p. 40).

Nesse sentido, neste capítulo, será dado destaque a elementos implicados no processo de alfabetização, abordando, assim, as relações ente oralidade e escrita, a questão da psicogênese da escrita, como também se fará uma discussão a respeito das variações lingüísticas e as implicações para o aprendizado da escrita.

2.1 Sobre as especificidades e as relações entre oralidade e escrita

No contexto contemporâneo e dentro do debate do letramento pode-se dizer que a língua, como já vimos anteriormente, está sendo compreendida como um conjunto de práticas sociais. Por isso, ao analisarmos a aquisição da linguagem verbal na perspectiva lingüística, é importante perceber as relações entre a oralidade e a escrita nos usos da vida cotidiana, entre a linguagem falada e a linguagem escrita.

Durante mais de dois mil anos, conforme o que salienta Bagno (2006), os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à língua escrita literária formal. Foi somente no início do século XX, com o nascimento da lingüística, que a língua falada passou a ser considerada como um objeto de estudo científico. A importância da língua falada para o estudo científico está, fundamentalmente, no fato de ser nessa língua que ocorrem as variações e as mudanças que vão, continuamente, modificando a língua.

Vale ressaltar que a língua falada é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu contato com a família e com a comunidade, ainda nos primeiros anos de vida. Assim, ela é entendida como um instrumento básico de sobrevivência. Do ponto de vista da história de cada indivíduo, o aprendizado da língua falada sempre precede o aprendizado da escrita, quando ele acontece. Muitas pessoas, por exemplo, nascem, crescem, vivem e morrem sem nunca aprender a ler e a escrever, mas nem por isso, podemos dizer que essas pessoas não sejam usuários competentes de sua língua.

A partir dos anos 80, o que se percebe é uma importante mudança de perspectiva em relação aos estudos lingüísticos. Estudos das três décadas anteriores, segundo o que aponta Marcuschi (2003), consideravam a oralidade e a escrita como opostas, predominando a supremacia cognitiva da escrita sobre a oralidade. De acordo com o que mostra Street (1984, apud Marcuschi, 2003), a relação entre oralidade e letramento era considerada dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos, não percebendo nelas duas práticas sociais.

Atualmente, o que se verifica, conforme o que expressa Marcuschi (2003), é que predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Cabe lembrar que, segundo a concepção de Marcuschi, letramento é entendido como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários. Assim, destaca o autor, se lidamos com práticas de letramento e oralidade, é fundamental considerar que as línguas se fundem em seus usos. Na verdade, o que determina a variação lingüística, em todas as suas manifestações, são os usos que fazemos da língua.

Sabe-se que, numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, tornou-se um bem social imprescindível nos contextos sociais básicos da vida cotidiana. Por isso, ela pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno, devido à forma como foi imposta e pela violência com que entrou nas sociedades modernas e impregnou culturas de modo geral. A escrita passou a ser indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Por outro lado, conforme o que destaca Geraldi (2000), enquanto sujeitos históricos, herdeiros e pertencentes a uma determinada cultura letrada não podemos deixar de reconhecer a importância e a existência de uma cultura oral que nos foi transmitida de geração a geração. Ressalta ainda que nos cotidianos distantes dos bancos letrados se

desenvolvem outros modos de conceber o mundo, outras linguagens e outras formas de sobreviver.

Marcuschi (2003) aponta ainda que, sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria impossível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. De acordo com o autor:

Oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos, nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais e dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2003, p.17).

É preciso destacar, também, que mesmo as duas concepções estando interligadas, a língua escrita não é uma simples representação da língua oral, pois se sabe que, em poucos casos, existe uma correspondência fiel entre fonemas e grafemas, uma vez que não se escreve com se fala e não se fala como se escreve. Vale dizer que o discurso oral e o discurso escrito são organizados de maneira diferentes. Na língua escrita, por exemplo, é necessário apresentar muitos significados que na língua oral são expressos por meios não-verbais.

Para Bagno (2006), a língua escrita é totalmente artificial, porque exige treinamento, memorização, exercício e obedece a regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da fala.

Já para Marcuschi (2003), a escrita não pode ser tida como uma representação da fala, pois ela não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos. Por outro lado, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes da fala. É importante frisar também que a língua, tanto falada quanto escrita, tem sua relevância enquanto uso e prática social.

Vale destacar que a fala, enquanto manifestação da prática oral, é adquirida naturalmente nos contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas. A escrita, por sua vez, é adquirida em contextos formais, como, por exemplo, na escola.

Sabe-se que a língua escrita, nas culturas letradas como a nossa, faz parte dos contextos sociais básicos da vida de cada cidadão, uma vez que ela está presente nas relações de trabalho, na escola, no dia-a-dia, na família, no contexto intelectual, entre

outros. Vale ressaltar que, em cada uma dessas atividades, os objetivos do uso da escrita e as formas de comunicação são diversificados.

Bagno (2006) afirma que usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da aceitabilidade e o da adequabilidade.

Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de aceitabilidade do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores. (BAGNO, 2006, p. 130).

Marcuschi (2003) aponta que é fundamental fazer uma distinção entre a apropriação da escrita e da leitura do ponto de vista formal e institucional - alfabetização - e os usos da escrita e da leitura enquanto práticas sociais mais amplas - processos de letramento. Para o autor, muito se sabe sobre os métodos de alfabetização, mas pouco se discute os processos de letramento, isto é, sabe-se pouco sobre a influência e penetração da escrita na sociedade, assim como também não se sabe com precisão quais gêneros textuais (orais ou escritos) são os mais usados nos contextos e práticas discursivas e suas relações entre os diversos tipos de atividades comunicativas.

Apesar de a escrita ter conquistado um lugar de destaque na sociedade atual e ser considerada um bem desejável, é importante ressaltar que a oralidade continua fortemente presente nos contextos sociais. Mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas é importante refletir sobre a oralidade tanto nos contextos de uso da vida cotidiana como nos contextos de formação escolar formal.

Para Bagno (2006) todo o falante de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, obedece ou não às regras de funcionamento da língua.

Marcuschi na obra “Da fala para a escrita: atividades de retextualização” destaca que são várias as tendências que abordam as relações entre a fala e a escrita.⁶ Segundo o

⁶ A primeira tendência refere-se à perspectiva da dicotomia, na qual a análise da língua falada e da língua escrita se direciona para o código e permanece na imanência do fato lingüístico, não há, nessa tendência, valorização dos fenômenos dialógicos e discursivos, pois a escrita é tida como o lugar da norma e a fala

autor, a tendência sociointeracionista é a que percebe com maior clareza a língua como um fenômeno interativo e dinâmico.

Essa visão, de acordo com Marcuschi (2003), poderia ser uma das melhores saídas para a observação do letramento e da oralidade como práticas sociais. Ela direciona-se numa linha discursiva e interpretativa. Tem grande sensibilidade para as estratégias de organização textual-discursiva na modalidade falada e escrita.

Nesse sentido, pontua o autor:

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias lingüísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2003, p.34).

Afirma Marcuschi (2003) que as relações entre a fala e a escrita não são óbvias e nem lineares, uma vez que elas representam um constante dinamismo fundado num *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Nesse sentido, destaca o autor que se trata de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos lingüísticos, ou seja, relação fala e escrita, e enquanto relação entre práticas sociais, isto é, oralidade e letramento.

É fundamental destacar também que assim como a fala não apresenta aspectos intrínsecos negativos, a escrita também não tem aspectos que a torna, de certa forma, mais privilegiada. Na verdade, são modos de representação cognitiva e social que se mostram em práticas específicas, por isso não se deve considerar uma ou outra como superior nem inferior.

como o lugar do erro. Outra tendência é a visão culturalista que considera a cultura oral como um pensamento concreto, um raciocínio prático, um cultivo da tradição, sendo que a escrita, por sua vez, nessa tendência, é vista como pensamento abstrato, raciocínio lógico, atividade tecnológica, inovação constante e analiticidade. Na perspectiva variacionista, tanto a fala quanto a escrita apresentam língua padrão e variedades não-padrão, língua culta e língua coloquial, norma padrão e norma não padrão. Já a tendência sociointeracionista, que está dentro de uma perspectiva dialógica, apresenta tanto a fala quanto a escrita enquanto dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. (MARCUSCHI, 2003).

É fundamental destacar que tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas e não operam e nem se constituem numa única dimensão expressiva, mas ambas são multissistêmicas. Nas palavras de Marcuschi:

A fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc.; e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos. (MARCUSCHI, 2003, p.46).

Marcuschi (2003) apresenta um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre a fala e a escrita, observando a própria atividade de transformação. Neste modelo são identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Este processo é denominado por Marcuschi como *retextualização*. Porém, deixa claro o autor, que essa passagem ou transformação da fala para a escrita não representa a passagem do caos para a ordem. Para ele, é a passagem de uma ordem para outra ordem. Sustenta ainda o autor que o texto oral apresenta ordem na sua formulação e em geral não revela problemas para a compreensão.

A partir desse processo de retextualização, ele acentua dois aspectos fundamentais nessa relação entre a fala e a escrita. O primeiro diz respeito à noção de que as diferenças entre a fala e a escrita não são tão essenciais quanto ao plano do conteúdo e nem quanto ao plano da organização básica das informações, revelando, assim, que o texto oral apresenta, nos diversos gêneros textuais, alto grau de coerência e coesão. Dessa forma, não pode ser considerado como desordenado ou fragmentário.

Outro aspecto importante revelado nos processos de retextualização refere-se ao problema da qualidade cognitiva da oralidade. O que se verifica é que os processos de compreensão desenvolvidos na oralidade são os mesmos que na escrita. Assim, os textos orais não ficam em desvantagem em relação aos textos escritos no que se relaciona ao grau de abstração do raciocínio. Conforme o que assinala Marcuschi:

É fácil perceber que os conteúdos e os raciocínios resultantes nos textos escritos não aumentam o grau de abstração presente nos correspondentes textos orais originais. Os processos de compreensão desenvolvidos na oralidade são os mesmos que na escrita, variando as formas de implementação em virtude das condições de produção, em especial quando o texto se dá no formato dialogado. (MARCUSCHI, 2003, p. 124).

No que diz respeito a essa discussão é importante pontuar que a língua não deve ser compreendida como um simples sistema de regras, mas principalmente como uma atividade social e cultural. Nesse sentido, é necessário que seja compreendida, nos mais variados contextos, a partir de seus usos. Por isso, é importante afirmar que a língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos.

2.2. Métodos de alfabetização e psicogênese da língua escrita

Tratar a linguagem escrita numa abordagem psicolinguística implica discutir obrigatoriamente os pressupostos teóricos que sustentaram os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que como se sabe são herdeiras do pensamento do epistemólogo e psicólogo Jean Piaget.

Em sua obra central *Psicogênese da Língua Escrita*, as autoras, na qual têm como objetivo principal apresentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança aprende a ler e a escrever, afirmam que a aquisição do conhecimento está baseada na interação do sujeito com o objeto do conhecimento da qual ele se apropria, neste caso a escrita.

Um aspecto importante destacado por elas, nessa obra, diz respeito à questão dos métodos tradicionais de ensino da língua. Segundo o que abordam, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. Nesse sentido, afirmam que a preocupação dos educadores tem sido a busca do melhor ou mais eficaz método para alfabetizar as crianças. Fato esse que tem gerado uma polêmica em torno dos dois tipos fundamentais: métodos sintéticos e métodos analíticos.

Conforme o que destaca Bregunci (2006), historicamente, as discussões sobre a alfabetização escolar no Brasil se centraram na eficácia de processos e métodos, prevalecendo, até os anos 80, uma polarização entre os processos sintéticos e analíticos.⁷

Embora focalizem capacidades essenciais ao processo de alfabetização, principalmente a consciência fonológica e a aprendizagem do sistema convencional da escrita, os métodos sintéticos, conforme Bregunci, quando utilizados de forma parcial e exclusiva, não exploram as complexas relações entre a fala e a escrita, suas semelhanças e diferenças, dando ênfase à decodificação, resultando, muitas vezes, em propostas que descontextualizam a escrita, seus usos e funções sociais. Nesse sentido, os métodos que priorizam o processo de síntese desenvolvem situações artificiais de treinamento de letras, fonemas ou sílabas.

Em relação ao método sintético Ferreiro e Teberosky salientam que:

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica do decifrado do texto. Porque se concebe a escrita como transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo casos particulares), ler equivale a decodificar o escrito em som. (FERREIRO, 1991, p.19).

No que se refere aos métodos analíticos, Bregunci (2006) afirma que eles desenvolvem algumas das capacidades essenciais ao processo de alfabetização, principalmente o estímulo à leitura de unidades com sentido. Porém, quando são incorporados de forma parcial e absoluta, acabam enfatizando construções artificiais e repetitivas de palavras, frases e textos, o que, muitas vezes, fica apenas na repetição e memorização.

De acordo com Braggio (1992) ambos os métodos, aparentemente diferentes, têm pressupostos comuns, pois reduzem a linguagem e a aquisição do conhecimento ao nível sensorial e fisicamente observável, pois consideram a linguagem um sistema fechado, autômato, constituído de elementos não relacionados entre si, em que a gramática e a

⁷ Os processos sintéticos pertencem a uma vertente que valoriza o processo de síntese. Nessa vertente estão incluídos os métodos de soletração, o fônico e o silábico. Esses métodos privilegiam os processos de decodificação, as relações entre fonemas e grafemas e uma progressão de unidades menores a unidades mais complexas. A vertente de métodos embasada nos processos analíticos valoriza o processo de análise e a compreensão dos sentidos, propondo uma progressão diferenciada, isto é de unidades mais amplas para unidades menores. São exemplos dessa abordagem os métodos de palavrção, de setenciação e o global de contos. (BREGUNCI, 2006).

semântica são consideradas separadas uma da outra. Ainda conforme Braggio, o significado é tido como único, unilateral e fragmentável em componentes constitutivos mínimos, isolados da totalidade do fenômeno lingüístico e das questões sociais, históricas e culturais. Em se tratando de aquisição de linguagem escrita, diz respeito a uma habilidade a ser adquirida que requer capacidade de associação mecânica, repetitiva e imitativa.

No entanto, nas últimas três décadas, conforme Bregunci (2006), verificou-se um afastamento das discussões em torno dos métodos de alfabetização, uma vez que passaram a ser entendidos como métodos tradicionais de alfabetização. Nesse sentido, a discussão sobre a questão da alfabetização está, atualmente, centrada sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, a qual foi sistematizada pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em 1985, através da publicação da obra “Psicogênese da Língua Escrita”.

No que diz respeito à aquisição da língua escrita segundo a psicogênese, é importante destacar que essa abordagem do campo da alfabetização proporcionou um grande impacto em relação às questões conceituais que vinham sendo discutidas até então.

Para corroborar essa idéia Bregunci pontua que:

Tais mudanças conceituais, traduzidas pelo ideário “Construtivista”, reverteram a ênfase anterior no método de ensino para o processo de aprendizagem da criança que se alfabetiza e para suas concepções progressivas sobre a escrita, entendida como um sistema de representação. Além disso, passou-se a valorizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e a análise de seus erros como indicadores construtivos de seus processos cognitivos e hipóteses de aprendizagem. (BREGUNCI, 2006. p.31).

A perspectiva piagetiana possibilita, de acordo com Ferreiro e Teberosky, introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. Para as pesquisadoras, com base na teoria de Piaget e nos estudos da psicolingüística moderna, é inaceitável que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra por imitação e repetição de um modelo, em resposta a estímulos do ambiente.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky apontam que:

Um sujeito intelectualmente ativo não é um sujeito que “faz muitas coisas”, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando algo materialmente, porém segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.29).

Conforme o que tem mostrado as pesquisas, de maneira especial a realizada por Ferreiro e Teberosky, a aprendizagem da língua escrita é um processo complexo em cada criança se situa de maneira diferente, apesar das muitas semelhanças observadas em crianças da mesma idade. De acordo com o que sustentam essas pesquisadoras, isso se dá devido ao fato de que o sistema alfabético é um objeto de conhecimento, ao qual todas as crianças estão expostas no mundo de hoje, porém de maneira e graus diferentes.

Assim, quando se pensa a escrita como um objeto de conhecimento, é importante destacar que, no processo de aquisição, a criança parte dos conhecimentos que já tem a respeito desse objeto cultural, sendo esse conhecimento resultado das relações que ela estabelece com outras pessoas e com o ambiente em que está inserida.

Segundo as autoras, é válido dizer que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito. Assim, a obtenção do conhecimento é o resultado da própria atividade do sujeito. Um dos princípios básicos da teoria de Piaget é a de que os estímulos que recebemos não atuam diretamente, mas são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito. Nesse sentido, neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo, sendo a partir dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível.

Ferreiro e Teberosky (1991) destacam que, na teoria de Piaget, um mesmo estímulo não é o mesmo a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam. Isso significa colocar o sujeito no centro do processo da aprendizagem e não aquele que conduz essa aprendizagem, isto é, o método ou o próprio professor.

Quanto ao processo de aquisição da linguagem escrita, pode-se dizer que os princípios básicos que orientaram a pesquisa de Ferreiro e Teberosky foram o de não identificar a leitura como simples decifrado, pois até então os estudos da psicologia e da pedagogia consideravam a aprendizagem da leitura como uma simples correspondência entre o oral e o escrito; não identificar a escrita como cópia de um determinado modelo, pois para as pesquisadoras a escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos

modelos do mundo adulto. Outro princípio básico defendido por Ferreiro e Teberosky é o de não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia, pois um dos objetivos das pesquisadoras foi o de estudar os processos de construção, independente dos processos escolares.

Quando destacam que a leitura não pode ser entendida como simples decifrado, as pesquisadoras estão afirmando que há marcantes diferenças entre a língua oral e a língua escrita. Assim, apontam que a língua escrita tem termos que são próprios da linguagem escrita, expressões complexas, um uso particular dos tempos do verbo, um ritmo e uma continuidade próprios.

Dessa forma, frisam as pesquisadoras de que não se trata de confundir língua oral com a língua escrita, mas de possibilitar que o aprendiz de leitor se aproxime da linguagem escrita através de sua competência lingüística, algo que, segundo elas, é imprescindível tanto para a língua oral quanto para a língua escrita.

A leitura enquanto simples tarefa de decifrar os sinais gráficos faz com que as crianças apenas oralizem as marcas gráficas, mas sem um nível satisfatório de compreensão ou significação do que estão lendo. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky:

O decifrado como única via de acesso ao texto, leva à sua própria caricatura nos casos de crianças que decifram – isto é, que oralizam as marcas gráficas ou que, conforme uma expressão bem acertada, fazem um ruído com a boca em função dos sinais que vêem com os olhos – mas sem compreender absolutamente nada. Como qualquer docente ou psicopedagogo o sabe, a incompreensão do texto pode coexistir com um decifrado correto. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.272) .

Quando a leitura de um texto se resume ao decifrado, pode-se dizer que a criança está despreocupada com a busca de sua significação, assim o que ocorre é apenas o reconhecimento de uma longa série de sílabas sem sentido. Quando as crianças chegam ao final da linha, conforme o que afirmam Ferreiro e Teberosky, elas já esqueceram o que leram no começo, não porque tenham dificuldades de memória, mas porque é impossível guardar na memória uma longa série de sílabas sem sentido.

Segundo Foucambert (1994), o decifrado é a chave de todos os males da iniciação escolar da leitura. Afirma ainda que o decifrado é fácil quando se sabe ler, mas a utilização

dele como meio para compreender uma palavra escrita coloca a criança em situação de fracassar.

Para Ferreiro e Teberosky, ler e escrever são atividades diferentes, mesmo que complementárias; porém, ressaltam que assim como no estudo da aquisição da linguagem oral é perigoso pensar a compreensão, ignorando a produção, na linguagem escrita também se corre o risco, segundo as autoras, de uma visão unilateral do processo da aquisição da escrita, enfatizando a leitura como compreensão em detrimento da produção de textos, própria da escrita.

Quanto à questão de não identificar a escrita com cópia de um modelo externo vale destacar que, para Ferreiro e Teberosky, a evolução da escrita não depende da maior ou menor destreza gráfica da criança ou de sua maior ou menor possibilidade de desenhar letras como as dos adultos. Fundamentalmente, a evolução da escrita, segundo a psicogênese, depende de seu nível de conceitualização sobre a escrita, ou seja, do conjunto de hipóteses exploradas para compreender este objeto de conhecimento.⁸

Quando argumentam tal princípio afirmam que:

Impedindo-a de escrever (isto é de explorar suas hipóteses no ato de produção de um texto) e obrigando-a a copiar (isto é, repetir o traçado do outro, sem compreender sua estrutura) a impedimos de aprender, quer dizer, descobrir por si mesma. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p. 275).

⁸ Os estudos de Ferreiro e Teberosky explicitaram o desenvolvimento da escrita na criança através da descoberta de três níveis de evolução da escrita. No primeiro nível as crianças buscam estabelecer diferenças entre duas formas de representação: desenho e escrita. De acordo com Gontijo (2002), após uma série de explorações ativas, descobrem que a distinção entre desenho e escrita está na forma de como as linhas são usadas para desenhar e escrever. No segundo nível de evolução da escrita as crianças adquirem um controle progressivo sobre as variações quantitativas e qualitativas. Para elas, o texto tem de ter uma quantidade mínima de letras e uma variedade interna de caracteres para representar objetos diferentes. Assim, nesse segundo nível, a criança explora esses critérios, formula hipóteses, realizando variações entre esses dois princípios para grafar nomes diferentes. No terceiro nível da evolução da escrita inicia-se o processo de fonetização da escrita. As letras passam a se relacionar a determinados segmentos sonoros. Esse nível de conceitualização da escrita se caracteriza pela construção de três hipóteses: silábica, silábico-alfabética e alfabética. Na hipótese silábica cada letra equivale a uma sílaba, sendo que a letra usada poderá ou não será letra convencional. Na hipótese silábico-alfabética a criança passa a utilizar, ao mesmo tempo, letras para representar sílabas e letras para representar fonemas. Na hipótese alfabética, as crianças passam a perceber que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, realizando, assim, uma análise sonora dos fonemas que vai escrever. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991), a escrita alfabética representa o final desta evolução e por isso não terá problemas com a escrita em sentido restrito. Porém, isso não significa que a criança já tenha superado todas as dificuldades próprias da ortografia.

Nesse sentido, vale afirmar que Ferreiro e Teberosky compreendem a aquisição da escrita como produto de uma construção ativa que supõe etapas de estruturação do conhecimento. Essa apropriação do conhecimento diz respeito a um processo ativo de *reconstrução* por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de *produção*, ou seja, quando o reconstitui internamente. Portanto, para as autoras, é incorreto identificar progressos na escrita com avanços no decifrado e na exatidão da cópia.

As pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky evidenciam, na verdade, os princípios básicos da teoria de Piaget, na qual as crianças não são meros sujeitos aprendizes, mas fundamentalmente são sujeitos que sabem. Assim, para adquirir conhecimento sobre a escrita procuram assimilar a informação que lhe foi proporcionada pelo meio, interpretando essas informações através de seus esquemas interpretativos.

É significativo acentuar que a perspectiva psicogenética focaliza a interação entre a criança e a escrita, pois os estudos de Ferreiro e Teberosky destacam que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre quando a criança estabelece uma ação sobre o objeto a ser conhecido. Nesse sentido, é válido dizer que a teoria de Ferreiro e Teberosky representou um importante avanço na área da alfabetização, uma vez que oferece elementos para analisar os processos de ensino da leitura e da escrita, bem como as interações que as crianças produzem com esses objetos culturalmente constituídos.

É inquestionável a contribuição desses estudos para os alfabetizadores, no sentido de compreenderem as produções das crianças e saber respeitá-las como construções, indicadoras de progresso e não como erros absurdos. No que se refere à questão dos *erros* das crianças, é importante afirmar que na teoria psicogenética a noção de erros construtivos é essencial. Nesse sentido salientam as autoras:

Para uma psicologia (e uma pedagogia) associacionista, todos os erros se parecem. Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.30).

No que se refere à gênese das conceitualizações a respeito da escrita é importante destacar que os erros construtivos fazem parte de um processo de evolução da escrita que

possibilita o acesso à resposta correta. Esses erros sistemáticos e construtivos, portanto, não impedem o conhecimento adequado do sistema alfabético da escrita.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1991) destacam que as crianças iniciam o aprendizado da leitura e da escrita muito antes de entrarem na escola e que a evolução desse aprendizado passa por processos que vão além das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores na tarefa de ensinar as crianças e ler e a escrever.

É fundamental afirmar que os estudos de Ferreiro e Teberosky, numa perspectiva construtivista, foram imprescindíveis para trazerem avanços significativos ao campo da alfabetização, pois através de suas pesquisas propõem-se a analisar os caminhos que a criança percorre para se apropriar da linguagem escrita. As autoras comprovaram que a construção da escrita ocorre pela interação da criança com o objeto de conhecimento, no caso a linguagem escrita.

2.3 As variações lingüísticas e o aprendizado da escrita

Abordar a questão da linguagem escrita numa perspectiva sociolingüística implica, dentre outros aspectos, discutir as variações lingüísticas na sociedade. Para Soares (2004) a perspectiva sociolingüística da alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua. Segundo a pesquisadora, um dos problemas fundamentais que se apresenta nessa perspectiva é a questão das diferenças dialetais. É importante ressaltar que as variações dialetais ou dialetos são compreendidos como os diferentes falares regionais existentes em determinada sociedade, num dado momento histórico. Podem ser entendidas como variações de pronúncia, vocabulário e gramática que ocorrem em uma determinada língua.

Segundo Soares (2004) quando a criança chega à escola para ser alfabetizada, ela já conhece um determinado dialeto da língua oral. Esse dialeto pode ser mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que está baseado numa língua padrão. Essa língua padrão, segundo ela, não é utilizada na língua oral por nenhum falante. Nesse sentido, Soares destaca que:

Há entre os dialetos orais e a língua escrita diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também diferenças de léxicos, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo a maior ou menor proximidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita. (SOARES, 2004, p.20).

Pretti (1994) explica que a língua, como fator social, é um fenômeno ao mesmo tempo dinâmico e conservador. Quando aponta como sendo um fenômeno conservador refere-se ao fato de que a língua necessita manter um certo grau de uniformidade para possibilitar a comunicação em cada comunidade lingüística; quando afirma que a língua também é um fenômeno dinâmico argumenta que ela se modifica com o tempo, estando sujeita às influências regionais, sociais e estilísticas responsáveis pelos processos de variação lingüística.

As variações sociais dizem respeito às diferenças observadas na linguagem de diversos grupos sociais, os quais podem ser constituídos por critérios variados, tais como: classe social, grau de instrução, idade, sexo, etnia, profissão e outros. Em relação à influência da posição social e do grau de instrução o que se percebe é que a oposição mais importante se dá entre a chamada linguagem culta ou padrão e a linguagem popular.

As variações estilísticas referem-se às diferenças observadas na fala de um mesmo indivíduo, de acordo com a situação em que ele se encontra, ou seja, são as diferenças lingüísticas determinadas pelas condições extraverbais que cercam o ato de fala, como por exemplo, o assunto tratado, o tipo de ouvinte, a relação entre os interlocutores, o grau de formalidade do discurso. Dessa forma, de acordo com a situação, o indivíduo seleciona o tipo de linguagem que considera mais conveniente com a situação.

Quanto às variações geográficas ou regionais pode-se afirmar que se referem às diferenças lexicais (de vocabulário), fonológicas (de pronúncia ou sotaque) e sintáticas (referentes à construção gramatical das frases), verificadas entre falantes de diferentes regiões geográficas que utilizam a mesma língua.

Quando se discute diferenças dialetais e variedades lingüísticas, é importante salientar que, no caso da língua portuguesa assim como em outras línguas, é possível verificar duas variantes básicas, que, apesar de compartilharem o mesmo núcleo lingüístico, apresentam diferenças significativas quanto aos aspectos morfossintático, léxico e fonológico. Essas duas variantes básicas da língua portuguesa são a linguagem culta ou padrão e a linguagem popular.

A linguagem culta ou padrão é a que possui maior prestígio social, sendo utilizada pelo grupo social dominante e/ou em situações de maior formalidade, enquanto que a língua popular é considerada de menor prestígio, usada pelas classes populares e utilizada nas situações de menor formalidade. Dentre as variedades lingüísticas existentes, a língua padrão é quase sempre a variedade escolhida para a escrita. Conforme o que destaca Barrera (2004), tal escolha, no entanto, não se baseia em critérios de correção lingüística, mesmo porque tais critérios cientificamente não existem, mas sim, pelo fato da língua padrão ser utilizada pelo grupo social dominante. Nesse sentido, o prestígio que o grupo social possui acaba sendo atribuído à linguagem, que passa a ser associada à escrita e a ser considerada a norma-padrão.

Dessa forma, de acordo com o que ressalta Gnerre (1987, apud Barrera, 2004), a estigmatização da linguagem popular como “incorreta” é conseqüência do status inferior que os seus falantes ocupam na sociedade, isto é, a valoração lingüística está baseada numa valoração social, não está ligada a razões lingüísticas, mas a razões sociais.

Soares fundamenta que:

Os demais dialetos – de grupos de baixo prestígio social – são avaliados em comparação com o dialeto de prestígio, considerado a norma-padrão culta, e julgado, naquilo em que são diferentes dessa norma, “incorretos”, “ilógicos” e até “feios”. Essas atitudes em relação aos dialetos não-padrão não são lingüísticas; são atitudes sociais, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos lingüísticos. Na verdade são julgamentos sobre os falantes, não sobre sua fala. (SOARES, 2005, p.41).

Nesse sentido, pode-se dizer que essas avaliações apresentadas para a questão da linguagem utilizando termos como certo ou errado, melhor ou pior, superior ou inferior, lógica ou ilógica em relação ao uso da língua refletem, na verdade, preconceitos que estigmatizam o uso que dela fazem os grupos de baixo prestígio social.

A lingüística moderna, no entanto, rompe com essa tradição ao propor a igualdade de valor entre todas as línguas, assim como a prevalência do falado sobre o escrito. Por sua vez, trabalha com o conceito de normas sociais, que se referem às variedades lingüísticas utilizadas pelos diferentes grupos sociais, como por exemplo, as normas regionais, etárias, norma culta e outras.

Dessa forma, a lingüística moderna tem mostrado que é cientificamente incorreto realizar uma classificação hierárquica das diversas variedades de uma língua com base nos critérios de inferioridade ou superioridade lingüística.

De acordo com os conhecimentos da sociolingüística pode-se afirmar que as diferentes formas de linguagem decorrem de um processo natural de variação lingüística, o qual visa atender às diversas situações comunicativas existentes no meio social. Desse ponto de vista, o prestígio ou estigmatização associados às diferentes variedades de linguagem presentes numa dada comunidade constituem um fenômeno social e não lingüístico, expressando na verdade a contradição existente entre as classes sociais que a compõem. (BARRERA; MALUF, 2004, p.38).

Ao mesmo tempo, salienta Abaurre (1997) é de consenso entre aqueles que possuem algum conhecimento sobre questões lingüísticas, o reconhecimento de que o aluno, por mais marginalizado que seja, possui, ao iniciar um processo de alfabetização, um repertório lingüístico adequado e suficiente para a expressão de seu universo de experiências. No entanto, é necessário dizer que, muitas vezes, esse repertório é desvalorizado pela escola que ainda não compreendeu esse conhecimento, sendo o aluno e sua cultura discriminados e desvalorizados, o que contribui ainda mais para a regressão da criatividade verbal oral e escrita das crianças provenientes de classes sociais menos favorecidas.

Soares (2004) destaca que essas diferenças têm grandes repercussões sobre o processo de alfabetização, já que a distância entre cada dialeto geográfico e a língua escrita não é a mesma, principalmente no que se refere à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Outro aspecto significativo dessa influência sobre o processo de alfabetização é o fato de que esse processo em crianças das classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita, ou da chamada língua padrão e que por sua vez têm a possibilidade de contato com material escrito, é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que, em geral, conhecem um dialeto distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso ao material escrito.

Conforme o que destaca Soares (2004), um outro problema de natureza sociolingüística, além das questões das diferenças dialetais, diz respeito ao fato de que a língua oral e língua escrita servem a diferentes funções de comunicação, são usadas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos, sendo que essas funções, situações

e objetivos variam de comunidade para comunidade. Assim, a autora destaca que as funções e os objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas classes populares são muito diferentes das funções e dos objetivos atribuídos pelas classes favorecidas.

Essas diferenças alteram, fundamentalmente, o processo de alfabetização, que não pode considerar a língua escrita meramente como um meio de comunicação “neutro” e não contextualizado; na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado. Portanto, a alfabetização é um processo de natureza não só psicológica e psicolinguística, como também de natureza sociolinguística. (SOARES, 2004, p.20).

É importante acentuar que o processo de democratização do ensino, resposta às reivindicações das camadas populares por mais oportunidades educacionais, possibilitou um crescimento diversificado da clientela escolar. Assim, cabe frisar que a escola, até então pensada para as classes favorecidas, foi conquistada pelas classes populares. A escola, que sempre priorizou o ensino para as pessoas em melhores condições sociais e econômicas, continua a privilegiar a linguagem e a cultura dessas classes, não considerando o acesso das demais classes sociais, gerando o que Bagno (2006) considera uma crise na escola, no sistema educacional brasileiro. Afirma ainda o autor que a língua não está em crise, pois nunca o português foi tão falado, tão escrito, tão impresso e tão difundido pelos mais diversos meios de comunicação.

Soares (2005) sustenta que o problema que se coloca hoje para a escola, em relação à linguagem é o de definir o que ela pode fazer, diante do conflito linguístico que se cria pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito à escolarização, e a linguagem das classes dominantes. Bagno (2006) ressalta que a escola, em consequência dessa crise, não consegue oferecer aos alunos as mínimas condições de letramento necessárias para o pleno exercício da cidadania.

Conforme o que é revelado por Soares (2005), a discriminação das crianças das camadas desfavorecidas na escola, revelada pelos altos índices de repetência e evasão, surge nas sociedades capitalistas como uma ameaça ao ideário liberal, que tem como princípio básico a igualdade de oportunidades. Assim, pode-se dizer que esse princípio passa a ser negado quando se verifica que a escola não atende igualmente a todas as

crianças, independente de sua condição econômica e social, pois o que se percebe é que crianças de classes favorecidas conseguem sucesso enquanto que as crianças das classes populares apresentam inúmeras dificuldades no processo de aprendizagem e acabam, em muitos casos, abandonando o sistema escolar ainda no início da escolarização.

Muitos autores têm proposto que a função da escola não deve ser a de substituir a norma popular, que os alunos já dominam em sua linguagem falada, pelos modelos de norma culta, mas, sim, a de ensinar-lhes que ambas as formas de linguagem podem coexistir e serem utilizadas na comunicação, de acordo com as circunstâncias, uma vez que a língua padrão constitui o veículo do saber cultural, científico e artístico que se manifesta sob a forma da escrita.

Uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, pois essa rejeição tem, na verdade, um caráter político inaceitável, uma vez que isso significaria não só uma rejeição de sua linguagem, mas fundamentalmente da classe social. Uma escola transformadora é uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, assumindo a função de possibilitar, através de um ensino eficiente, o acesso aos instrumentos que permitam conquistar melhores condições de participação efetiva na sociedade.

Por isso, é imprescindível salientar a importância da articulação dos conhecimentos produzidos na área da lingüística, da psicolingüística e da sociolingüística no sentido de fundamentar o ensino da língua, com vistas à melhoria da ação docente, bem como a incorporação de um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades que possibilitem ao aluno o uso adequado da escrita na sociedade contemporânea, proporcionando, inclusive, condições de lutar, não só contra as discriminações e desigualdades sociais, mas também contra os preconceitos lingüísticos presentes no sistema escolar e na sociedade como um todo.

Considerando que a possibilidade de integração social exige, hoje, do cidadão muito mais do que o simples conhecimento das letras, é significativo fazer um estudo investigativo da prática docente de professores alfabetizadores, no sentido de compreender como o enfoque da alfabetização e do letramento está sendo incorporado, na escola, pelos alfabetizadores que têm a responsabilidade de mediar o acesso ao conhecimento da linguagem escrita.

3 O CONCEITO DE LETRAMENTO NA ELABORAÇÃO DOS SABERES E DA PRÁTICA DOCENTE: CONSTRUINDO O PERCURSO METODOLÓGICO

“A verdade não nasce, nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica.”
Mikhail Bakhtin

Ao escolher a educação escolar como causa a abraçar, tem-se que buscar o encaminhamento de soluções para os problemas da educação básica. Nesse sentido, cabe destacar que é preciso proporcionar à infância e à juventude um mínimo de cultura necessário para a constituição de uma sociedade à qual valha a pena pertencer. Dessa forma, é significativo frisar que a alfabetização e o letramento têm grande importância no

processo educacional como um todo, uma vez que a aquisição da linguagem escrita nas séries iniciais tem um papel essencial para as demais séries da formação escolar, assim como o indivíduo que dela se apropria passa a fazer uso dessa linguagem na vida em sociedade, pois é através dela que manifesta sua existência, seus sentimentos, suas opiniões e sua maneira de estar no mundo.

Cabe destacar que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita não devem ser considerados um trabalho específico de determinada área do saber, mas de um conjunto de saberes das diferentes áreas do conhecimento, organizado na escola. É importante enfatizar que a linguagem escrita é a ferramenta utilizada para a apropriação dos outros componentes curriculares, por isso as atividades de leitura e de escrita não são tarefas exclusivas da área da Língua Portuguesa, mas devem estar presentes em toda e qualquer área do conhecimento.⁹

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho de pesquisa foi o de investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, bem como observar o movimento de como a incorporação de um novo conceito ao pensamento interfere no fazer pedagógico desse grupo de alfabetizadores.

A pesquisa em exposição respeita uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2004), a pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com uma realidade que não pode ser quantificada. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Esse tipo de abordagem aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Vale ressaltar que, de acordo com Minayo, os autores que seguem a pesquisa qualitativa não se preocupam em quantificar os dados de uma determinada realidade, mas sim se preocupam em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Dessa forma, trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Assim, salienta ainda a autora que, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

Para Minayo (2004) é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula

⁹ Sobre essa questão, ver “Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas”. SCHAFFER, Neiva Otero; NEVES, Iara Conceição Bitencourt. 6. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. Destaca a autora que as questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Reforça, ainda, que são frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

No decorrer da análise dos dados se fará uma relação contínua entre os dados produzidos e as concepções teóricas dos autores que abordam o processo da aquisição da língua escrita e do letramento, os quais deram embasamento a este trabalho.

No processo inicial dessa pesquisa, ou seja, na sua fase exploratória, partiu-se, primeiramente, para um estudo bibliográfico, no qual se buscou rastrear os pressupostos teóricos, as teorias pertinentes e os conceitos que se inserem no campo da aquisição da língua escrita e do letramento. Na verdade, este foi em momento dedicado a interrogações preliminares a respeito do objeto a ser pesquisado, assim como dos caminhos metodológicos em que este trabalho investigativo estaria apoiado.

Minayo (2004) destaca que a pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, ou seja, ela se realiza, fundamentalmente, por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que, segundo a autora, se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo, de acordo com Minayo, denomina-se ciclo da pesquisa, isto é, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origens a novas investigações. _

Nesse sentido, para compreender e responder as questões sobre a construção dos saberes de professoras alfabetizadoras no que se refere à aquisição da língua escrita e do letramento, busquei, no município de Tapejara –RS, as vozes de alfabetizadoras, num processo de formação participativa e voluntária. Assim, propus-me a investigar, através de pesquisa empírica, os saberes docentes da prática alfabetizadora, analisando como estes saberes são reconstruídos pelas professoras e como subsidiam o trabalho pedagógico.

3.1.Os sujeitos envolvidos

A fim de definir os sujeitos da pesquisa, ainda no âmbito da pesquisa exploratória, empregaram-se procedimentos que envolveram a aplicação de um questionário¹⁰ para todas as professoras alfabetizadoras do município, totalizando assim, dezesseis professoras, sendo elas da rede municipal, estadual e particular de ensino¹¹. O questionário foi composto de perguntas objetivas e subjetivas, para que lhes possibilitasse expressarem suas idéias, opiniões, julgamentos e experiências no que tange à tarefa de ensinar a ler e a escrever, assim como para que estabelecesse o perfil desses profissionais, através de informações referentes à formação, à situação socioeconômica, bem como às dificuldades e às necessidades no que diz respeito à prática pedagógica. É importante frisar que responderam ao questionário quinze professoras.

Cabe frisar que, nessa fase exploratória da pesquisa, a partir da análise dos questionários, passou-se então para a seleção do grupo de professoras alfabetizadoras que estariam envolvidas diretamente com a produção de dados para a pesquisa, através da formação de um grupo focal. É significativo assinalar que a participação nesse grupo tem o propósito de possibilitar o diálogo, a troca de idéias e opiniões no sentido de verificar quais os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores alfabetizadores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas, para realizar concretamente suas atividades enquanto docentes.

3.1.1 Caracterizando o grupo focal: critérios de formação do grupo

Após a análise dos questionários aplicados ao grupo de professoras alfabetizadoras do município de Tapejara, pertencentes à rede municipal, estadual e particular de ensino, decidiu-se por selecionar um número menor de participantes no grupo focal, para assim não comprometer o trabalho, pois se sabe que grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de idéias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também o processo de registros das falas dos participantes. Nesse sentido, Gatti (2005) pontua que para abordar questões com maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão entre seis a doze pessoas.

¹⁰ O referido questionário é instrumento de coleta de dados pertencente ao grupo de pesquisa coordenado pela Profª. Dra. Adriana Dickel.

¹¹ O perfil das professoras que responderam ao questionário encontra-se no anexo B deste trabalho.

A partir das idéias de Gatti, optou-se por selecionar, um número de aproximadamente doze sujeitos para participarem da formação do grupo. Para tanto, foram definidas algumas variáveis significativas para a seleção destes sujeitos. Dentre elas, podem-se destacar as seguintes: a) idade, b) formação, c) instituição formadora, c) tempo de atuação no magistério e tempo de atuação como professora alfabetizadora, d) regime de trabalho/carga horário semanal, f) acesso e conhecimento da obra “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Sabe-se que para a composição do grupo focal são necessários alguns critérios associados à meta da pesquisa. Assim, destaca Gatti (2005) que o grupo deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, porém, ressalta a autora, que o mesmo deve apresentar uma suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Gatti acrescenta ainda que por homogeneidade entende-se alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema em questão.

Nesse sentido, para a formação deste grupo focal, definiu-se como critério de homogeneidade o fato de todas as professoras estarem vivenciando a prática cotidiana das classes de alfabetização. É importante salientar que a homogeneidade do grupo, segundo alguma ou algumas características, está relacionada aos propósitos da análise; por outro lado, ela propicia uma facilitação para o desenvolvimento da comunicação intragrupo.

No que se refere à definição das variáveis para a composição do grupo Gatti afirma que:

A escolha das variáveis a serem consideradas na composição do grupo depende, então, do problema da pesquisa, do escopo teórico em que ele se situa e para quem se realiza o trabalho. Então, o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar. Ligado aos objetivos é preciso considerar o que se sabe sobre o conjunto social visado, uma vez que algum traço comum entre os participantes deverá existir, estando isto na base do trabalho com o grupo focal. (GATTI, 2005, p.18).

O perfil dos sujeitos selecionados para a composição do grupo focal, respeitando as variáveis utilizadas para a seleção do grupo, encontra-se no anexo C deste trabalho.¹²

¹² Considera-se importante apresentar os motivos pelos quais não foram selecionadas as demais professoras. Uma delas não respondeu ao questionário; outra, esteve afastada de sala de aula durante os últimos 13 anos de sua carreira; uma professora, que possuía formação de licenciatura em Química, estava iniciando sua carreira profissional como professora alfabetizadora; a última, não foi selecionada para participar do grupo

É importante salientar também que, dentro desses critérios de seleção de escolha dos sujeitos para a participação no grupo focal, definiu-se por um número de doze professoras, considerando a possibilidade de ocorrerem algumas ausências no grupo, uma vez que a participação nesse trabalho ocorreu de forma voluntária e também a partir do interesse, do desejo e da necessidade dessas alfabetizadoras em participar do encontro para troca de idéias sobre a questão em foco: os saberes dos professores alfabetizadores.

Cabe assinalar que, embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária. Dessa forma, salienta-se que o convite deve ser motivador, para que aqueles que aceitarem o trabalho sintam-se sensibilizados para a dinâmica do trabalho, assim como para o tema a ser proposto. Gatti (2005) destaca que a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso preservar a liberdade de adesão é imprescindível.

No que se refere à participação no grupo focal, dos doze sujeitos selecionados, conforme os critérios expostos na tabela que se encontra no anexo C deste trabalho, nove participaram do encontro¹³.

Outro aspecto significativo que é apontado por Gatti (2005) no que se refere à participação num processo de grupo focal: é que o mesmo pode propiciar um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos.

Após a análise dos questionários e da seleção a partir dos critérios já mencionados, ainda em fase da pesquisa exploratória, visitou-se novamente as escolas e nesse momento foi entregue às professoras selecionadas um convite¹⁴, por escrito, para a participação da formação do grupo focal. Na entrega do convite aos sujeitos selecionados ficou claro que a adesão ao debate seria voluntária e que o tema que estaria sendo proposto seria a questão dos saberes do professor alfabetizador.

3.1.2 O grupo focal

focal, pois, ao ser inquirida, através do questionário, sobre sua prática docente como alfabetizadora, não respondeu a diversas questões propostas.

¹³ Não participaram do encontro uma professora da rede estadual, uma da rede municipal e outra da rede particular.

¹⁴ O referido convite encontra-se no anexo D deste trabalho.

Após ter definido os critérios de seleção e formação dos participantes do grupo focal, assim como efetivado o convite à participação, partiu-se para um segundo momento, no qual se organizou a proposta de roteiro e as questões que estariam sendo apresentadas para possibilitar o debate, a troca de idéias e o diálogo entre professoras alfabetizadoras.

Segundo o que destaca Gatti (2005), como técnica de pesquisa, um grupo focal tem sua constituição e desenvolvimento em função do problema da pesquisa. Assim, o problema precisa estar claramente exposto e as questões a serem levadas ao grupo para a discussão devem estar bem definidas. Nesse sentido, cabe ao pesquisador um certo grau de teorização sobre o tema em foco. Essa teorização, de acordo com Gatti (2005), permite que o pesquisador levante questões relevantes e contextualizadas, bem como o orienta na construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo, isto é, o que se vai solicitar do grupo, tendo claro o que se está buscando compreender.

Em relação à elaboração do roteiro, é necessário afirmar que o mesmo tem como objetivo orientar e estimular a discussão, por isso, deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes no decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagens de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado uma ou outra questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. Nesse sentido, vale destacar que o próprio grupo focal deve ser flexível, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Um outro aspecto importante que deve ser considerado no que se refere aos procedimentos a serem adotados para o desenvolvimento do trabalho com grupo focal, segundo Gatti (2005), é de que não é recomendado dar aos participantes selecionados informações detalhadas sobre o objeto de pesquisa. Eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com idéias pré-formadas ou com sua participação preparada. Dessa forma, assinala a autora que saber com antecedência precisamente o que se vai discutir, por exemplo, as questões que o moderador irá colocar, ou o roteiro – propicia a formação de opiniões prévias que podem interferir nas discussões.

É também considerado como um fator importante o local do encontro, assim como o registro das informações a serem colhidas no desenvolvimento do trabalho. Sendo assim, definiu-se como local para o encontro o Centro Cultural Jose Maria Vigo da Silveira, por apresentar as condições adequadas para que o trabalho se efetivasse e também por não estabelecer nenhum vínculo mais direto com as participantes do grupo, como, por exemplo, o local de trabalho ou as escolas em que os sujeitos realizam sua prática docente.

Para que a interlocução entre os participantes seja direta, Gatti (2005) frisa que os mesmos devem se encontrar face a face, por isso, é recomendável que o encontro ocorra

em volta de uma mesa, pois essa disposição propicia maior conforto entre os participantes e pode facilitar as diferentes formas de registro, permitindo melhor arranjo para as anotações e as gravações em áudio ou vídeo. Cabe dizer que, no grupo focal deste trabalho investigativo, foram tomados esses cuidados. É importante salientar também que foi realizado um encontro, com duração de aproximadamente três horas.

Quanto aos aspectos relacionados às formas de registro das discussões ocorridas no encontro, definiu-se que os mesmos seriam gravações em áudio e vídeo e, também para evitar transtornos com possíveis problemas técnicos, considerou-se importante a presença de um relator no grupo. No que se refere ao exposto acima, é válido pontuar que os cuidados para que uma boa gravação seja garantida são essenciais para, posteriormente, realizar a análise dos dados com maior precisão. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que a coleta de dados deve permitir retratar caminhos de construção e de valoração de idéias do grupo.

Quanto ao roteiro, inicialmente, preparou-se uma recepção aos participantes com a leitura de uma fala de Freire (2004) quando se refere à importância do diálogo: *“Aqui neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens, que em comunhão, buscam saber mais”*. Após essa leitura, solicitou-se que cada participante do grupo fizesse sua apresentação individual, dizendo seu nome, escola, tempo de prática docente em classes de alfabetização e, a seguir, fazendo um breve comentário sobre como se sente sendo uma professora alfabetizadora.

Dando continuidade ao desenvolvimento do roteiro, passou-se, então, a esclarecer aos participantes a dinâmica do grupo, propondo-lhes uma troca efetiva de idéias e opiniões. Também foram destacadas aos participantes as justificativas pelas quais foram selecionados, sendo elas: o grupo apresenta uma característica comum muito significativa, ou seja, todos são professores alfabetizadores com experiência na prática docente, isto é, na prática cotidiana de sala de aula, mostrando diferentes experiências do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que trabalham em ambientes escolares diferenciados e são oriundos das diferentes redes de ensino: municipal, estadual e particular.

Quanto aos objetivos principais do encontro, destaca-se que foram assim definidos: a) propor uma troca de idéias quanto à construção do saber e da prática docente, b) reconstituir as origens dos saberes docentes que orientam o professor em sua prática, c) reconstituir elementos do saber docente no que se refere ao processo de alfabetização e letramento, d) tematizar os conhecimentos acionados pelo professor para a elaboração de suas aulas.

Após a apresentação de cada membro do grupo, da justificativa e dos objetivos orientadores, deu-se início à discussão do tema: os saberes do professor alfabetizador. Para tanto, fez-se a leitura do depoimento de uma professora alfabetizadora que fala de sua experiência profissional:

A carreira profissional de um professor e sua experiência de trabalho não se constrói apenas com o passar dos anos. Ela se constrói principalmente reunindo-se a bagagem que se carrega ao longo desses anos. Bagagem esta oriunda das experiências positivas e negativas, dos conflitos pessoais, das angústias vividas, dos sucessos, dos fracassos colhidos, enfim, do aprendizado. Posso dizer que até agora tenho aprendido muito, com estudo, com experiência, e procuro não deixar escapar nada do que passou, pois bem sei que é com o que vivi que vou aumentar minha experiência e melhorar meu trabalho. (EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, nº 7, 2003).

Também foi sugerida ao grupo a leitura de uma fala de Maurice Tardif sobre o saber dos professores. Para ele:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com seus alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2005, p.11).

Após o encaminhamento dessas questões introdutórias, foram lançadas as questões sobre o objeto de estudo. É importante destacar que tais questões foram sendo apresentadas à medida que a discussão foi avançando. São elas:

- a) Se somos professores alfabetizadores, temos um conhecimento, temos um saber sobre o que é alfabetização. O que vocês julgam que é estar alfabetizado? Como as crianças chegam ao conhecimento da linguagem escrita? Como vocês ajudam a elaborar esse conhecimento?
- b) E sobre letramento? O que vocês conhecem? O que sabem? De onde vocês pensam que vem essa expressão?

- c) É possível aliar a tarefa de letrar à tarefa de alfabetizar, tão solicitada dos professores alfabetizadores na atualidade? Como isso pode ser feito? Quais os entraves que nós podemos enfrentar para articular essas duas tarefas?
- d) Na preparação das aulas, na realização das atividades previstas, na avaliação do trabalho, que conhecimentos vocês percebem que ajuda a dar conta das exigências do trabalho?
- e) Vocês conseguem precisar a origem desses conhecimentos? Quais foram as contribuições que o curso profissionalizante ofereceu? Que estudos fizeram sobre isso?
- f) Na escola, discussões sobre isso acontecem? Como são encaminhadas? Por quem?
- g) Como o conhecimento elaborado nessas discussões, nesses estudos, na crítica à própria prática interfere nas novas práticas? Ou seja, como o professor constrói o conhecimento que possui e como transfere esse saber para a prática?
- h) Como podemos construir uma ligação/uma ponte entre o conhecimento que existe sobre alfabetização e letramento com o conhecimento do professor, ou seja, com o saber docente?

É necessário pontuar que a discussão em torno das questões propostas não pode ser entendida como uma entrevista, pois os participantes devem se sentir livres para compartilhar seus pontos de vista, mesmo que diverjam do que os outros disseram. Nesse sentido, destaca-se que a discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa.

É significativo mencionar que as questões apresentadas no roteiro foram norteadoras da dinâmica interlocutiva, porém não foram definidoras do trajeto de diálogo realizado com o grupo.

Conforme já foi apresentado anteriormente, dentre um número de dezesseis alfabetizadoras de Tapejara foram selecionados doze sujeitos, segundo os critérios já expostos neste trabalho. Cabe ressaltar, porém, que se fizeram presente no encontro do grupo nove professoras. Pode-se dizer que o número de sujeitos envolvidos no trabalho foi significativo e possibilitou uma troca de opiniões, onde todos os participantes puderam expor suas idéias.

Conforme o que pontua Gatti (2005), o trabalho com determinados grupos pode ser imprevisível em seu comportamento, havendo, por exemplo, grupos que se engajam rapidamente no trabalho e nos quais a discussão flui com entusiasmo e interesse. Ressalta-se que no caso deste grupo houve um engajamento interessante, talvez pelo fato de os

participantes estarem habituados a participar de reuniões e o tema proposto estar relacionado diretamente à prática cotidiana do professor.

Cabe assinalar também que, para preservar a identidade das professoras que participaram da formação do grupo, dando seus depoimentos e expondo seus pontos de vista, serão usados pseudônimos. Ainda dentro dessa questão, convém destacar que foi solicitada ao grupo a autorização, por escrito, para a divulgação, nesta pesquisa investigativa, das falas, das afirmações, enfim da discussão que o tema gerou no grupo. No que se refere ao retorno que será dado ao grupo participante, vale dizer que, tão logo concluído este trabalho investigativo, serão realizadas algumas reuniões de estudos, em concordância com o grupo, a respeito da temática abordada nesta pesquisa.

3.2 Proposta de análise dos dados: definindo categorias

Ao iniciar os procedimentos de análise, Gatti (2005) pontua que a primeira atitude é retomar os objetivos do estudo e do uso do grupo focal para realizá-lo. Dessa forma, acrescenta ainda que os objetivos serão os guias tanto para o processo escolhido de análise do material coletado, como para as interpretações subseqüentes. Outro aspecto importante ressaltado pela autora diz respeito ao fato de que, nas análises de dados levantados com o grupo focal, os procedimentos gerais são os mesmos de qualquer análise de dados qualitativos nas ciências sociais e humanas.

Em relação à análise dos dados com o grupo focal Gatti revela que:

Os objetivos básicos da investigação em que o grupo focal foi inserido guiam a elaboração das análises num curso lógico, no qual questões, dados e argumentos devem entrelaçar-se com consistência. Os níveis de aprofundamento das análises também dependem dos objetivos e da configuração do enfoque teórico proposto no estudo. (GATTI, 2005, p. 43).

Dentro desse contexto é importante considerar também que o volume das transcrições que se obtém, normalmente, causa impacto e, muitas vezes, ansiedade ao pesquisador, pois revela a complexidade que está envolvida no tratamento de todo esse

material. Um dos primeiros passos a ser dado, então, é o da organização do material colhido, de forma a se obter um corpus detalhado e confiável do processo vivenciado pelo grupo. Cabe considerar ainda que a análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas.

As categorias de análise podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes da coleta de dados são mais gerais e abstratas, o que requer do pesquisador uma fundamentação teórica sólida. No que se refere ao processo de análise do material obtido com o grupo focal neste estudo investigativo, é importante ressaltar que se optou pela definição das categorias de análise após a coleta dos dados, uma vez que as categorias formuladas a partir da coleta dos dados são mais específicas e mais concretas.

Conforme o que pontua Minayo et al (2004) as categorias são empregadas para estabelecer classificações, sendo que trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Salienta ainda a autora que esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Dessa forma, a análise do material recolhido possibilitou o agrupamento das concepções presentes nas falas das professoras alfabetizadoras. Assim, definiram-se duas categorias descritivas que fizeram parte da primeira matriz de análise dos resultados obtidos.

A primeira categoria refere-se à *concepção de letramento e alfabetização*, evidenciando idéias, conceitos, pressupostos teóricos acerca do processo de construção da língua escrita. A segunda categoria, *conhecimento científico e conhecimento prático*, revela as expectativas dos professores em relação ao conhecimento elaborado em contraposição ao conhecimento prático do professor, ou seja, ao seu fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula.

A exposição que se fará a seguir refere-se à análise do material produzido no grupo focal com base nessas duas categorias. O material foi reconstruído de forma a se aproximar das condições de produção do diálogo estabelecido no grupo. Buscamos, portanto, recompor os enunciados a partir das situações que permitiram a sua manifestação, sejam elas estimuladas pela própria pesquisadora, sejam elas em resposta às falas da colega que a antecedeu. Nesse sentido, a reconstrução dos temas abordados no diálogo não segue uma lógica linear, descritiva, mas a lógica da interlocução estabelecida entre as participantes com o auxílio das duas categorias a que se fez referência.

3.2.1. Concepção de letramento e alfabetização

Muitas foram as questões que surgiram no debate, naquela noite de quinta-feira, dia 12 de abril, ano de 2007, Centro Cultural José Maria Vigo da Silveira. Nove professoras alfabetizadoras compareceram ao encontro proposto. Suas faces revelavam a ansiedade dos momentos iniciais da discussão, talvez pelo fato de algumas delas não se conhecerem e nunca terem sentado juntas para debaterem os saberes do professor alfabetizador, ou também pela incerteza de quais questões estariam sendo propostas nesta noite de diálogo. Suas faces mostravam também o desejo de, além de buscar mais conhecimentos, dividir conquistas, preocupações e necessidades com outros colegas, nessa missão tão complexa que é a tarefa de alfabetizar.

Após esclarecer ao grupo a dinâmica do encontro, os objetivos propostos, o porquê da escolha dos participantes e a minha função dentro do grupo, sentadas em torno de uma mesa, face a face, iniciamos o nosso diálogo com a certeza de que ele seria muito produtivo e com o desejo de que fosse um momento de efetiva reflexão a respeito dos saberes do professor alfabetizador.

Para que as professoras pudessem expor suas concepções a respeito da aquisição da língua escrita foi proposto ao grupo que expressassem o que julgam que é estar alfabetizado, sobre como as crianças podem chegar a esse conhecimento e como elas, enquanto professoras, ajudam a elaborá-lo.

Os depoimentos dessas alfabetizadoras possibilitaram reconstruir conceitos, idéias e concepções sobre a alfabetização. Para elas, a alfabetização deve estar centrada na compreensão e na interpretação do que as crianças estão escrevendo. Segundo o que revelaram, não há alfabetização se não houver compreensão.

1ª Situação: o que é estar alfabetizado?

“No meu entender é leitura, compreensão, interpretação, leitura e escrita, conhecimento matemático, no caso cálculos e situações problemas...tudo isso entra dentro da alfabetização.(Profª Odete)

O depoimento da professora Odete impulsionou o diálogo no que se refere a essa questão, pois imediatamente a sua fala ocorreram os seguintes depoimentos:

“É mas o aluno precisa ter uma leitura fluente” (Profª Clarisse)

“Sim, mas ele tem que compreender, só lendo e escrevendo ele está só decodificando...ele tem que compreender o que ele lê, senão vai ser um alfabetizado funcional.” (Profª Odete)

“Sim compreendendo o que está lendo” (Profª Clarisse)

“Ensinar a ler e escrever para eles terem a comunicação, usar a palavra escrita para se comunicar. Agora, se ele lê um livro e chega no final e não sabe o que leu como vai estabelecer o diálogo com os outros?”(Profª Rosane)

A partir do que foi exposto, a professora Clarisse retoma a sua fala e afirma:

“Se ele sabe interpretar, ele consegue entender conteúdos de Ciências, Matemática, Estudos Sociais. Agora se ele não interpreta?”

A professora Janete reforça a fala da professora Clarisse e completa:

“Desde uma ordem, o aluno tem que saber ler uma ordem e saber o que fazer.”

O que se verifica, através desses depoimentos, que é reforçada a idéia da alfabetização enquanto compreensão do que se está lendo, e não a simples decodificação das letras do alfabeto. Para incentivar o debate em torno da questão proposta, fiz uma

interferência a respeito da alfabetização, lembrando a fala da professora Odete, na qual destaca que alfabetização não é decodificação. Assim, propus ao grupo:

“Odete, você falou que quando a criança apenas lê e escreve, está decodificando. Então a alfabetização não é apenas decodificação. O que mais seria alfabetização? Para vocês, como seria a alfabetização, além do decodificar? O que é estar alfabetizado?”

Após essa minha interferência, por alguns instantes, o grupo se manteve em silêncio. Para elas, nesse momento, era necessário novamente repensar a alfabetização, porém agora, a partir da minha mediação, pensá-la para além da compreensão, ou seja, era importante que o grupo analisasse a alfabetização de forma a contemplar outras perspectivas. Assim, após o instante de reflexão, a professora Janete interfere:

“Decodificar, mas tem que compreender o que está decodificando. Eu penso assim a alfabetização é contínua, não só na 1ª série. Para mim ver que o aluno possa passar para a outra série ele tem que pelo menos ler e entender o que leu ...entender o que lê, compreender o que está lendo.”(Profª Janete)

O que se observa é que a professora Janete novamente retoma a idéia da compreensão, mas é importante salientar que sua fala também revela uma preocupação em relação à avaliação e à aprovação do aluno, quando diz que para ser aprovado precisa dar conta da leitura e da compreensão e ao mesmo tempo aponta que a alfabetização deve ser contínua. O que se percebe é que a professora tem consciência de que a alfabetização é um processo, porém, muitas vezes, o que ocorre é que cabe ao professor aprovar ou reprovar esse aluno, uma vez que a escola, muitas vezes, centra sua prática pedagógica na avaliação e não considera a aquisição da escrita como um processo contínuo.

Após a exposição da professora Janete, a professora Joice e a professora Lurdes, através de seus depoimentos, reforçam a concepção de alfabetização enquanto compreensão, porém na fala da professora Joice surge a idéia de que a leitura e a escrita são importantes para a comunicação. Na verdade, a interferência de Janete mediou o acréscimo de novas idéias ao conceito de alfabetização.

“É conseguir se comunicar através da leitura e da escrita, conseguir ler uma mensagem que alguém manda, é compreender.” (Profª Joice)

“Nós também, se nós formos ver nós conseguimos ler e escrever, mas isso não significa que estamos compreendendo o que estamos lendo. Muitas vezes pegamos um livro de que a gente nunca teve conhecimento, nós também vamos ler o que está escrito, mas não vamos compreender. A compreensão não está existindo.” (Profª Lurdes)

O depoimento da professora Lurdes também estimulou a professora Ana Maria revelar o que pensa sobre alfabetização. Até então ela ainda não havia se manifestado em relação a essa questão, porém demonstrava muita atenção ao diálogo que ocorria no grupo.

“É por isso que eu acho importante nessa fase, que ainda eles não estão escrevendo, todo dia entrar com uma historinha e fazer essa interpretação: quem é o personagem principal, quem são os outros personagens, o que aconteceu na história, que outro final você daria. Você está fazendo ele pensar e interpretar. Eles não estão escrevendo, mas é um meio de alfabetizar, de se desenvolver. Quando ele estiver escrevendo, lá no final do ano, ele vai automaticamente saber produzir um texto, ser um aluno mais criativo, mais participativo nas aulas, porque tem aquele aluno que não abre a boca, não fala e tem aquele que sempre quer falar primeiro. Você tem que perguntar para um e para outro.” (Profª Ana Maria)

É importante mencionar que, assim como Lurdes estimulou o depoimento de Ana Maria, esta por sua vez, também possibilitou que Lurdes retomasse a fala, reforçando a idéia de que para se alfabetizar é necessário dar sentido aquilo que se escreve.

“Palavrinhas do dia a dia que você trabalha com eles, às vezes um fala uma coisa, ou quando estão montando uma palavra. A palavrinha “abacate” por exemplo, muitas vezes não sabem o que significa. Às vezes eu pergunto para eles o que significa. Muitos não sabem o que é. Às vezes, a gente acha que eles têm essa compreensão. Como tem palavras que a gente acha fácil, mas para eles é difícil. Se eles não souberem o significado fica sem sentido saber escrever.” (Profª Lurdes)

A exposição de Ana Maria também apresenta um dado significativo no que se refere ao processo de alfabetização, pois destaca a importância de contar histórias para as crianças, o que as possibilita refletir, pensar, compreender e interpretar. Sabe-se que o contato com o mundo da escrita através das fábulas, dos contos, das narrações, das lendas, das parlendas e dos mais variados gêneros textuais, mesmo antes de a criança ser capaz de ler ou escrever, é imprescindível para desenvolver, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências a partir do texto com o qual teve contato. Assim, apesar de a professora não fazer referência ao contato com diversos gêneros textuais, considera necessário o acesso às histórias para promover a aquisição da leitura e da escrita.

Nesse sentido, a professora reconhece que mesmo a criança ainda não tendo se apropriado do código escrito, ela tem possibilidades de trabalhar com textos, ampliando seu vocabulário e envolvendo-se com o mundo da escrita. Também fica evidente na fala de Ana Maria a importância da oralidade para que o processo de alfabetização se desencadeie.

Ao mesmo tempo, a fala da professora Lurdes (“...*Se eles não souberem o significado fica sem sentido saber escrever.*”) reitera o que as colegas afirmavam anteriormente. Para elas, a alfabetização vai além da decodificação das palavras, ela precisa estar impregnada de sentido, o que para as crianças, muitas vezes, não é fácil, pois se o trabalho de alfabetização não estiver voltado ao mundo em que estão inseridas, ou seja, aos aspectos sociais, culturais, históricos a alfabetização será difícil e não terá sentido aos alfabetizandos. As práticas alfabetizadoras precisam estar voltadas para textos interessantes e relevantes, ao invés de frases ou palavras descontextualizadas e, muitas vezes, sem sentido para as crianças. O depoimento da professora Lurdes também impulsionou Clarisse ir além da questão da interpretação e do sentido.

“Outra coisa importante nessa questão da interpretação são aquelas questões , não aquelas tipo: Qual é a cor do vestido? Eu acho importante insistir nas respostas pessoais , porque é ali que eles vão ampliar e o porque dessa resposta. Esse porque não é fácil tirar deles, ali que temos que puxar bastante, só questionar em cima do texto, é importante, mas eu também que tenho que ir além do texto.” (Prof^a Clarisse)

Nesse depoimento Clarisse insiste na importância da compreensão dos textos, mas não apenas a compreensão linear (o quê , quando, onde, como e por quê) mas fundamentalmente a compreensão na qual a criança possa ampliar o que foi dito no texto,

possa “ler as entrelinhas”, compreendendo informações que não estejam explícitas neles, assim como podendo fazer relações com outros textos já conhecidos por elas.

É importante ressaltar que no diálogo que se estabelece entre as professoras elas revelam, de certa forma, uma ampliação do conceito de alfabetização em relação às primeiras falas. O que se observa é que o diálogo desencadeou a percepção de que a alfabetização não se restringe apenas à questão da compreensão. No decorrer da dinâmica interlocutiva, foram incorporados conceitos como comunicação, sentido das palavras, significado, interpretação, opinião própria dos alunos, ir além das idéias do texto. Assim, a alfabetização foi compreendida, pelo grupo, no âmbito da necessidade de comunicação, de ampliação de vocabulário e na importância da língua escrita estar associada ao sentido que a criança dá àquilo que escreve.

No que se refere a essa questão do diálogo e do discurso do outro para a elaboração de sentidos e significados Bakhtin traz contribuições importantes. Nesse sentido, Bakhtin (2002) destaca a centralidade da linguagem na vida do homem.

Para ele, a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação, assim o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra, tendo um sentido ideológico e vivencial, se relacionado a um contexto, carregando um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela.

Bakhtin (2002) aponta que o dialogismo é propriedade intrínseca de todo o discurso. Toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo comunicativo ininterrupto. As palavras dos outros, os outros discursos também penetram interativamente em qualquer discurso, o que ocorre na verdade é um diálogo entre discursos. O interlocutor, conforme Bakhtin, está presente de algum modo na enunciação de um indivíduo, assim como todas as vozes sociais que antecederam aquele ato de fala também ressoam em sua enunciação.

Para o autor a noção de que um texto não subexiste sem o outro, seja como forma de atração ou rejeição, permite que ocorra o diálogo entre duas ou mais vozes, entre dois ou mais discursos. Dessa forma, a relação de diálogo é estabelecida por um cruzamento de vozes ou discursos diversificados. A linguagem, para Bakhtin, vai além de sua dimensão comunicativa, pois se considera que os sujeitos constituem-se por meio das interações sociais. Frisa ainda que a palavra é a ponte entre o eu e o outro, uma vez que procede de alguém e se dirige para alguém. Para ele, o que torna a compreensão de uma palavra possível é também aquilo que é presumido pelo ouvinte, porque toda a palavra usada na fala real possui um valor apreciativo, que é transmitido pela entonação expressiva. Com a

palavra acontecem gestos, expressões faciais, tonalidade e entonações. Bakhtin (2002) diz que para cada palavra que estamos em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando assim uma réplica. Nesse sentido, para o autor, a compreensão seria uma forma de diálogo. Dessa forma, pode-se dizer que o discurso do outro condiciona, influencia, perpassa o discurso do eu.

É válido destacar que o grupo, no decorrer do diálogo e a partir dos discursos que foram sendo construídos em torno da questão o que é estar alfabetizado, foi elaborando, conjuntamente, a concepção de alfabetização. Assim, a consciência possível presente no grupo é de que ler e escrever não significa apenas decodificar palavras, ou seja, a leitura e a escrita devem estar relacionadas à necessidade de comunicação, de compreensão e de interpretação. Para as professoras, a alfabetização só terá sentido se ela for significativa para a criança. Apesar de terem avançado em relação ao conceito, um aspecto muito salientado pelo grupo foi a questão da compreensão, isto é, a criança precisa ao mesmo tempo em que lê e escreve entender o que está lendo e escrevendo, atribuindo sentido a essa leitura e a essa escrita.

Ao se alfabetizarem, através de práticas que valorizam textos significativos, os alunos terão interesse e prazer pela aprendizagem da língua, bem como uma melhor compreensão da utilidade da escrita e de sua circulação social. Na verdade, as concepções apresentadas pelas professoras indicam, de certa forma, uma compreensão da linguagem escrita como uma prática social, idéia esta que é presente no conceito de letramento.

2ª Situação: apropriação do conhecimento

Para seguir com a dinâmica de discussão no grupo, a partir dos depoimentos das professoras e para instigar ainda mais nosso diálogo fiz a seguinte interferência ao grupo:

“Falamos em alfabetização, compreensão, interpretação, leitura, sentido das palavras. Na opinião de vocês como as crianças chegam a esse conhecimento? Como elas chegam a essa compreensão, produção? Que processo ocorre para que a criança possa chegar a esse conhecimento?”

Diante de minha fala, a professora Clarisse questiona:

“Como que ela aprende?”

A pergunta de Clarisse elucidou meu questionamento, desencadeando assim o seguinte diálogo:

“Isso mesmo. Como a criança aprende? Como tu achas que ela chega ao conhecimento de escrever, interpretar, produzir, dar resposta a esse porquê? Como a criança chega até esse conhecimento?”

“Ah! Ela vai criando hipóteses. Por exemplo, se você pede para escrever “caneta” e ela só usa algumas letras, você vai questionamento em cima disso e ela cria outra hipótese, assim ela vai avançando até chegar lá”.
(Profª Clarisse)

A fala de Clarisse instigou Ana Maria a querer saber mais, bem como reforçar o papel do professor nesse processo de construção.

“Então isso seria motivado pelo professor?” (Profª Ana Maria)

“Sim, eu acho que sim. A gente vai questionando, em cima desse questionar eles vão avançando, eles vão criando hipóteses e vão chegar. De repente ele tem um pensamento, uma imagem do que é e em cima daquilo ele constrói.” (Profª Clarisse)

A expressão da professora Clarisse (“*Ah! Ela vai criando hipóteses...*”) evidencia o conhecimento do processo de aquisição da língua escrita, baseado na formulação das hipóteses que a criança faz para atingir o nível alfabético da escrita, pressupostos apresentados nos estudos de Ferreiro e Teberosky. As pesquisadoras, em seus estudos,

trabalham com esse termo no sentido de identificar as possíveis construções que a criança realiza na apropriação do conhecimento da língua escrita.

Outro aspecto importante que surge na interferência de Clarisse é a questão da mediação do professor no desenrolar desse processo de construção. (“... *A gente vai questionando e em cima desse questionar eles vão avançando, eles vão criando hipóteses e vão chegar.*”). Segundo a teoria vygotskiana a intervenção é um processo pedagógico privilegiado, pois o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Assim, para Vygotski, os procedimentos regulares que ocorrem na escola como demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. A intervenção de outras pessoas, neste caso do professor e dos colegas é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

O professor precisa estar intervindo sempre e de forma diferente junto a cada criança, por isso o professor deve estar atento ao que cada criança é capaz de desenvolver para, assim, poder intervir. É importante salientar que a intervenção do professor não pode ocorrer da mesma maneira com todas as crianças, uma vez que uma atividade pode ser adequada para uma e imprópria para a outra.

Sentada em uma das extremidades da mesa, motivada pelas enunciações das colegas, a professora Joice, que até o momento havia manifestado sua opinião em apenas uma situação, relata que a construção do conhecimento ocorre desde que a criança nasce e está relacionada aos estímulos que recebe da família. Assim, acrescentando outra percepção sobre a aquisição do conhecimento, ou seja, diferente daquela sugerida por Clarisse, sua narrativa mostra que a apropriação do conhecimento inicia antes mesmo de a criança ingressar na escola.

“Eu acho que essa construção começa desde que a criança nasce, depende do estímulo que vai receber em casa, com a mãe que canta para dormir e que conta histórias. O acesso que ela tem à escrita. Acho que desde daí ela vai construindo. Muitos na primeira série chegam lendo, outros nem conhecem as cores, não sabem se usam letras ou números, hoje em dia nem tanto. Depende do estímulo que recebem desde que nascem, quem sabe até antes. Muitos não têm essa leitura do mundo, não tem um livro para explorar, para ler.”(Profª Joice)

É importante salientar que à medida que a professora Joice foi dando seu depoimento o grupo demonstrava concordância com suas colocações, através de movimentos positivos com a cabeça.

Dando continuidade ao diálogo e à fala da professora Joice, partindo das mesmas concepções, a professora Letícia também entende que a construção do conhecimento não se dá só na escola, depende dos estímulos que recebe da família. Assim, essa construção tem início desde o momento da concepção da criança. Nesse sentido, afirma a professora:

“Não quer dizer que é só a escola. O conhecimento vem desde a concepção , e dos estímulos que tu recebe...” (Profª Letícia)

As falas das professoras Joice e Letícia apontam o papel fundamental que o meio exerce no desenvolvimento da criança. Para Vigotski (2001), desde o nascimento da criança o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento. Segundo o autor, existe um percurso de desenvolvimento definido em parte pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. Nesse sentido, é significativo pontuar o papel essencial da escola no processo de desenvolvimento do ser humano, uma vez que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Para a criança que frequenta a escola e nela se sente reconhecida e aceita, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. Por isso, o ambiente escolar não é o único promotor do desenvolvimento da criança, mas é parte essencial dele.

Na verdade, segundo as colocações do grupo, para que ocorra a aprendizagem é necessário que a criança esteja inserida num meio favorecedor. Isso implica dizer também que se a criança não fizer parte de um meio facilitador terá dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, a escola tenta responsabilizar o fracasso da aprendizagem da escrita, considerando as condições sociais em que se encontram a grande maioria dos alunos, bem como a falta de contato com um ambiente cultural estimulador.

A professora Odete também enunciou sua opinião, logo após a fala da professora Letícia, porém seu depoimento avançou na concepção de como as crianças adquirem o conhecimento da escrita. Dessa forma, foi pontuado pela alfabetizadora que para a criança

se apropriar desse objeto de conhecimento, no caso a escrita, é importante que sinta a necessidade de usá-la.

“Por que isso é importante para mim? Para que isso vai servir para mim? Eu acho assim, a partir do momento em que a criança sente a necessidade de usar a leitura e a escrita, ela vai ter uma disponibilidade maior para aprender. Na escola onde eu trabalho a vivência deles não é de leitura e de escrita, não é necessário ler e escrever. Eles perguntam: Para que eu vou usar? Aí você pega uma escola onde as crianças já tem um conhecimento. Eu vou usar porque eu quero ser tal coisa.” (Profª Odete)

A exposição da professora Odete foi muito clara no sentido de relacionar o desejo de aprender com a necessidade de usar a escrita no dia-a-dia. Ela reforça essa idéia quando afirma que na escola onde trabalha a vivência das crianças não é de leitura e de escrita, então para esses alunos, segundo a professora, a escrita é algo que não tem muita importância para o cotidiano em que vivem.

A professora Giovana diante do depoimento de Odete e concordando com sua exposição afirma que o aluno precisa ter curiosidade e desejo para aprender a ler e escrever. Nesse sentido, revela a experiência de um aluno que quer muito aprender a ler e escrever.

“Eu tenho um menino que tem uma vontade de ler e aprender. Ele quer, ele tem uma curiosidade. A mãe dele me disse que quando ele não consegue, ele chora porque quer aprender já. Então ele tem o desejo e a curiosidade para aprender e isso ajuda muito. Ele quer aprender logo.” (Profª Giovana)

O depoimento de Giovana faz com que novamente a professora Odete tome a palavra e reforce a idéia da importância de a criança sentir necessidade de usar a escrita no dia-a-dia para poder se apropriar dela com mais interesse.

“O uso da escrita, a necessidade da escrita no dia-a-dia deles é importante para o aprendizado, para ter a vontade de aprender.” (Odete)

A fala da professora Odete, quando aborda o uso da escrita enquanto uma necessidade, também impulsionou uma nova interferência minha, com o desejo de que pudéssemos avançar nessa discussão da escrita enquanto uma prática social.

“A Odete falou do uso, da necessidade da escrita. O que esse uso da escrita significa? Como vocês compreendem isso? Penso que poderíamos falar um pouco mais sobre essa questão.”

Retomando a questão sugerida por mim, a professora Odete fez a seguinte exposição:

“No dia - a- dia deles. O que eu percebo é que o aluno que tem mais estímulo de casa , que vê mais coisas , o aluno letrado, que vai a lugares que tem mais letras, que vive no mundo de mais letras, ele tem uma necessidade maior de saber porque tem aquilo.O que está escrito ali? Eles têm curiosidade. Se tu sai na rua eles pedem o que está escrito naquela placa. Como tem aquele que não questiona. Então a necessidade dele não é conhecer aquilo. Eu sempre digo depende de como o aluno está para o conhecimento, o aluno quer ou não quer aprender. Ele tem ou não interesse por aquilo.” (Profª Odete)

“Seria o objetivo. Por que isso? Qual é o objetivo? Por que eu estou aqui? Para que aprender isso?”(Profª Joice)

Novamente Odete reforça a idéia exposta anteriormente, reafirmando a importância de a criança estar inserida num ambiente letrado. O que foi considerado pela professora é a necessidade de aprender justamente por estar envolvida em um mundo letrado, afirmando, inclusive, que a criança que não vive num ambiente que lhe possibilite contato com a escrita não terá a mesma disposição e o mesmo desenvolvimento na aprendizagem.

Outro aspecto importante salientado nas exposições do grupo diz respeito ao uso e à necessidade da escrita. Pela exposição da professora Odete, o que se verifica é que a aprendizagem da escrita está atrelada à necessidade de usá-la, ou seja, se a criança não sentir a importância da escrita em sua vida, ela não estará disponível para a aprendizagem.

A apropriação desse objeto de conhecimento depende, segundo o relato da professora, do interesse da criança em aprender. O que se sabe é que para o sujeito se apropriar de um determinado objeto de conhecimento é fundamental que ele interaja com esse objeto. Cabe à escola proporcionar ao aluno o contato com tal objeto para despertar na criança o interesse, a necessidade e a importância de usar a linguagem escrita na atualidade.

A escola é, sem dúvida nenhuma, a instituição responsável pelo letramento, assim se as crianças que não possuem um contato mais direto com o mundo letrado, conforme o que foi exposto pelas professoras, têm mais dificuldades para se apropriar da escrita, cabe ao professor promover esse contato. Muitas vezes, as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nos contextos escolares são inadequadas e descontextualizadas, prejudicando o uso desse conhecimento em outros meios sociais.

Soares (2001) afirma que, atualmente, apenas decifrar códigos lingüísticos, ou seja, apenas saber ler e escrever no contexto da atualidade não é mais suficiente. É necessário saber fazer uso da leitura e da escrita, nas situações em que ela é importante. Não é mais considerada alfabetizada aquela pessoa que apenas possui habilidades de codificação e decodificação. É válido mencionar que, em várias situações de fala, as professoras expuseram a importância da escrita e da leitura ter significado para a criança, assim como ressaltam que ela precisa se apropriar desse conhecimento para, fundamentalmente, saber se comunicar e usá-lo adequadamente.

Dessa forma, cabe ressaltar que mesmo as professoras não se utilizando de conceitos acadêmicos, elas elaboram uma reflexão sobre o trabalho que desenvolvem com a linguagem escrita, mostrando inclusive a necessidade da interferência do professor no processo de aprendizagem, ou seja, o papel do professor como mediador.

Cabe lembrar que para Freire (1982), a aprendizagem da escrita só tem sentido se ela for vivenciada pelo sujeito e tiver significado para ele.

É necessário frisar também que quando a professora destaca o fato de o aluno ter estímulo de casa e ser letrado, que vive no mundo das letras, deu-se início a uma discussão fundamental para o grupo que foi a questão do letramento. A partir dessa fala, para dar continuidade à proposta de diálogo e de interação no grupo, as professoras foram inquiridas a respeito do que entendem sobre ser um aluno letrado, sobre letramento e como elas podem auxiliar os alunos a se apropriarem dessa condição.

“Odete, você falou em “criança letrada”. O que traz à cabeça de vocês quando nós falamos em letrado, falamos em uma criança que vive num ambiente letrado, que tem letramento ou não tem ? O que vocês pensam sobre letramento?”

Imediatamente a minha interferência, a professora Ana Maria expôs ao grupo o que para ela significa ser uma pessoa letrada. É importante ressaltar que sua fala desencadeou a exposição, também imediata, de outra colega.

“Para mim a pessoa letrada é aquela que tem acesso aos jornais, aos cadernos, revistas, livros. Como têm aqueles que não tem um jornal, uma revista, não tem nada em casa. Tem que dar um livro para recorte porque nunca teve acesso a nada em casa. E tem aqueles que, assim que nascem, já estão com livros, por isso chegam na escola com um diferencial.”(Profª Ana Maria)

“O letrado é aquele aluno que já nasce no meio das letras. A criança que é estimulada na família, mesmo sendo novinha, ela consegue se alfabetizar, consegue ler, escrever, produzir, mesmo que seja nova, mesmo que não esteja na faixa etária. Agora aquela que tenha nove anos, mas se não foi estimulada ela vai demorar para aprender, porque se o estímulo dela for só as quatro horas da sala de aula é complicado. Agora se a criança já vem de berço, já vem de casa, com todo aquele estímulo. A mãe diz que tem que aprender, o pai também e, ao lado do filho e colabora nesse aprendizado, a criança só tem que aprender.(Profª Janete)

Buscando uma definição, interfiro:

“Então para você letramento, segundo a tua opinião seria...”

“Letramento é bastante estímulo, é com muito estímulo.” (Profª Janete)

Neste momento do diálogo, a professora Letícia faz uma interferência explicitando uma outra concepção de letramento, contrapondo-se às idéias apresentadas pelas

professoras que a antecederam na exposição, o que também suscitou a fala da professora Joice que concordou com a exposição de Letícia.

“Eu vejo o letrado a formação cultural, a formação cultural dos pais. Porque eu tenho um aluno de nove anos onde os pais são semi-analfabetos, e daí é o terceiro ano que está repetindo a 1ª série. E eu insistindo, você pode, você consegue vamos, vamos. Ah! Mas meu pai trabalha de servente de pedreiro e não sabe ler e minha mãe fica em casa lavar roupa, não precisa saber ler.” (Profª Letícia)

“Eu já tive esse tipo de aluno, que não consegue se motivar, que não se motiva e a gente não consegue motivar. Você conversa, conversa e tenta trabalhar, e eles dizem eu não preciso disso. Mas, como que você não precisa disso quer aprender como os teus colegas. A minha mãe não sabe ler e trabalha. Então, ele não precisa disso, ele não quer aprender a ler. A mãe não sabe ler e ele também pensa que não precisa disso. Isso é bem complicado.” Eles ficam naquele mundinho deles.” (Profª Joice)

“Eu vejo que a família não se importa com isso. Ele não tem estímulo mesmo, a família não ajuda, ele vai e volta para a escola. O que eu fizer por ele, ótimo!” (Profª Letícia)

O que se percebe, através desses depoimentos, é que o letramento está atrelado ao fato de a família dar as condições de estímulo, de a criança viver em um ambiente favorecedor, do exemplo que os pais podem dar a elas e, também, da necessidade da criança em usar ou não a escrita, conforme as condições de vida de sua própria família. Pela fala da professora Letícia letramento significa a formação cultural dos pais e, a partir dessa formação, poder dar incentivo aos filhos no sentido de valorizar a aprendizagem da língua escrita. O letramento, segundo as exposições das professoras, significa o acesso aos livros, aos jornais, às revistas, enfim, o acesso ao mundo da escrita. Ser letrado, conforme que o afirmaram, é a possibilidade de contato com a escrita.

Ferreiro (1991) afirma que a influência do fator social está em relação direta com o contato com o objeto cultural “escrita”. Conforme o que destaca, é evidente que a presença de livros, escritores, leitores é maior na classe média do que na classe baixa. Conseqüentemente, a importância outorgada à atividade de leitura e de escrita é diferente num meio e no outro. Para a autora, a quantidade de material escrito e de leitores à

disposição de crianças também não é a mesma, porém é necessário recordar que mesmo a criança que provém dos setores mais desfavorecidos vive imersa numa cultura letrada (ainda que seus pais sejam analfabetos). Ferreiro (1991) destaca que só o fato de as crianças saírem à rua é suficiente para mostrar a presença constante da escrita por todos os lados. Seu valor social é tal que não se poderia pensar em prescindir dela.

Britto (2005) frisa que as crianças que vivem em classes mais favorecidas certamente convivem com a cultura escrita ainda dentro de suas casas e nos lugares que costumam freqüentar. As crianças de classes sociais menos favorecidas, por sua vez, têm acesso ao mundo da escrita de forma mais limitada, restrita. Por isso é essencial que as escolas proporcionem iguais condições para todas as crianças, independente de sua origem social. É necessário que o maior número possível de situações de uso real da escrita sejam possibilitadas na escola, pois a aprendizagem da língua escrita está relacionada à reflexão que os alunos fazem sobre ela. Cabe ao professor importar para a sala de aula as práticas sociais de uso da leitura e da escrita e que essas se constituam o contexto das atividades de alfabetização.

Um dos maiores desafios dos sistemas escolares consiste em possibilitar aos alunos práticas sociais de leitura e de escrita que efetivamente tragam condições de o indivíduo participar criticamente da sociedade da qual faz parte, sendo capaz de transformá-la, no sentido de superar as diferenças sociais e econômicas que ainda persistem na sociedade.

Por isso, para dar continuidade a essa interação e a essa temática do letramento, com o intuito de ampliar nossa discussão, propus às professoras uma outra questão, através da seguinte interferência:

“Mesmo não tendo estímulo da família, como vocês que são professoras alfabetizadoras podem ajudar o aluno a atingir esse grau de leitura e de escrita e de ser letrado? Como o professor na sala de aula pode ajudar o aluno a chegar a esse conhecimento, mesmo não tendo o estímulo da família ou tendo? Como o professor auxilia o aluno para chegar a alfabetização?”

Tão logo concluída minha fala a professora Ana Maria faz a seguinte explanação:

“Eu penso assim. Na primeira semana de aula os alunos têm de estar cientes do que vieram fazer na escola. Eu sempre pergunto para eles: O que vocês vieram fazer na escola? O que querem da escola? A maioria vai falar que quer ler e escrever, mas para isso vamos ter um trabalho. Eles têm de estar desafiados para isso. Eu acho que o principal responsável é o professor, mesmo não tendo estímulo da família. Aí você vai usar todos os meios possíveis, principalmente o prático, a visualização. Sou mais a favor do Vigostki. Aquilo que você vê, você internaliza. A criança é a mesma coisa aquilo que vê todo dia, que ouve. Não pode cansar de repetir, vai mostrando para eles, principalmente as coisas da realidade. Eu acho que eles aprendem, todo mundo vai pra o mesmo caminho.” (Prof^a Ana Maria)

A narração de Ana Maria foi muito significativa, pois acrescentou novas idéias ao debate, que até então não haviam sido mencionadas pelas professoras. Relatou em sua fala que o professor é o principal responsável para que a criança se aproprie desse objeto de conhecimento: a escrita. Independente do contexto familiar, é responsabilidade da escola proporcionar o acesso ao mundo da escrita. Ressalta ainda que o alfabetizador precisa se utilizar de todos os recursos possíveis para estimular a aprendizagem. Outro aspecto importante em sua fala é o fato de acreditar na capacidade do aluno (“...*Eu acho que eles aprendem, todo mundo vai para o mesmo caminho.*”). Muitas vezes, nós educadores temos a tendência de responsabilizar as famílias, o contexto social e cultural pelo fracasso da escola no que se refere ao ensino da língua escrita.

De acordo com Soares (2005), a linguagem é o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. O uso da língua na escola mostra mais claramente as diferenças entre os grupos sociais e que gera discriminações e fracasso. Conforme a lógica da teoria da deficiência cultural¹⁵ o déficit lingüístico é atribuído à pobreza do contexto lingüístico em que vive a criança, particularmente o contexto familiar.

Outro aspecto interessante na fala de Ana Maria é a referência que faz a Vigotski (*Sou mais a favor do Vigotski. Aquilo que você vê, você internaliza.*). A fala de Ana nos remete ao conceito de internalização apresentado por Vigotski. O autor trabalha com a função mediadora dos instrumentos e dos signos na atividade humana, apontando que o processo de mediação por meio deles é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conforme o que ele destaca, ao longo da evolução da espécie

¹⁵ Sobre essa questão ver: SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social.* 2005

humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. De um lado a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação, esse mecanismo é chamado, por Vigotski, de processo de internalização. De outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

Para Vigotski (2001), tanto o processo de internalização como a utilização de sistemas simbólicos são fundamentais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, mostrando a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos.

É muito presente a idéia de que as crianças aprendem vivenciando, olhando, percebendo, ouvindo. Na verdade, segundo Vigotski, a criança vai elaborando respostas provisórias e vai testando até onde pode ir com sua hipótese. Assim, ela está pensando e produzindo respostas a um problema, por isso a intervenção do professor deve ser no sentido de fazer com que a criança avance nas suas hipóteses, pois dessa forma o aprendizado vai gerando desenvolvimento.

Os argumentos da professora Ana Maria incentivaram outros depoimentos no que se refere aos caminhos que o professor pode utilizar para alfabetizar e a importância da interação que deve ocorrer entre os próprios colegas da turma para atingir o sucesso na aprendizagem. Assim, a fala de Ana Maria estimulou o seguinte diálogo:

“Eu acho que eles aprendem muito através de jogos, contar histórias com fantoches, mostrar para eles. O brincar é muito importante para a aprendizagem.” (Profª Joice)

“Mostrar para eles é muito importante. Aguçar a curiosidade deles. É o professor que vai incentivar o aluno.” (Profª Giovana)

“Eu digo para eles que as primeiras histórias é a professora que vai contar, mas no final do ano quem vai ler para os colegas e para a professora são eles. Isso também é uma motivação.” (Profª Clarisse)

“Eu acho que eles aprendem muito através da interação com o coleguinha. Eles se ajudam entre si, e isso é muito importante. Às vezes, você falando não dá certo, mas o coleguinha falando pode dar certo. Até

os lugares que eles vão sentar na sala de aula é importante. Aquele que já conhece mais, senta perto daquele que está mais atrasado.”(Profª Janete)

“Às vezes o coleguinha consegue ajudar. O colega do jeitinho dele consegue explicar e a criança realmente entende.” (Profª Lurdes)

A idéia defendida pela professora Janete e reforçada pela professora Lurdes (“*Eu acho que eles aprendem muito através da interação com o coleguinha. Eles se ajudam entre si, e isso é muito importante. Às vezes, você falando não dá certo, mas o coleguinha falando pode dar certo...*”) é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Para Vigotski (2001), a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Conforme o que destaca, os grupos de crianças são heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento de outras. Assim como o adulto, a criança também pode funcionar como mediadora entre uma ou outra criança.

Quando o professor dá uma atividade individual às crianças em sala de aula, e elas buscam a troca de informações e de estratégias entre os colegas isso não pode ser considerado pelo professor como errado. Para o autor, tal procedimento pode tornar a tarefa um projeto coletivo muito produtivo para cada criança. Do mesmo modo quando o aluno solicita a ajuda do professor, ou dos pais como fonte de informação para ajudá-lo a resolver algum tipo de problema ele não está desrespeitando regras, mas sim está se utilizando de recursos para avançar no seu desenvolvimento.

Vigotski (2001) frisa também que nas situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso às informações, como, por exemplo, quando aprendem regras de jogos nas brincadeiras. Para ele, qualquer modalidade de interação social, quando estiver relacionada a um contexto, com o intuito do aprendizado e do desenvolvimento pode ser usada na escola de forma produtiva.

4ª Situação: alfabetizar e letrar

Neste momento do diálogo, como pesquisadora e mediadora da discussão, considerei significativo fazer uma nova intervenção no sentido de avançarmos a discussão para a questão da possibilidade de aliarmos a tarefa de alfabetizar à tarefa de letrar. Meu questionamento foi o seguinte:

“Nós estamos falando em alfabetizar e letrar. Até o momento nossa discussão girou em torno disso. Será que existe diferença entre alfabetizar e letrar. Podemos aliar as duas coisas. Como isso acontece?”

É importante destacar que tão logo concluída minha exposição, a professora Odete que estava sentada a minha frente, sorrindo, tomou a palavra e fez sua explanação sobre o que pensa ser letramento. Não houve silêncio no grupo, a resposta foi imediata, desencadeando, assim, uma nova discussão entre elas.

“Nós até trocamos uma idéia. (está se referindo à colega que está sentada ao seu lado) Letramento para mim é o conhecimento do A-B-C, é a decodificação. Quando fazem a decodificação estão letrados. Alfabetização é no momento em que a criança constrói as palavras, quando entendeu, quando significou. Por exemplo, a colega falou na palavra “abacate”. Eles não sabem o que é abacate, mas no momento em que entenderam o significado da palavra eles estão alfabetizados.” (Prof^a Odete)

Diante dessa fala de Odete, o que se pode observar é que ela confunde os conceitos de alfabetização e letramento. Por outro lado, é importante frisar que o termo “letrado” foi utilizado, pela primeira vez, durante a sessão, através da exposição da própria professora Odete. Na verdade, o que se verifica é que essas terminologias, muitas vezes, não estão sob o domínio do professor, ao que parecem pertencem ao mundo acadêmico. É importante frisar que, ao mesmo tempo em que a professora não conceitualiza corretamente os termos, ela própria em outros momentos da sessão, reconhece a importância da leitura e da escrita enquanto uso na sociedade, sendo que a aprendizagem da escrita deve ser significativa para o aluno.

Enquanto a professora Odete fazia sua explanação, as professoras Clarisse e Rosane, que estavam sentadas ao seu lado, faziam movimentos positivos com a cabeça,

concordando, assim, pelos gestos, com a formulação do conceito que foi sendo apresentado por ela.

Por outro lado, a professora Lurdes, imediatamente a fala da professora Odete, apresenta uma outra concepção de letramento, conforme seu ponto de vista. Sua exposição contrapõe-se à argumentação da colega.

“Eu não sei, mas eu li um texto que falava do letramento, aquele texto sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos. Eu vou falar o que eu entendi. O letramento seria aquele algo mais da parte da compreensão. Seria o inverso. O letramento seria a compreensão daquilo que está aprendendo da própria alfabetização. Não sei se eu entendi. Um completa o outro, letramento tem a ver com a compreensão.”(Profª Lurdes)

Para a professora Odete, o letramento é algo mais restrito, uma vez que está atrelado à decodificação do alfabeto, sendo que a alfabetização refere-se à parte do significado das palavras. A exposição de Lurdes, por sua vez, aponta o letramento como “algo mais”, referindo-se à compreensão daquilo que a criança está aprendendo, da alfabetização. Ressalta também que os dois conceitos estão entrelaçados, pois, segundo sua afirmação, um completa o outro. Assim, Lurdes faz uma tentativa no sentido de avançar na elaboração do conceito apresentado por sua antecessora.

A fala da professora Lurdes provocou uma retomada à concepção da expressão “letramento”. Nesse momento, ocorreu uma discussão no grupo, na qual várias professoras falavam ao mesmo tempo, o que dificultou o entendimento e a tradução dessas falas. Na verdade, o que se percebeu é que esse termo causou no grupo inquietação, dúvida, curiosidade e também necessidade de buscar esclarecimentos a respeito de tal conceito.

A professora Janete que observava atenta a discussão pediu a palavra e apresentou uma outra visão ao conceito de letramento.

“Assim pessoal! Quando tem uma pessoa bem sabida, aquela pessoa é letrada. Letrada é aquela pessoa com bastantes saberes. Me parece! Isso não significa que uma criança de 1ª série não está letrada, se ela está bem sabida, ela também está letrada. É bem complicada essa questão de letrado e alfabetizado.”(Profª Janete)

“Eu também acho que uma pessoa letrada é uma pessoa com bastantes saberes. Quando sabe ler e perguntar.” (Prof^a Leticia)

Neste momento da discussão também fiz uma interferência à fala da professora Janete e questioneei:

“Você falou que uma criança de 1^a série também pode estar letrada. O que isso significa para você?”

“Ela está letrada quando sabe ler, interpretar e escrever o que ela deseja”.
(Prof^a Janete)

Novamente, esse foi um momento de discussão intensa entre as participantes, o que veio a prejudicar o entendimento e a gravação de suas narrações.

Após essa discussão, a professora Ana Maria solicita a palavra e expõe seu pensamento:

“Eu acho que uma criança está letrada quando ela compreendeu que aquilo que ela fala, ela também pode colocar no papel.” (Prof^a Ana Maria)

Contrapondo-se a essa concepção, mais uma vez a professora Lurdes toma a palavra, reafirmando sua fala anterior, e frisa:

“Ela pode também durante própria a aula aplicar o seu saber, o que ela aprendeu. Colocar justamente o que ela pensa, que possa colocar no papel.” (Prof^a Lurdes)

Os depoimentos das professoras Lurdes, Janete, Ana Maria e Leticia estimularam a professora Rosane, que até então havia se mantido em silêncio, manifestar sua opinião sobre letramento.

“Fazendo todo esse processo de construção e interagindo a criança está se alfabetizando nos conhecimentos, nas letras, nos números. Para mim alfabetização é maior que letramento. Penso assim, mas também não tenho conhecimento sobre isso.”(Profª Rosane)

Diante dessas colocações, é significativo pontuar que para muitas delas, o conceito de letramento ainda está muito restrito, pois não conseguem definir claramente o que essa expressão significa. Para elas, o letramento está associado ao domínio do conhecimento, dos saberes. Uma outra concepção presente nessas falas é a de que o letramento está relacionado ao reconhecimento de letras e números, sendo a alfabetização mais importante que o letramento. O letramento também foi confundido com a capacidade de a criança perceber que pode escrever aquilo que fala. (*“Eu acho que uma criança está letrada quando ela compreendeu que aquilo que ela fala, ela também pode colocar no papel.”*). Essa dificuldade de compreender letramento indica que o conhecimento do termo, assim como seus pressupostos e suas práticas ainda são muito recentes no contexto educacional.

É importante salientar, dentro dessa discussão que, principalmente, na 1ª e 2ª situação de diálogo as professoras apontam que a alfabetização deve estar centrada na compreensão e na interpretação, ou seja, a alfabetização precisa ir além da decodificação. Elas reconhecem que, atualmente, a alfabetização não se restringe apenas à identificação do código alfabético, ela precisa estar impregnada de sentido, na qual o aluno possa vivenciar e usar esse conhecimento, não só na escola, como também em outros contextos sociais. As professoras também salientam que a aquisição da escrita é um processo que não se encerra na 1ª série, tendo, portanto, continuidade nas séries subseqüentes. Valorizam, através de suas falas, a importância do contato com histórias, sejam orais ou escritas, desde o início do processo de alfabetização.

Diante dessas constatações pode-se perceber que as professoras usam o conceito de letramento em suas análises, considerando a prática cotidiana que possuem, porém não sabem defini-lo corretamente ou não conseguem articular esse novo conceito, essa novidade com seus saberes.

Cabe salientar que a discussão sobre a concepção de letramento gerou inquietações, angústias e necessidade de buscar esse novo conhecimento. Diante disso, também é importante ressaltar o questionamento: Em que medida os “avanços” conceituais em

âmbito acadêmico contribuem para os “avanços na compreensão e na organização do trabalho do professor?”

5ª Situação: dificuldades para alfabetizar e letrar

No que diz respeito a essa problemática o grupo também foi estimulado a expor suas idéias a respeito das dificuldades que enfrentam no cotidiano da sala de aula, para aliar essas duas tarefas: alfabetizar e letrar. Nesse sentido fiz o seguinte questionamento, após a fala da professora Rosane.

“Vocês deram seus depoimentos sobre o que seria alfabetizar e letrar. Discutimos o que poderia ser letramento e alfabetização. Quais as dificuldades que vocês encontram no contexto da sala de aula para alfabetizar e letrar? O que atrapalha no sentido de podermos juntar essas duas tarefas no processo de aprendizagem da língua escrita?”

A professora Letícia que, nas últimas discussões surgidas no grupo, permanecera silenciosa, logo em seguida a minha fala, tomou a palavra e provocou o seguinte diálogo.

“Para começar é pouco tempo , em nove meses não tem como alfabetizar. Eu acho que falta tempo para a 1ª série, para se alfabetizar. Outra dificuldade para mim é a falta de material, não têm recursos materiais, didáticos. Se você quer fazer uma atividade diferente tem que levar material de casa (palitos, sucatas...) . Há carência de material. Se você quer uma coleção, você tem que comprar. A dificuldade de material é grande.” (Profª Letícia)

Para a professora Janete, o problema incide sobre outro aspecto.

“A minha grande dificuldade é a falta apoio das famílias. Para mim essa é a pior dificuldade.” (Profª Janete)

Reforçando esse ponto de vista, a professora Rosane expõe:

“Você se esforça, fala, fala, diz como é o trabalho. Explica para os pais para as famílias como é o trabalho, mas eles não têm material básico (lápis, caderno, tesoura, cola..) Você tem que sair da sala de aula a procura desse material e isso já atrasa a aula. Você pede para os pais auxiliar e não fazer Você pede para os pais olhar um pouco mais para os filhos”. (Profª Rosane)

“Você explica o processo de construção aos pais, diz que ele está na construção, na hipótese, mas os pais não compreendem. Os pais copiam, corrigem, fazem o tema para eles. Então tudo aquilo que você construiu com eles, às vezes, a família atrapalha, talvez por falta de conhecimento.” (Profª Odete)

A maior dificuldade é a ausência da família. Ultimamente a família está muito ausente em condições afetivas, materiais. ” (Profª Rosane)

A professora Clarisse, atenta ao diálogo, expõe uma outra problemática no que se refere à tarefa de alfabetizar e letrar: da ausência dos pais à presença da mídia.

“A família está muito ausente e a televisão está muito presente. Têm crianças que ficam a manhã inteira na frente da TV, ou dormem até as 11 horas. A televisão bitola muito, claro tem o gostoso também. Falta o brincar. Claro a escola também tem que proporcionar isso, mas a gente não tem tempo suficiente para fazer isso. Faltam esses estímulos que a criança poderia receber através das brincadeiras em casa, com os amigos e isso dificulta a alfabetização. Eu acho que o brincar fora da escola é importante, eles ficam muito na frente da televisão. Assistir televisão precisa de atenção e o professor também exige atenção e, às vezes, você está exigindo demais deles. As crianças são movimento e precisam gastar essa energia. Isso chega lá criando uma dificuldade para nós.”(Profª Clarisse)

A fala de Clarisse aponta questões importantes, pois seu discurso desencadeou repercussão nas vozes das outras colegas, que concordando com suas análises afirmam:

“Realmente essa questão da televisão está criando dificuldade de relacionamento com os colegas, eles não sabem brincar, chegam ao

colega para bater. Eles estão sempre sozinhos, em frente a TV. Eles não sabem mais brincar.” (Profª Lurdes)
“E isso gera problema de disciplina. Eles falam mais alto do que nós, sobem nas cadeiras, gritam, começam a cantar. Os pais precisam olhar mais para os filhos. (Profª Rosane)

Segundo o que afirmam a maior dificuldade para desenvolver o processo de alfabetizar e letrar está na falta de apoio das famílias, na falta de recursos materiais e didáticos, no fato de as crianças não terem mais espaço para as brincadeiras, na falta de disciplina, no relacionamento com os colegas e nas condições econômicas das famílias, pois muitos alunos comparecem à escola sem o material básico (lápiz, caderno, cola, tesoura...).

As dificuldades assinaladas pelo grupo ficaram centradas em questões mais direcionadas ao contexto em que a criança está inserida. Quando afirmam, por exemplo, que as crianças não brincam mais, ficam muito tempo em frente à televisão, não trazem o material necessário à escola e apresentam problemas de disciplina ao que parece é que a responsabilização dos problemas com o ensino da língua escrita passa a ser unicamente das famílias. Diante dessas afirmações, cabe questionar qual o papel e o compromisso social da escola e dos professores alfabetizadores nessa problemática? Como, se não superar, ao menos minimizar tais dificuldades?

Ainda é necessário considerar que os depoimentos dessas professoras mostraram preocupações voltadas mais para questões de disciplina, de falta de recursos e não para os entraves relacionados aos aspectos pedagógicos do letrar e do alfabetizar e das práticas sociais do uso da leitura e da escrita.

É significativo frisar que a questão proposta para o debate foi discutir as dificuldades de aliar as tarefas de alfabetizar e letrar. Porém, pelos depoimentos das alfabetizadoras, não foram salientadas as dificuldades de alfabetizar e letrar. Elas apenas expuseram problemas que enfrentam no cotidiano da sala de aula, não considerando os obstáculos para efetivar o letramento, ou seja, a capacidade de o aluno fazer uso da escrita. Também não foi apontado por nenhuma delas a importância do professor ter uma postura reflexiva sobre sua própria prática, no sentido de reavaliar questões que venham a prejudicar o sucesso da alfabetização e do letramento.

Ainda dentro desse contexto é significativo pontuar para integrar a alfabetização e o letramento na prática alfabetizadora é fundamental a compreensão e a valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema da escrita, a leitura e a produção de textos. A

questão não é optar entre alfabetizar ou letrar, mas, como destaca Soares, trata-se de alfabetizar letrando. Quando a ação pedagógica está orientada para o letramento, isso não significa que o professor deve descuidar-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Do mesmo modo, cuidar da dimensão lingüística do código não implica desconsiderar, na sala de aula, o trabalho direcionado para o letramento. Nesse sentido, a ação pedagógica mais adequada é aquela que, de maneira articulada e simultânea, contempla a alfabetização e o letramento.

Considerando que a questão central do estudo é perceber em que medida o encontro com um novo conceito ajuda a aprofundar a reflexão sobre o trabalho pedagógico, sobre a ação do professor e da criança, é importante analisar se a questão que foi colocada ao grupo (dificuldades para alfabetizar e letrar) fez com que elas refletissem sobre sua prática a partir das concepções de letramento. Na verdade, conforme o que revelam as falas das professoras, isso não ocorreu, pois elas não se utilizaram da categoria letramento para pensar as dificuldades da prática pedagógica. O que se verifica é que se mantiveram apegadas à prática, à experiência, pois consideraram como dificuldades a falta de recursos, falta de apoio da família, interferência da mídia, sem, no entanto, apresentar alguma teorização.

Diante dessas constatações, cabe a seguinte reflexão: suas análises em relação às dificuldades de alfabetizar e letrar estiveram centradas nesses aspectos porque, ou não dominam o conceito de letramento, levando-as, assim, a recorrer ao senso comum, designando como problema pedagógico questões que não estão relacionadas diretamente com o trabalho da escola, com a prática pedagógica e com a mediação entre o conhecimento escolar e o conhecimento trazido pelo aluno, ou porque decididamente as professoras, independentemente do novo conceito, entendem que o problema da alfabetização está nos elementos que foram apresentados anteriormente.

Na verdade, esse diálogo auxilia a ver como o problema da transposição conceitual, necessário de ser feito entre o mundo acadêmico e o mundo da escola, requer um esforço intelectual e metodológico do interlocutor que está situado no mundo acadêmico e do interlocutor que está situado no mundo da escola.

6ª situação: espaço de discussão nas escolas

Uma outra questão proposta ao grupo que se considera importante frisar diz respeito ao espaço que o ambiente escolar proporciona aos professores para a discussão das problemáticas que envolvem o cotidiano da prática docente e de temáticas que venham a favorecer a construção do conhecimento do professor no âmbito da alfabetização e do letramento. Nesse sentido, fiz uma nova provocação ao grupo com o objetivo de ampliar nossa discussão em torno desse assunto.

“Nas escolas em que vocês estão atuando existe um espaço para discutir essas questões de alfabetização e sobre a prática pedagógica? Existem momentos reservados em que vocês possam trocar idéias com os colegas sobre o trabalho pedagógico?”

Tão logo concluída minha fala, a professora Giovana, sentada em uma das extremidades da mesa, e que havia permanecido calada por algum tempo toma a palavra e relata.

“Nós lá na escola x temos um período para conversar. Tem um espaço maior, nas reuniões pedagógicas a gente conversa sobre isso, tem um espaço maior, pois temos um período livre e a coordenação deixou o mesmo período da outra professora para podermos conversar. Elas já deixaram o período junto para ter esse tempo para conversar.”(Profª Giovana).

O depoimento da professora Giovana mediou a fala das outras professoras que sentiram a necessidade de verbalizar a dificuldade que encontram, em suas escolas, de dialogar, planejar e estudar sobre questões educacionais pertinentes ao trabalho do alfabetizador. Assim, exposição de Giovana possibilitou o seguinte diálogo.

“O período que a gente tem folga a gente troca idéias. Nós interagimos, mas a troca de idéias é entre nós mesmas Quem orienta as reuniões é a coordenação, direção, psicóloga ou psicopedagoga.” (Profª Ana Maria)

“Esse ano, nas escolas y, está meio confuso, nem todos os professores têm unidocência, nem todos cumprem a hora pedagógica, mas a gente procura conversar.” (Prof. Clarisse)

“A gente sempre troca uma idéia. [referindo-se a Clarisse que está ao seu lado. Elas trabalham juntas na mesma escola]. Nós sentamos e conversamos sobre como cada uma faz tal coisa. Mas, cada uma faz o seu trabalho. Nós resolvemos fazer a reunião dos pais cada uma a sua, porque cada uma tem uma visão . A gente até se troca , mas isso não quer dizer que eu vou fazer o que ela faz . Eu até disse para os pais que cada professora tem o seu jeito de trabalhar. Eu sou eu , e ela é ela. Nós até trocamos as idéias , mas cada uma faz o seu trabalho. O que eu percebo é que é uma questão de doação. Especialmente nas escolas x , nós não ganhamos para ficar depois do horário, a gente não tem planejamento, tem que ficar depois do nosso horário. Você tem que ficar, você tem que querer trocar com o colega, você tem que buscar. É uma questão de doação, de querer , de buscar. Nas escolas y eles já proporcionam isso. Então é bem uma questão de querer, de doação. (Prof.^a Odete)

“Nós nas reuniões de planejamento sentamos aos pares, mas até agora não conseguimos, nós três das 1^a séries não sentamos ainda. Falta muito professor, mesmo assim a gente fica conversando, nem fazendo planejamento. É muito mais conversa sobre aluno, na questão de como tratar certo aluno. Eu sinto falta nessa parte, de ter alguém para te orientar, como trabalhar.” (Prof^a Rosane)

Na escola x é o professor, é eu e eu. Nas escolas y tem mais tempo [Naquela], você tem que ficar as quatro horas na sala de aula, quando tem que atender um pai, às vezes, tem que ir a diretora, porque não tem que fica na sala de aula. Tem que ter esse espaço. Se a gente tivesse mais espaço, seria uma outra realidade, é um sonho. Quem sabe um dia a gente chegue lá.” (Prof. Clarisse)

A professora Lurdes, que até então não havia dado sua contribuição nessa discussão, toma a palavra e fala de como consegue trocar idéias com a colega do outro turno, apesar da dificuldade de, muitas vezes, terem o espaço na escola para sentar e planejar juntas.

“Nós na nossa escola temos as reuniões pedagógicas, às vezes nos socorremos na direção e na coordenação. Durante os recreios e nos períodos vagos também conversamos. Com a colega da tarde funcionam muito bem os bilhetes no armário. Eu deixo os bilhetes e ela responde, Também temos uma caixa em parceira, coletiva. A gente vai fazendo os trabalhos e colocando ali.” (Prof^a Lurdes)

De acordo com Tardif (2005) cotidianamente os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de sala de aula, troca informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. Mesmo que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa necessidade de partilhar sua experiência.

Nesse sentido, as reuniões pedagógicas são mencionadas pelas professoras como sendo espaços privilegiados para discussões e aprendizados, bem como apontam a troca de materiais didáticos, as conversas sobre os alunos e as experiências compartilhadas como fatores significativos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Uma outra questão importante que surge na fala da professora Odete, ainda no início dessa discussão, e que é frisado por ela três vezes durante sua exposição diz respeito à doação do professor na carreira do magistério (“*O que eu percebo é que é uma questão de doação... Você tem que ficar, você tem que querer trocar com o colega, você tem que buscar. É uma questão de doação, de querer, de buscar...*”) Essa mesma idéia é novamente reforçada pela professora Rosane (“*Se você quer fazer um trabalho diferente, você tem que se doar, é uma questão de doação.*”).

O que se percebe é que essa concepção de doação para o exercício do magistério está muito presente no meio educacional. Nós professores temos a tendência de pensar que o professor constrói a carreira profissional porque se doa, porque tem iniciativa própria de querer buscar mais, porque ama o trabalho e tem vocação para isso.

No que se refere à questão de vocação e doação para o exercício do magistério, também é importante a seguinte reflexão: Em que medida esse sentimento interfere na consolidação do status profissional da função docente?¹⁶

A professora Leticia direcionando sua fala para outra perspectiva, toma a palavra tão logo a professora Lurdes conclui seu depoimento e destaca que as reuniões pedagógicas, no seu ponto de vista, deveriam ser momentos de estudos e reflexões acerca

¹⁶ Estudos importantes sobre isso são encontrados em Roseli A. Cação Fontana (2005) e Marisa C. Vorraber Costa (1995).

do trabalho pedagógico. Diferentemente da fala da professora Lurdes, que narrou sua experiência positiva no que se refere à troca de trabalhos com colegas e, às vezes, o auxílio da direção e da coordenação, Lurdes frisou que se sente muito sozinha e não tem estímulo e incentivo dos colegas.

“Eu sempre vi as reuniões pedagógicas como uma coisa rápida, não tem uma base, são passados recados... recados. O colega já junta o material e vai embora, é uma coisa sem preparação, sem fundamento para acontecer. Acontece porque tem que acontecer, fica vago, muito vago. Eu sempre pensei que era momento de estudo, onde a gente ia sentar, discutir assuntos, até debater sobre alfabetização e letramento, por exemplo, mas não tem isso, eu sempre me vejo sozinha, eu faço o que eu posso. A gente não tem estímulo, incentivo. O único incentivo que você tem são os alunos, que ficam felizes quando acontecem coisas diferentes, o que gratifica são as crianças. Uma faz uma coisa outra faz outra; o egoísmo impera.” (Prof^a Letícia)

De acordo com o que foi afirmado pelas professoras, uma das redes de ensino parece estar melhor estruturada quanto às condições de oferecer um espaço para discussões, pois ocorrem momentos de planejamento e os professores dispõem de períodos vagos em que podem trocar idéias com professores da mesma série.

Na outra rede de ensino, por sua vez, a queixa das professoras é maior, pois não disponibilizam de períodos vagos para planejamento. As reuniões pedagógicas ocorrem sempre fora do horário escolar, dificultando a participação de todos os professores. Outra problemática, para esses professores, diz respeito à falta de apoio pedagógico e de coordenação, sendo elas as únicas responsáveis pelo planejamento das aulas, o que prejudica a melhoria das práticas na sala de aula. A fala da professora Rosane (*“Eu sinto falta nessa parte, de ter alguém para te orientar como trabalhar.”*) aponta claramente a importância que o professor dá aos momentos de estudos e às pessoas que possam dar contribuições significativas para o fazer pedagógico.

Nesse sentido, pode-se verificar que as reuniões pedagógicas são encaminhadas para a transmissão de recados e não como momento de estudo, de debate, de busca de mais conhecimentos e nem como momentos de planejamento entre as professoras das mesmas séries.

É imprescindível ressaltar que na interação que fazemos com o outro aprendemos e aperfeiçoamos o nosso trabalho de educadores. Compartilhar o trabalho com nossos pares possibilita uma melhor organização da prática pedagógica.

Lerner (2002) quando se refere à organização institucional aponta como imperiosa a necessidade de promover o trabalho em equipe, de abrir, em cada escola, espaços de discussão que permitam confrontar experiências e superar o isolamento no qual costumam trabalhar os professores. Que esses espaços tornem possível pôr em dúvida as modalidades de trabalho instaladas no sistema escolar, assim como avaliá-las a partir dos propósitos educativos que são desejados. Ainda frisa a autora que as escolas devem proporcionar espaços que possibilitem a análise crítica dos direitos e das obrigações dos professores e dos alunos no que se refere à leitura e à escrita.

No depoimento da professora Letícia aparecem situações em que a professora afirma não ter apoio dos colegas e não podendo compartilhar seu trabalho com o outro (*“Uma faz uma coisa; a outra faz outra. O egoísmo impera”*). Isso, certamente, lhe causa incômodo, frustração e, muitas vezes, falta de confiança nos seus pares e no seu próprio trabalho, sensação de que está sozinha na caminhada (*“Eu sempre me vejo sozinha, eu faço o que eu posso”*).

No que diz respeito a essa questão Fontana (2005) destaca que:

O silenciamento, o isolamento e a solidão no trabalho não impedem apenas o fazer junto na escola. Minando a construção da confiança no outro, como parceiro, dificulta-se também, a construção da confiança em nós mesmos, como profissionais, uma vez que a confiança no próprio trabalho, uma forma de agir sobre nós mesmos, está geneticamente ligada ao aprender a analisar junto com o outro o trabalho produzido, para poder refletir sobre ele autonomamente e definir-lhe rumos e nuances. (2005, p. 121).

Salienta ainda a autora que o afastamento dos pares, nas relações de trabalho, tem empobrecido nossa constituição como profissionais e como sujeitos, bem como tem prejudicado nossa vida mental. Dessa forma, segundo ela, nós vivenciamos esse empobrecimento, mas nem sempre o reconhecemos. Fontana (2005) ressalta que a necessidade do encontro aponta o quanto vamos nos deixando habitar pela organização do trabalho, mostrando-nos caminhos e possibilidades para conquistar o próprio trabalho.

A necessidade que as professoras manifestam em suas falas revela a importância de refletir sobre a própria prática, apoiadas no saber do outro, trocando idéias, compartilhando projetos, sonhos, esperanças, desejos. Destacam também ser essenciais os momentos de discussão, de estudo, de reflexão. Consideram fundamental ter o apoio de outras pessoas no sentido de auxiliar na condução do trabalho em sala de aula.

O mundo acadêmico também pode ser este outro que as professoras dizem necessitar. Para isso, a academia precisa estar em constante diálogo com o professor que atua diretamente na sala de aula, isto é, ela deve encontrar formas de se aproximar do mundo da escola. Isso implica afirmar também que essa aproximação do mundo acadêmico com os contextos escolares exige muito esforço de ambas as partes, no sentido de unir o discurso acadêmico com o discurso da escola, proporcionando uma troca significativa de saberes que venha, verdadeiramente, qualificar a prática do professor alfabetizador.

Nesse sentido, os dados apresentados na categoria a seguir referem-se ao diálogo ocorrido, no grupo, em relação ao conhecimento do mundo acadêmico e ao conhecimento prático do professor, bem como aos meios de aproximar os conceitos elaborados a partir do conhecimento científico com os saberes do alfabetizador.

3.2.2 Conhecimento acadêmico e conhecimento prático

A segunda categoria apontada como uma proposta de análise de dados está pautada nas discussões que ocorreram a respeito dos conhecimentos teóricos e práticos, bem como dos aspectos relacionados à formação docente dos sujeitos envolvidos neste estudo investigativo. Dessa forma, muitas foram as concepções, as opiniões e as sugestões que surgiram nesse momento de diálogo e de interação grupal.

No que diz respeito a esse contexto, é importante destacar que a questão do saber e da formação docente tem permeado as discussões atuais nas pesquisas educacionais. Atualmente, tem-se à disposição vários estudos sobre os saberes que devem embasar ou que embasam a prática profissional dos professores, principalmente daqueles vinculados ao ensino básico.¹⁷

¹⁷ Dentre os autores que, atualmente, desenvolvem estudos sobre saberes docentes e profissionalismo é importante destacar NÓVOA (1997), PIMENTA (1999), TARDIF (2002).

Assim sendo, o que se percebe é que cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores.

Para o levantamento de dados no que se refere a essa categoria, foram propostas as seguintes questões para o grupo: a) Para a preparação das aulas, para a realização das atividades, para a avaliação do trabalho, que conhecimentos são necessários para dar conta das exigências do trabalho? b) Qual a origem desses conhecimentos? c) Quais as contribuições que o curso profissionalizante ofereceu? d) Que estudos fizeram sobre isso? e) Como o conhecimento elaborado nas discussões, nos estudos, na crítica à própria prática interfere nas novas práticas? f) Como o professor constrói o conhecimento que possui e transfere esse saber para a prática? g) Como podemos construir uma ponte entre o conhecimento que existe sobre alfabetização e letramento com o conhecimento do professor, ou seja, com o saber docente?

7ª Situação: saberes necessários para a alfabetização

Fiz um questionamento ao grupo com o interesse de perceber os saberes dos professores alfabetizadores para o desenvolvimento da prática pedagógica e em que medida eles conseguiam levá-los ao nível de elaboração requerido pelo contexto.

“Para a preparação de nossas aulas, precisamos acionar conhecimentos, saberes. Na opinião de vocês que conhecimentos nós precisamos ter enquanto professores que alfabetizam? O que nós precisamos saber para a preparação do nosso trabalho no dia-a-dia da sala de aula?”

A professora Rosane, sentada a minha frente, assim que faço a intervenção, expõe que conhecimentos precisa ter para alfabetizar e incentiva outras professoras a revelarem o pensam sobre isso.

“Conhecer a realidade de cada um, conhecer a criança, ter um conhecimento teórico, saber o que está fazendo e por quê? Ter o conhecimento teórico do processo. Eu tenho que saber o nível em que a criança está e a partir disso fazer o trabalhinho.” (Profª Rosane)

“Eu acho muito importante conhecer a bagagem da criança, a partir daquilo você vai construir o teu conhecimento. Conhecer a família...”
(Profª Janete)

“Cada ano vai chegando coisa nova, você vai descartando as coisas velhas e vai sempre procurando melhorar o conhecimento e buscando conhecimentos novos. Por exemplo, há 25 anos atrás era a cartilha e isso era ideal para a época, hoje não é mais usada. A partir daí fomos inovando, veio o método da abelhinha, a gente achou que era bom. Depois veio o construtivismo. Então você vai sempre mudando e melhorando. Você sempre tem que estar procurando coisas novas, atualização.” (Profª Ana Maria)

Após a fala da professora Ana Maria, considerei significativo fazer uma mediação no grupo para, a partir dos depoimentos, tentar precisar com mais exatidão quais conhecimentos teóricos estavam se referindo.

“A professora Rosane falou que devemos ter o conhecimento teórico do processo. Falou dos níveis. A professora Ana Maria citou o método da abelhinha, o construtivismo, falou da busca de novos conhecimentos. Penso que poderíamos falar um pouco mais disso. Que conhecimento teórico seria esse? Que teorias temos de dar conta para a preparação das aulas?”

A minha provocação desencadeou o seguinte diálogo.

“Você quer saber qual o conhecimento teórico que a gente usa? Você pode pegar o método da abelhinha, tem gente que usa. Têm quem trabalha as famílias silábicas, palavras. Têm quem trabalha todas as letras juntas, letras, vai construindo tudo junto. Os níveis que a gente fala, que eu faço é da Emilia Ferreiro. Os níveis que eu falo são pré-silábico, silábico e alfabético. É a Emilia Ferreiro que fala disso.” (Profª Odete)

“Seria mais ou menos saber de que forma a criança adquire a leitura e a escrita, conhecer como a criança aprende a ler e escrever.” (Profª Lurdes)

Minha interferência fez com o que grupo apontasse aspectos relacionados a possíveis embasamentos teóricos que os professores se utilizam para a elaboração de suas aulas. Assim, a professora Odete destaca que se utiliza dos pressupostos de Emília Ferreiro, respeitando os níveis de conceitualização da escrita, o que, de certa forma, evidencia o conhecimento da professora sobre a base teórica de Ferreiro. O fato de a professora Odete citar o nome de uma autora conhecida no contexto da alfabetização, também impulsionou outras colegas a apontarem nomes de estudiosos respaldados no contexto da educação, porém sem fazer considerações sobre as teorias desses autores.

“Eu tenho que saber o nível que a criança está. Paulo Freire também tem que conhecer um pouco.” (Profª Ana Maria)

“Tem que ter um pouco de conhecimento sobre Piaget, tem muitas coisas boas, tem que conhecer um pouco disso também.” (Profª Clarisse)

Diante dessas falas, a professora Odete novamente retoma a palavra e defende seu ponto de vista no que se refere à utilização de teorias em sala de aula.

“Por isso eu acho que temos que pegar a bagagem de cada e ver o que tem de bom . Nem sempre o que eu aprendi com tal pensador eu posso aplicar com todos os alunos . Às vezes você tem que falar que $b+a= a ba$. Tem que falar isso para eles.” (Profª Odete)

“Você trabalha , trabalha e chega lá na recuperação tem 3 ou 4 alunos que não sabem. Aí eu penso o que vou fazer para esses alunos aprenderem.” (Profª Janete)

A fala da professora Janete, expressando de certo modo dúvidas em relação a que atitude tomar diante da dificuldade de alguns alunos em aprender, fez com que eu interferisse novamente no diálogo.

“Mas aí que conhecimento você usa para fazer os teus alunos aprenderem?”

Diante de minha questão, Janete apresenta dificuldades em explicar quais conhecimentos que se utiliza para auxiliar os alunos na aprendizagem, por isso volta-se para o conhecimento prático, para a experiência que possui na sala de aula.

“Eu não sei explicar isso direito. Conhecimento que eu tenho comigo , para uns dá e para outros não dá. Eu junto o que eu sei mais o que eu ouvi . É o conhecimento que eu tenho comigo, coisas que a gente ouve, lê.”(Profª Janete)

É importante salientar que a declaração de Janete faz com que as colegas retomassem a discussão no sentido de considerar a experiência e o aprendizado na sala de aula muito importantes para o fazer pedagógico. A fala da professora Clarisse valoriza, inclusive, o aprendizado que ela construiu a partir de experiências que teve junto aos seus alunos.

“As experiências que a gente teve, as tentativas que a gente vai fazendo, as coisas que a gente foi aprendendo junto com eles.” (Profª Clarisse)

A professora Rosane, por sua vez, acrescenta outras idéias ao diálogo, expondo que através de estudos, leituras, observação e trabalhos na faculdade foi construindo o conhecimento que possui para alfabetizar, porém ressalta que boa parte desses estudos só serão compreendidos a partir da prática que se dará na sala de aula. Na verdade, a professora Rosane tenta fazer uma aproximação da teoria com prática.

“A gente faz leituras de como a criança aprende, se desenvolve e cresce. Foi juntando tudo isso e foi através da observação que você faz e se você não sabe vai buscar. A gente faz trabalhos na faculdade, mas tem coisas que você só vai entender depois na prática. As coisas que a gente ouve, pesquisou, entendeu, tu só vai entender depois na prática.”(Profª Rosane)

A declaração da professora Rosane instigou o depoimento de Lurdes que apontou a dificuldade de utilizar uma única teoria para realizar o trabalho na sala de aula.

“É difícil seguir uma linha só , tudo o que tem de bom de cada, as experiências boas de cada um, o que você aprendeu e o que você aplicou com os alunos. Eu não sei definir certamente com que linha eu trabalho; um pouquinho de cada, é uma miscelânea. Um dia eu fui questionada por um professor e disse que eu tinha de ter uma linha só. Às vezes, a teoria que temos lá [na faculdade] , muitas vezes, não corresponde com a prática.” (Profª Lurdes)

O que se percebe que o critério para avaliar a boa teoria, segundo o que afirmam, é a prática, ou seja, as experiências positivas vivenciadas no contexto da sala de aula influenciam para definir a utilização ou não de tal teoria. Na prática, conforme o que foi apresentado no decorrer do diálogo, também é possível juntar teorias de matizes e fundamentos diferentes.

Outro aspecto importante que reaparece nas falas das professoras é a questão da mediação no processo de aprendizagem. Essa temática já havia sido apresentada pelo grupo na 3ª situação de diálogo, na qual discutíamos os aspectos conceituais do letramento e formas de como o professor pode auxiliar na construção do conhecimento do aluno.

“O professor tem que ser o mediador, o professor não pode perder a questão de mediador. O professor tem que dizer que está faltando alguma coisa. Vamos ver onde está o erro e mostrar para eles. ” (Profª Odete)

“Deixa ele do seu jeitinho, escreve do seu jeitinho, do seu jeitinho, sim a gente trabalha assim, mas vai chegar um momento, através da tua interferência e da interferência dos colegas que o jeitinho dele é o jeito que todo mundo usa. Eu preciso dar oportunidade para ele chegar lá .”
(Profª Rosane)

O que aparece na fala dos professores, na verdade, é uma forte valorização ao conhecimento prático, às experiências cotidianas, ao aprendizado com os próprios alunos e ao conhecimento que ele carrega consigo, a partir das experiências práticas, isto é, aquilo que ele adquire com a vivência do trabalho em sala de aula.

No que se refere a essa situação de diálogo cabe afirmar que as professoras, de certa forma, reconhecem as fragilidades de sua formação inicial no que diz respeito à elaboração dos saberes pedagógicos. Segundo Tardif (2002) ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns casos, conforme o autor, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Por outro lado, é importante frisar que os saberes de sua formação inicial também são saberes que o professor se vale, junto com outros, para o exercício da prática docente.

Os saberes experienciais, que têm sua origem na prática, em conformidade com o que afirma Tardif (2002), são considerados como o núcleo vital do saber docente. Segundo o autor, os professores não rejeitam totalmente os outros saberes, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias do seu próprio discurso. Assim, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra.

Um outro aspecto a ser considerado neste momento do diálogo está relacionado à questão da rapidez com que as inovações chegam aos professores, que por sua vez estão repletos de necessidades, preocupados com o seu dia-a-dia no ambiente escolar, e são transformadas de teorias em estratégias metodológicas, sendo, dessa forma, refutadas rapidamente quando não se mostram a que vieram. O que ocorre, muitas vezes, é que essas teorias não são avaliadas, pesquisadas e sistematizadas pelos professores.

Lerner (2002) frisa que a apropriação de novos enfoques teóricos na prática pedagógica não é algo simples, pois as reformas educacionais normalmente enfrentam muitas resistências. Essas novas propostas teóricas tendem a desencadear angústias e inquietações no ambiente escolar. Lerner acentua que:

Ao mesmo tempo em que a tradição opera como um fator suficiente para justificar a adequação de conteúdos e métodos, costumam aparecer e se difundir no sistema escolar “inovações” que nem sempre estão claramente fundamentadas. Como costuma ocorrer com a moda, em muitos casos essas inovações são adotadas não porque representam algum progresso sobre a anterior, mas simplesmente porque são novidades. (2002, p.29)

8ª situação: contribuições do curso profissionalizante

O diálogo ocorrido na situação anterior possibilitou minha interferência no sentido de questionar o grupo a respeito das contribuições dos cursos profissionalizantes para a concretização da prática pedagógica, para o saber-fazer do professor.

“A professora Rosane falou anteriormente das leituras, dos estudos, das pesquisas, dos trabalhos na faculdade, da formação...”

Minha exposição ainda não havia sido concluída, quando a professora Lurdes toma a palavra e revela:

“Na faculdade você tem um monte de teoria, mas não tem a prática; há poucos estágios. Quando comecei trabalhar eu tinha a teoria, mas não tinha a prática. Você chega com a teoria, mas e agora? Tem coisas que só a prática te dá, nenhum pensador te mostra.” (Profª Lurdes)

Tão logo feito este breve comentário, a professora Letícia que, anteriormente, numa outra situação de fala, afirmou não ter muita importância o conhecimento teórico para poder ensinar a ler e a escrever (“*Eu não entendo nada de pensadores, mas eu ensino meu aluno a ler e a escrever construindo com sucatas*”) agora se manifesta da seguinte forma:

“É importante estudar, mas sempre valorizando o teu conhecimento, a tua prática.” (Prof.ª Letícia)

Seu pequeno comentário provocou a exposição de cinco colegas do grupo sobre as contribuições dos cursos profissionalizantes, desencadeando, assim, o seguinte diálogo.

“Eu fiz magistério, era o método da abelhinha. Aprendemos a enfeitar a sala de aula, aprendi fazer cartazes. Depois fiz pedagogia de férias em Ijuí e uma das coisas que mais contribuiu foi a formação de pedagogia. Na época era o método globalizado, centro de interesse, o que mais me abriu foi isso. Deu outra visão que o magistério não tinha dado. Fizemos estudo das didáticas, dos fundamentos, tínhamos trabalhos específicos de cada disciplina, por exemplo matemática, português... Aquilo que a professora transmitia a gente ia se certificar na escola. Eu tive a prática e a teoria, isso me ajudou muito.” (Prof^a Clarisse)

“Eu não lembro de ter tido um trabalho que me fizesse aprender sobre alfabetização. Tivemos os fundamentos, mas, na alfabetização não me lembro de ter tido nada. Fiz cursos adicionais, foi aí que aprendi mais coisas sobre alfabetização, e sobre pré-escola. Eu entendi muito mais o processo de alfabetização nesse curso adicional. Foi aí que fui avançando para poder assumir a 1^a série. Também aprendi com uma amiga que era professora. Eu não fiz magistério, só pedagogia. Me faltou a parte prática que precisaria ter. Não tive nada específico sobre a 1^a série, para depois aplicar em sala de aula. No final do curso tinha o estágio mas até então nada de prático com a 1^a série. A professora titular da escola ajudou, sozinha a gente não ia conseguir.” (Prof^a Rosane)

“Eu fiz magistério, depois fiz os adicionais, foi o que me salvou. Aprendi o método da abelhinha, que eu nunca usei. Eu sempre fui muito tímida, eu ficava lá num cantinho escrevendo. Eu tinha que escrever certo e eu não sabia, para mim foi bem angustiante. O curso me ajudou a não aplicar com meus alunos aquilo que eu vivi quando estava na 1^a série.” (Prof^a Joice)

“Eu fiz magistério no Colégio Bom Conselho, mas também não aprendi muito, a sala de aula era toda enfeitada. Onde eu aprendi mesmo foi com a Lúcia, uma colega, que também não entende muito de pensadores como eu, mas é fantástica como professora. Não foi a escola, não foi a supervisora. Quem me passou foi a Lúcia e, depois, foi a APAE, a vivência lá. A APAE montou um curso adicional que nós fomos fazer, o que me ajudou muito a trabalhar com crianças especiais. O que mais me ajudou mesmo foi a professora Lúcia, sem nenhuma pedagogia, filosofia, nada de pensador. Só o Magistério, o curso adicional e a vivência da sala de aula.” (Prof^a Letícia)

“Quando comecei trabalhar só tinha o auxiliar de contabilidade, nunca tinha alfabetizado, nunca tinha dado aula, mas eu tinha vontade de ser professora. Com o passar do tempo fiz muitos cursos de formação. E também aprendi com os colegas, a gente dividia muito, a gente conversava muito. Depois de dois anos fiz magistério de férias, mas não me mostrou muitos caminhos para chegar na sala de aula, não vi nada que me ajudasse a dar aula. Agora estou fazendo pedagogia, a distância, mas até agora não vi nada de como dar aulas, que diga: Vá lá e faça! A gente faz leituras, parte de dentro da gente, a gente nasce com aquilo.”
(Profª Janete)

Pelo exposto acima, essas alfabetizadoras destacam que os cursos profissionalizantes trabalham muito a questão teórica, mas não proporcionam situações práticas, o que dificulta o início da carreira profissional. Dessa forma, salientam que muito do conhecimento que o professor se utiliza na sala de aula tem raízes na experiência cotidiana e não nos conhecimentos teóricos que obtiveram nos cursos profissionalizantes.

De acordo com Tardif (2005), para os professores os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. Salienta ainda Tardif que é a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. Para ele, os saberes experienciais dizem respeito ao conjunto de saberes atualizados, adquiridos no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos. O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados.

Por outro lado, o depoimento da professora Clarisse (*“Depois fiz pedagogia de férias em Ijuí e uma das coisas que mais contribuiu foi a formação de pedagogia. Fizemos estudo das didáticas, dos fundamentos, tínhamos trabalhos específicos de cada disciplina, por exemplo matemática, português...Aquilo que a professora transmitia a gente ia se certificar na escola. Eu tive a prática e a teoria, isso me ajudou muito.”*) revela o quanto foi importante para a prática pedagógica ter realizado estudos teóricos e ter vivenciado, ainda na faculdade, experiências de sala de aula. Essa fala apresenta o importante papel que o curso de formação, no caso Pedagogia, pode desempenhar enquanto mediador do processo de constituição do professor alfabetizador. Relacionar a teoria com a prática ainda durante o curso de formação foi considerado, pela professora, um fator positivo para, posteriormente, exercer o trabalho docente.

No entanto, contrapondo-se à experiência de Clarisse, a professora Rosane quando afirma (*“Eu não lembro de ter tido um trabalho que me fizesse aprender sobre alfabetização... fiz os cursos adicionais e foi aí que aprendi mais coisas sobre a alfabetização e sobre pré-escola... no final do curso tinha o estágio, mas até então nada de prático com a 1ª série...a professora titular da escola ajudou, sozinha a gente não ia conseguir.”*) mostra que aprendeu mais nos cursos adicionais do que na própria formação de nível superior, que também foi Pedagogia e que a contribuição da professora titular foi fundamental para o desenrolar do trabalho. Na verdade, o que a professora faz é uma crítica ao curso profissionalizante por não ter possibilitado mais situações práticas no período de formação docente. Fica explícita também a fundamental importância dos cursos adicionais, que trabalham diretamente com questões de alfabetização, para a atuação cotidiana dessas professoras.

Também fica evidente, em algumas afirmações, que o curso de Magistério não trouxe contribuições significativas para o exercício profissionalizante, uma vez que, segundo elas, o mesmo direcionava-se a aspectos mais técnicos, como por exemplo, enfeitar salas de aula, aprender a fazer cartazes, aplicar dinâmicas.

Algumas narrações acentuam que o conhecimento que possuem tem origem nas experiências de trabalho compartilhadas com os colegas. O aprendizado do professor também se constrói a partir das experiências que compartilham com o outro. (*“...Onde eu aprendi mesmo foi com a Lúcia, uma colega, que também não entende muito de pensadores como eu, mas é fantástica como professora. Não foi a escola, não foi a supervisora. Quem me passou foi a Lúcia e, depois, foi a APAE, a vivência lá.”*). Aprendemos a ser professores nas relações que estabelecemos entre nós, nas nossas experiências cotidianas e no ambiente da qual fazemos parte.

Nesse sentido, Tardif (2002) pontua que o saber dos professores é um saber social, porque principalmente é partilhado por todo o grupo de professores que possuem uma formação comum, trabalhando numa mesma organização. Na verdade, o professor não define sozinho o seu próprio saber profissional, pois esse saber é produzido socialmente, já que é uma negociação entre diversos grupos. Dessa forma, frisa o autor que o que o professor deve saber ensinar não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social.

Dentro dessa abordagem, Tardif (2002) acentua que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho, na sua prática, assim o saber do professor se constrói, ou seja, é um processo em construção ao longo de sua carreira. Ele é construído a partir de suas relações

com os alunos, colegas, pais, com a sala de aula, isto é, o saber dos professores é sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros, ligado a um espaço de trabalho e também enraizado em uma instituição e em uma sociedade.

Nesse sentido, pontua ainda Tardif (2002) que o saber do professor é plural, é um saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. O saber docente, segundo ele, é, portanto, essencialmente, heterogêneo.

9ª situação: origem do conhecimento

A partir da exposição da professora Janete, com a intenção de novamente mediar o diálogo estabelecido a respeito dos cursos profissionalizantes e avançar nossa discussão fiz a seguinte exposição:

“Janete, diante da tua colocação a respeito do teu conhecimento, será que você consegue precisar qual é a origem dele? Da onde vem o teu conhecimento?”

Imediatamente a professora Janete responde ao meu questionamento e provoca a exposição de outras colegas. Novamente fica evidente a importância da vivência, das experiências práticas, do cotidiano para a construção do conhecimento que possuem.

“Do longo tempo que eu trabalho com alfabetização. No momento que eu comecei as classes eram multisseriadas. Esse conhecimento que eu tenho, adquiri eu mesma, não foi nenhum livro, nenhum pensador. Tudo isso que eu sei de como trabalhar na sala de aula eu construí eu mesma. Claro foi sempre lendo, paralelo a tudo isso que eu sei, aprendi muito com as crianças, eles ensinam a gente, com os anos, com a experiência. Claro que o conhecimento teórico é importante, mas os anos de experiência são mais importantes” (Profª Janete)

“Eu acho que é a vivência do dia-a-dia, ano a ano você vai construindo o conhecimento.” (Profª Giovana)

É importante observar também que, a partir do questionamento da origem do conhecimento, além de as professoras acentuaram a vivência cotidiana como elemento essencial na origem do saber docente, novamente surge no diálogo o sentido do sacerdócio e da doação para o exercício do magistério. Assim, segundo elas, o conhecimento foi construído porque tiveram uma postura de doação e de amor frente à prática docente.

“É uma questão de paixão, quando a gente está apaixonada pelo que faz, a gente vai buscar o conhecimento. É uma questão de paixão, de doação, de vocação.” (Profª Letícia)

“Quando você ama, você faz.” (Profª Janete)

“É uma questão de doação, é uma construção na vida. Eu tive uma colega que disse: O que eu aprendi contigo, eu não aprendi na faculdade. Que eu aprendi contigo, os anos em que estive lá na faculdade eu não aprendi.” (Profª Joice)

Fontana (2005) comenta o estudo feito por Guiomar Namó de Mello (*Magistério de 1º Grau – da competência técnica ao compromisso político*) a qual, realizou um estudo empírico - analítico sobre as representações da prática docente por professoras de 1º Grau do Estado de São Paulo. De acordo com o que frisa Fontana (2005) a análise dessas representações mostrou que a falta de domínio de habilidades e técnicas especializadas e de compromisso político na esfera do trabalho docente foi mascarada pela conotação de afetividade e de doação a ele conferida.

A professora Janete também revela que seu conhecimento tem origem nos longos anos de atuação no magistério e nos saberes que foi construindo através de suas experiências cotidianas na sala de aula. Em relação a essa questão, Tardif (2005) dá uma importante contribuição, pois destaca que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. Em toda a ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes

dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. Nesse sentido, o autor afirma que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação.

(“...Claro que o conhecimento teórico é importante, mas os anos de experiência são mais importantes”). Essa fala da professora Janete reafirma sua posição no sentido de reconhecer uma maior importância na experiência do trabalho do que no conhecimento teórico. De acordo com Tardif (2005) os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”. Os professores reconhecem que os saberes por eles elaborados referem-se também a conhecimentos sociais partilhados com os próprios alunos, com seus pares, com o ambiente escolar.

Freire (2006) ressalta que não se pode duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. Desde muito pequenos, segundo ele, aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Porém, frisa que esse conhecimento que adquirimos com a prática não basta, é preciso ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

A declaração da professora Letícia (“É uma questão de paixão, de doação, de vocação.”) que também foi reafirmada pelas professoras Janete e Joice (“Quando você ama, você faz.”) (“É uma questão de doação, é uma construção na vida.”) novamente expõe, no diálogo, a questão da doação para o exercício do magistério.

10ª situação: novos conhecimentos interferem na prática pedagógica?

O grupo seguia na discussão a respeito da origem dos conhecimentos que possuem, da importância da experiência cotidiana para o trabalho pedagógico, da vivência em sala para a construção do saber docente. Nesse sentido, após a fala da professora Joice lancei ao grupo uma nova proposta de diálogo, com a intenção de ampliar nosso debate no que se refere à interferência dos novos conhecimentos no fazer docente.

“Existe um conhecimento que foi construído no decorrer de nossa experiência de trabalho, na nossa vida profissional. Esses conhecimentos interferem na nossa prática? Esses cursos que fazemos, essas discussões, esses novos conhecimentos interferem no nosso fazer ou não? O que vocês pensam sobre isso?”

A professora Clarisse, que se encontrava sentada a minha frente e demonstrando, no decorrer de minha fala, muita atenção toma a palavra e afirma:

“Isso interfere para mim ter certeza de que aquilo que estou fazendo é certo, ou interfere para mim para mim repensar o meu fazer. Vou repensar o que estou fazendo, existe um conhecimento novo. Esse conhecimento novo vai me acrescentar, ou eu vou ter que ver de maneira diferente? Ou seguir em frente e tentar fazer de maneira diferente. Por exemplo, ela me dá uma idéia e eu vou aplicar essa idéia. Isso vai fechar com que eu sabia ou não? Vou tentar fazer de maneira diferente uma coisa que eu fiz e me dei por conta de que não é mais assim. Ou serve para você se certificar, para ver se esta agindo corretamente, ou refazer o meu fazer. Você vai continuar com aquela prática ou rever. Através dessa avaliação, você vai continuar ou rever.” (Profª Clarisse)

A interferência de Clarisse evidencia que o novo conhecimento, de certa forma, provoca uma inquietação no fazer pedagógico, ou seja, uma avaliação da própria prática. É uma espécie de motivação, no sentido de tentar realizar um trabalho diferente daquele em que o professor está habituado a fazer.

Sua fala também motivou outras professoras contribuírem ao diálogo, relatando suas opiniões sobre essa questão e reafirmado a idéia contida na colocação de Clarisse.

“É bem aquilo que Piaget diz: acomodação...desacomodação. Você está sempre buscando. Se fosse sempre do mesmo jeito, não precisa buscar, estudar, pensar na diferença de cada um. Não é só pegar simplesmente a receitinha pronta e ensinar. Não é assim” (Profª Odete)

“É tipo uma avaliação, você se avalia”.(Profª Janete)

“Quando você aprende coisa diferente com o colega, ou vê, ou alguém te dá uma sugestão, ou estuda alguma coisa num curso isso te mexe, te motiva. Te motiva para que você chegue na sala de aula e faça diferente. Quem sabe dê certo? Mexe com a gente, desacomoda um pouquinho.” (Profª Lurdes)

“Eu estava pensando nisso que vocês falaram. Nem na cozinha dá certo. Todo mundo quer as minhas receitas e eu dou para todo mundo que me pede, mas não tem como. Cada caso é um caso, cada turma é uma turma, não adiante dar receitas. É a prática, é a vivência é no dia-a-dia que você descobre as coisas.” (Profª Letícia)

“É o tempero do amor que você coloca que faz a diferença.” (Profª Janete)

“Hoje a gente vai sair daqui com outros pensamentos. A gente sai se analisando, se questionando.” (Profª Clarisse)

Pelas exposições das professoras, verificou-se que os novos conhecimentos adquiridos, pelo professor, fazem com que ele repense o seu fazer pedagógico. Assim, apesar de as professoras revelarem em suas falas a importância da experiência prática para a construção do saber do professor, (“...*É a prática, é a vivência é no dia-a-dia que você descobre as coisas.*”) também ficou explícito que o conhecimento elaborado, o conhecimento da academia ou o novo conhecimento provoca o desejo de querer buscar este novo saber, assim como a vontade de realizar mudanças que venham a contribuir para o aperfeiçoamento do ato de ensinar. O novo conhecimento também pode desacomodar o professor, impulsionando-o a sair da rotina repetitiva, buscando novas formas de desenvolver o trabalho em sala de aula. A fala da professora Lurdes (“...*Te motiva para que você chegue na sala de aula e faça diferente. Quem sabe dê certo? Mexe com a gente, desacomoda um pouquinho.*”) revela essa questão.

Em contraposição a essa questão de como os novos conhecimentos interferem no fazer pedagógico do professor é interessante observar as falas das professoras Letícia e Clarisse, quando fazem uma forte crítica ao construtivismo, revelando que, muitas vezes, os professores se apropriam das inovações, sem no entanto buscar um conhecimento mais sistematizado a respeito desses novos enfoques teóricos. Segundo o que Clarisse revela,

quando o construtivismo foi incorporado à prática pedagógica, tudo era permitido ao aluno, não havendo a mediação do professor quanto ao processo de aprendizagem.

“Eu estou aqui pensando nisso que vocês falaram. Eu vejo diferente, eu não sei..., fiz faculdade, fiz Economia Doméstica. Vejo vocês falarem em pensadores, pensadores, pensadores. Na real, nós aplicamos o que sabemos, eu não entendo nada de pensadores, mas eu ensino meu aluno a ler e escrever construindo com sucata. Eu conheço alunos que foram alfabetizados na época do construtivismo que tem erros crassos de português. A escrita horrível. Tudo era permitido, tudo podia, tudo acontecia.” (Prof^a Leticia)

“Quando surgiu o construtivismo teve aberrações. Teve gente que achou que tinha que deixar o aluno fazer o que queria. Tem que ter o meio termo. Eu acho que seguir só uma linha é muito complicado, a não ser que você tenha muita firmeza naquela linha. Tem coisas tradicionais que são boas. Tenho a experiência de alunos que se deram muito mal, porque teve professor que deixou os alunos fazerem o que queriam, achando que isso ia ser bom. Eu não acho que seja assim, eu não posso deixar o aluno a vontade. Eu acho que tem que ter a intervenção do professor, para que o aluno possa ir avançando no conhecimento.” (Prof^a Clarisse)

É significativo frisar que com o surgimento do construtivismo, passou-se a valorizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e a análise de seus erros, como indicadores construtivos de seus processos cognitivos e suas hipóteses de aprendizagem. Outra implicação fundamental dessa perspectiva teórica foi uma valorização do ambiente alfabetizador, ou seja, a inserção da criança em práticas sociais e materiais reais que envolvem a leitura e a escrita.

11^a situação: acesso a esse novo conhecimento

O diálogo ocorrido na situação anterior, também foi significativo para mediar o surgimento de uma outra questão no debate. Assim, tão logo Clarisse finalizasse sua exposição, estimei o grupo a falar sobre o acesso a esses novos conhecimentos, através do seguinte questionamento:

“Existe um conhecimento elaborado sobre alfabetização, sobre letramento. Como poderíamos chegar a ele? Como construir uma ponte com esse saber, essa vivência, essa prática de vocês com o conhecimento elaborado, sistematizado?”

Após minha interferência a professora Janete expõe seu ponto de vista, afirmando:

“Fazendo um paralelo com aquilo que eu sei com o que ela sabe. Eu junto isso e construo o meu conhecimento. A prática e a teoria andam juntas.” (Profª Janete)

A pequena explanação de Janete foi importante porque possibilitou ao grupo uma nova situação de diálogo. Tão logo concluída sua fala, a professora Rosane, que permanecera silenciosa nas últimas situações de diálogo, retoma a palavra e salienta a importância do conhecimento elaborado para a construção do próprio saber.

Nesse sentido, destaca ela:

“Eu só tenho a prática porque um dia eu tive o conhecimento elaborado, que alguém estudou. A partir do conhecimento elaborado que eu vou construir o meu conhecimento, o meu saber, a minha prática. Eu vejo dessa maneira, não foi do nada. As pessoas fazem pós, mestrado, doutorado. Porque você está fazendo isso? Você está fazendo sobre alfabetização! Como você vai aplicar? As pessoas fazem os projetos, as pesquisas, mas para quê serviu? Só para o professor te avaliar?”(Profª Rosane)

É importante considerar que em sua fala a professora Rosane também faz uma crítica às pesquisas que são feitas no âmbito acadêmico (*pós, mestrado, doutorado*), já que, muitas vezes, “servem” a si próprias e a esse meio, não “servindo” para o professor que está atuando diretamente nos processos pedagógicos.

O depoimento de Rosane mostra uma certa expectativa do professor em relação ao conhecimento que o meio acadêmico produz. O que a professora Rosane está a afirmar é muito significativo, pois se há uma expectativa no que diz respeito ao conhecimento elaborado, isso também é um indicativo de que o professor acredita que da universidade pode vir algo que possa lhe auxiliar na construção dos saberes e na realização do exercício

docente. Na verdade, alguém que está situado em um outro lugar pode perceber elementos que eu não posso ver, ampliando, assim, o horizonte de visão sobre meu trabalho.

Ao mesmo tempo, isso causa inquietações no professor, pois ele sabe que novos conhecimentos estão sempre sendo produzidos, mas por diversos fatores ele não tem acesso a eles. Novos saberes estão surgindo, mas o professor não consegue acompanhar tudo o que é produzido e elaborado pela academia. Essa situação fica aparente quando, diante da colocação de Rosane, a professora Odete, atenta ao que dizia sua colega, revela a angústia de ter não acesso às novas propostas ao mesmo tempo em que sente a necessidade de continuar crescendo profissionalmente, através da busca de mais conhecimentos.

“Eu sinto uma certa angústia... as coisas estão acontecendo e eu não consigo acompanhar tudo, eu me formei, eu não sei como é essa nova proposta. Alguém vem falar em letramento e eu não sei, eu não tenho acesso. Eu sinto uma angústia, não tem livro na biblioteca...aí eu vou comprar todos os livros, o professor não tem condições. Eu sinto falta de mais conhecimento, conhecer mais, buscar mais...” (Profª Odete)

O professor sente necessidade de mais conhecimentos, de continuar crescendo profissionalmente, de buscar cursos de atualização, de ter momentos na escola que sejam significativos, para compartilhar os saberes que possuem ou, juntos, adquirirem mais conhecimentos, buscar novas experiências, estudarem e aprofundarem seus conhecimentos teóricos, para assim qualificar o fazer da sala de aula.

Terminada a narração de Odete, percebi que seria importante reafirmar meu questionamento no que se refere ao acesso a esses conhecimentos elaborados pela academia.

“Odete, você afirmou que sente uma certa angústia em não ter acesso aos novos conhecimentos produzidos e que gostaria de buscar mais conhecimentos. O que poderia ser feito para ter mais acesso a essas novas propostas?”

Atenta a minha fala, imediatamente, afirma:

“Eu penso que lendo seria uma das formas, mas não é só isso. Eu entrei em contato com o GEMPA que oferece um curso de alfabetização nas férias. Eu queria muito fazer, saber qual é a proposta, ver o que eles fazem, trocar idéias com os professores. Saber se falam a mesma linguagem que a gente. Ter mais contatos com cursos, ler mais, trocar idéias com outras pessoas. Acho que isso seria muito bom. “Eu sinto falta de mais conhecimento, continuar crescendo. O conhecimento está sempre sendo produzido. Não é uma questão de modismo, é ver o que eles fazem, poder pegar aquela idéia, analisar e ver como eles fazem, o que eles defendem e como fazem o processo.”(Profª Odete)

As sugestões apresentadas por Odete, no que se refere às formas de chegar ao conhecimento elaborado suscitaram a fala de outras colegas, que também sugeriram meios de acesso ao saber sistematizado no mundo acadêmico.

“Precisamos de tempo para estudar a teoria e a prática.” (Profª Giovana)

“A gente não tem esse espaço na escola. Essa parte falta bastante na escola. Tu lê um livro, a gente conversa com alguém, mas não é só isso. Vamos entender mesmo, questionar, analisar, discutir, essa parte que falta.” (Profª Clarisse)

Não estamos num grande centro, e, às vezes não chegou aqui, tu não consegue ter o acesso. Uma reunião de planejamento em que todo mundo traz o que tem seria ótimo! Debates, se reunir, participar de grupos de estudo, ter esse tempo de estudos.” (Profª Rosane)

“Participar de oficinas e reuniões de estudos e planejamentos.”
(Profª Letícia)

“Formar grupos de estudos seria uma maneira interessante de estar se atualizando. Eu gostaria muito de ter essa oportunidade.” (Profª Clarisse)

Dessa forma, pode-se dizer que, apesar de a experiência de trabalho ser considerada como fonte privilegiada de seu saber, o professor reconhece a importância do conhecimento elaborado e inquieta-se quando não tem acesso a ele. De acordo com os

depoimentos, as professoras alfabetizadoras apontaram caminhos e apresentaram sugestões de como poderiam ter acesso ao conhecimento elaborado. Grupos de estudos em parceria com a universidade, reuniões de planejamento, cursos de formação continuada, disponibilidade de referências teóricas nas escolas, experiências nas quais os professores pudessem relacionar a teoria e a prática e momentos de reflexão sobre a própria prática são consideradas boas alternativas no sentido de possibilitar o contato com os conhecimentos elaborados pelo meio científico.

No que se refere a essa questão é significativo salientar a importância do diálogo que deve existir entre os intelectuais do mundo acadêmico e os intelectuais da escola, ou seja, é essencial que haja uma mediação entre os saberes de um e os saberes de outro.

Tardif (2002) afirma que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. A prática deles, isto é, seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, por isso o trabalho dos professores de profissão, de acordo com o autor, deve ser considerado como um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao trabalho do professor. Essa perspectiva, segundo Tardif, equivale a fazer o professor, tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Nesse sentido, cabe destacar que tanto a pesquisa desenvolvida na academia quanto o trabalho prático do professor são saberes que devem ser respeitados e valorizados. Ambos os saberes têm significativas contribuições a dar para a área da educação. A produção dos saberes sobre o ensino, conforme frisa Tardif (2002) não pode mais ser privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos dos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação. Assim, é necessário um esforço de ambas as partes no sentido de aproximar os conhecimentos produzidos no contexto acadêmico e no contexto das escolas. Essa aproximação dos saberes pode possibilitar uma reformulação nos discursos, nas perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivas tanto da academia quanto da escola. Partilhar os conhecimentos, a própria prática e a vivência profissional são mecanismos importantes para a melhoria do contexto educacional como um todo. O que se verifica, na verdade, é a clareza cada vez maior de educadores e especialistas quanto à

necessidade de um trabalho articulado e continuado, no sentido de unir conhecimentos teóricos com experiências práticas.

Outro aspecto fundamental a ser considerado dentro desse contexto diz respeito à importância de assegurar políticas públicas pautadas na formação continuada dos professores, com vistas a criar condições de qualificar e transformar a atuação do educador. É essencial que o Estado, juntamente com as instituições privadas, viabilizem ações para investir em políticas de formação que venham ao encontro dos interesses, das necessidades e das expectativas, não só dos docentes, mas de todo o sistema educacional.

É importante afirmar ainda que o professor é um constante formador de cidadãos que vão atuar no meio social, por isso é fundamental que ele seja um pesquisador, indagador, questionador. A prática educativa exige constante atualização, portanto é essencial o professor buscar a formação continuada com o propósito de aperfeiçoar o trabalho pedagógico.

De acordo com Paulo Freire, (2006) cabe a nós educadores ler sempre e seriamente, entrar em contato com textos e criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes.

Lerner (2002) frisa que a capacitação dos professores é uma condição necessária para a mudança na proposta didática, mas ela não é suficiente. Nesse sentido, destaca, por exemplo, que a mudança radical de perspectiva que ocorreu nos últimos vinte anos em relação à alfabetização não teve suficiente eco nas instituições formadoras de professores e também assinala que a função social do professor está sofrendo um processo de desvalorização sem precedentes, pois o acesso a livros e revistas especializadas é difícil, devido à situação econômica dos países latino-americanos, assim como os professores têm poucos espaços para a discussão de sua tarefa didática. Nas palavras de Lerner:

Não bastará capacitar os docentes, será imprescindível também estudar quais são as condições institucionais para a mudança, quais os aspectos de nossa proposta que têm mais possibilidade de ser acolhidos pela escola e quais requerem a construção de esquemas prévios para poderem ser assimilados. (LERNER, 2002, p.32).

Ainda de acordo com Lerner (2002), reconhecer que a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque está não depende só das vontades

individuais dos professores, por melhor capacitados que eles sejam, significa aceitar que, além de continuar com os esforços de capacitação, também será fundamental estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita.

Dessa forma, é imprescindível salientar a urgência de viabilizar um trabalho conjunto entre professores e pesquisadores. O primeiro pode se beneficiar das práticas de pesquisa para sistematizar os seus conhecimentos e confrontar suas práticas com as teorias elaboradas e o segundo pode confrontar as teorias com situações práticas que implicam efetivamente e concretamente aprendizados ou não aprendizados, sucessos ou fracassos na escola. De acordo com Dickel (2001) teoria e prática precisam estar articuladas produzindo níveis cada vez mais profundos e orgânicos entre si. Isso significa, segundo Dickel, que a prática precisa ser complexificada e que a teoria precisa ser constatada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua escrita tem sido motivo de discussões, inquietações e intensos questionamentos no contexto educacional. Na sociedade contemporânea não basta mais ensinar aos alunos as primeiras letras, é essencial proporcionar um ensino de qualidade reconhecendo que a apropriação da leitura e da escrita deve ser entendida como um mecanismo de reflexão, de possibilidade de transformação social e de efetiva participação no meio cultural, econômico, político e social do qual o indivíduo faz parte.

Considerando a importância do papel do pesquisador para o campo da educação e, fundamentalmente, para os estudos voltados à questão do ensino da língua, esta pesquisa procurou examinar em que medida o acesso a um novo conceito, neste caso o letramento, contribui para a elaboração dos saberes que orientam a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras. Este estudo também teve o propósito de recompor as concepções e os referenciais teóricos no que tange à aquisição da língua escrita e ao conceito de letramento.

Em razão disso, nesta pesquisa, realizou-se um estudo a respeito do surgimento do conceito de letramento, bem como uma abordagem dos aspectos conceituais do termo, da inclusão deste novo conceito em contextos escolares e das implicações pedagógicas que dela decorrem. No que diz respeito à apropriação da linguagem escrita vale destacar que este trabalho abordou elementos implicados ao processo de aquisição da escrita, considerando as relações entre oralidade e escrita, psicogênese da língua e variações lingüísticas.

A apropriação da leitura e da escrita exige o domínio do código escrito e essencialmente o uso adequado desse sistema alfabético nas diversas práticas sociais em que o sujeito está inserido. Atualmente, não cabe mais uma concepção restrita de

alfabetização, pois alfabetizar implica necessariamente letrar. É fundamental que a escola desenvolva em suas práticas pedagógicas um ensino direcionado à leitura e à escrita enquanto uso efetivo em diferentes contextos sociais. Assim, o acesso ao mundo da escrita deve possibilitar ao aluno a utilização desse objeto de conhecimento na vida cotidiana.

De acordo com Lerner:

O objetivo deve ser desde o começo formar leitores; portanto as propostas devem estar centradas na construção do significado também desde o começo. Para construir significado ao ler, é fundamental ter constantes oportunidades de se enfrontar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas acerca do que pode “dizer” neste ou naquele texto, de ir aumentando a competência lingüística específica em relação à língua escrita. Portanto desde o princípio a escola deve fazer as crianças participarem de situações de leitura e de escrita: é necessário pôr à disposição materiais escritos variados, é necessário ler para elas muitos e bons textos para que tenham oportunidade de conhecer diversos gêneros e possam fazer antecipações nesse conhecimento. (LERNER, 2002, p.41).

No processo inicial da pesquisa, ou seja, na fase exploratória partiu-se para uma revisão bibliográfica dos aspectos teóricos que perpassam a aquisição da linguagem escrita e as concepções de letramento. Num segundo momento, realizou-se um estudo empírico pautado na formação de um grupo focal, formado por nove professoras alfabetizadoras da rede pública estadual e municipal de um município no interior do Rio Grande do Sul. Para a definição dos sujeitos da pesquisa e com o intuito de estabelecer o perfil desse grupo de alfabetizadoras aplicou-se um questionário com questões objetivas e subjetivas.

Após a definição dos sujeitos, dando continuidade ao processo de pesquisa exploratória, organizou-se uma proposta de roteiro e as questões que nortearam o trabalho desenvolvido com o grupo.

Quanto à análise dos dados levantados a partir do grupo focal, cabe salientar que foi realizada com base em duas categorias conceituais: *concepção de alfabetização e letramento* e *conhecimento acadêmico e conhecimento prático*. A primeira possibilitou verificar quais as concepções de ensino de leitura e de escrita presentes entre os sujeitos da pesquisa e a segunda explicitou as expectativas das alfabetizadoras no que diz respeito ao conhecimento acadêmico em contraposição aos saberes elaborados pelos docentes a partir de sua experiência cotidiana.

No que se refere à categoria concepção de alfabetização e letramento os dados analisados permitiram observar que a idéia da alfabetização enquanto compreensão foi reforçada pelo grupo em diversas situações. Para as alfabetizadoras a alfabetização deve estar relacionada à compreensão e à interpretação do que as crianças estão escrevendo, ou seja, não é mais suficiente apenas decifrar o código alfabético. Entendem a aquisição da escrita como um processo, na qual a criança vai construindo hipóteses para chegar ao nível alfabético. Reconhecem, também, que mesmo não tendo se apropriado da linguagem escrita, as crianças são capazes de interagir com textos escritos e, por isso, a escola deve criar condições de a criança ter acesso aos textos mesmo antes de ser capaz de ler e escrever convencionalmente.

É significativo pontuar que a dinâmica interlocutiva estabelecida no grupo proporcionou o alargamento do conceito de alfabetização. O grupo foi elaborando conjuntamente a concepção do que é estar alfabetizado. Dessa forma, o diálogo possibilitou a incorporação de conceitos como: comunicação, necessidade e uso da escrita, significado e sentido das palavras. Para elas, ou seja, a consciência possível no grupo no que se refere ao conceito de alfabetização é a de que ler e escrever não significa apenas decodificar palavras, mas fundamentalmente a leitura e a escrita devem estar atreladas à necessidade de comunicação, compreensão, interpretação, sendo que a alfabetização só terá sentido quando a criança atribuir significado a ela.

As concepções a respeito da escrita apresentadas na dinâmica interlocutiva mostraram que as professoras entendem-na como uma prática social, idéia muito presente no conceito de letramento. Assim, os alunos ao se alfabetizarem em contextos significativos terão mais interesse e prazer pela aprendizagem da língua escrita.

O conceito de mediação também esteve muito presente durante a dinâmica interlocutiva. As professoras consideram a interferência do professor e dos colegas um procedimento importante para a construção do conhecimento, neste caso da leitura e da escrita. Segundo Vigotski (2001), a intervenção do professor e dos próprios colegas é de grande valia no processo pedagógico. Nesse sentido, cabe destacar que a intervenção de outras pessoas é fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem de cada indivíduo.

Outro aspecto que ficou evidente no grupo no que diz respeito à alfabetização é a de que a criança precisa estar inserida num meio favorecedor para que possa se apropriar da língua escrita. Segundo o que foi constatado, a construção do conhecimento não ocorre apenas na escola, depende também das interferências que recebem da família e do meio

social. Ressaltam, ainda que as crianças que não estiverem envolvidas em contextos culturais e sociais, nos quais possam estar em contato com a cultura escrita, terão mais dificuldades para a aprendizagem da leitura e da escrita. Em relação a essa questão é importante frisar que a escola não é a única promotora do desenvolvimento da criança, mas é, sem dúvida alguma, a instituição responsável pelo aprendizado da língua escrita. Portanto, a escola tem o compromisso de criar condições para que todos os indivíduos, independente das condições sociais, culturais ou econômicas em que estão submetidos, se apropriem adequadamente da escrita e possam fazer uso dela em diversas situações.

Um ponto importante que as análises dos dados permitiram observar é a de que o grupo de alfabetizadoras destacou a aquisição da leitura e da escrita enquanto necessidade, uso e comunicação. Nesse sentido, a criança deve se apropriar desse objeto de conhecimento para, fundamentalmente, saber se comunicar e usá-la adequadamente na sociedade.

Quanto ao conceito de letramento, as análises dos dados permitiram verificar que o grupo, apesar de em suas reflexões sobre a aquisição da escrita usarem o conceito, considerando a prática cotidiana que possuem, não souberam defini-lo ou mesmo não conseguiram articular essa novidade com os seus saberes. Cabe frisar que mesmo as professoras não se utilizando de conceitos acadêmicos, elaboram uma reflexão sobre o trabalho que desenvolvem com a linguagem escrita.

Na verdade, a discussão sobre o conceito de letramento causou inquietação no grupo, já que por várias vezes afirmaram a necessidade de buscar esse novo conhecimento. Vale frisar que os conceitos, muitas vezes, não estão sob o domínio do professor, pertencem apenas ao mundo acadêmico.

Considerando que a questão central desta pesquisa foi a de verificar em que medida o acesso a um novo conceito auxilia a aprofundar a reflexão sobre o trabalho em sala de aula, os professores, ao efetuarem as reflexões a respeito das dificuldades de alfabetizar e letrar, não se utilizaram da categoria letramento para refletir sobre tais problemas. Em relação à possibilidade de aliar os conceitos *alfabetizar* e *letrar* na prática pedagógica os elementos das análises possibilitaram perceber que elas permaneceram atreladas à prática e à experiência, uma vez que apontaram como dificuldades a falta de recursos, a falta de incentivo das famílias, a interferência da mídia e as condições sociais.

É significativo salientar também que suas análises sobre as dificuldades de alfabetizar e letrar estiveram centradas nesses aspectos porque ou não dominam o conceito de letramento, o que as obrigou de certa forma, recorrer à experiência cotidiana, ou porque,

independentemente desse novo conceito, consideram que os problemas com a alfabetização estão realmente ligados a esse espaço.

Em relação a essa discussão a seguinte indagação torna-se significativa: Que fenômenos ocorrem nos ambientes escolares que impossibilitam a incorporação das inovações, bem como quais os entraves que impedem a escola de proporcionar a todas as crianças se apropriarem da leitura e da escrita enquanto uma prática social?

De outra parte, outro questionamento importante surgido a partir das análises dos dados em confronto com a revisão teórica realizada volta-se para o seguinte aspecto: até que ponto o conceito de letramento, tal qual está sendo apreendido pelos professores, não é um dos responsáveis pela força com que voltam a ser apontadas as dificuldades de aprendizagem da escrita decorrentes da pobreza de estímulos culturais no âmbito familiar?

Um outro aspecto muito relevante que se observou no decorrer das análises dos dados na primeira categoria conceitual está relacionado com os espaços de discussão que devem ser proporcionados nas escolas. Nesse sentido, as reuniões pedagógicas são consideradas pelas professoras como espaços privilegiados de discussão e de troca de experiências. Assim, entende-se que as instituições escolares devem promover momentos de reflexões em que os professores possam compartilhar suas experiências, saberes, angústias, inquietações e desejos, bem como proporcionar espaços para estudos no sentido de refletirem criticamente sobre a prática pedagógica e, essencialmente, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

O conjunto de elementos da análise dos dados da categoria conhecimento científico e conhecimento prático permitiu reconhecer que a experiência e o aprendizado em sala de aula são elementos importantes para a construção dos saberes docentes. O que aparece, a partir dos dados levantados, é uma significativa valorização ao conhecimento prático, às experiências cotidianas, ou seja, o professor entende que boa parte de seu conhecimento é adquirida através de sua vivência em sala de aula.

Por outro lado, os dados também possibilitaram verificar que, apesar de ser a prática cotidiana o núcleo central do saber docente, o professor reconhece a importância do conhecimento sistematizado pelo mundo acadêmico, no sentido de contribuir para a construção de seu próprio saber e para o seu fazer pedagógico e entende como necessária uma aproximação entre o saber produzido na academia e o saber construído pelo professor a partir de seu conhecimento prático e experiencial para a melhoria das práticas de ensino voltadas à questão da leitura e da escrita.

Os dados analisados permitiram explicitar ainda que o professor acredita e espera que do meio acadêmico possa vir algo que contribua na realização do trabalho docente, bem como na constituição dos saberes do alfabetizador. No entanto, os professores têm consciência de que novos saberes estão sempre sendo produzidos, mas, muitas vezes, não chegam até o mundo da escola, causando ao professor preocupações e inquietações para o exercício da prática docente. Essa precariedade de acesso aos novos conhecimentos também provoca no professor um certo mal-estar, pois ele reconhece que, por várias vezes, a academia não consegue articular os conceitos, que são por ela elaborados, com o trabalho que o alfabetizador realiza cotidianamente em sala de aula.

Nesse sentido, considera-se que este trabalho de pesquisa dá visibilidade à importância de se estabelecer um verdadeiro diálogo entre o mundo acadêmico e o mundo da escola. É imprescindível que os intelectuais da academia e os intelectuais da escola aproximem seus saberes para que o contexto educacional possa ser beneficiado e o que trabalho específico de ensino da língua escrita seja qualificado, proporcionado, principalmente, às crianças o acesso ao mundo da escrita de forma mais eficiente.

Fica evidente, então, através das análises dos discursos das professoras, a necessidade imperiosa de um trabalho articulado e continuado entre pesquisadores e educadores. Esse intercâmbio de saberes poderia ocorrer ainda no interior dos cursos de formação, mas, fundamentalmente, nos programas de formação continuada.

Nesse sentido, alguns questionamentos se mantêm, entre eles: Que propostas de formação continuada a universidade deve promover para contribuir com a prática pedagógica dos professores que trabalham diretamente com o ensino da leitura e da escrita? De quais estratégias o meio acadêmico deve se utilizar para viabilizar a aproximação dos saberes constituídos na academia e dos saberes elaborados na escola?

Assim, através da reflexão seguida neste trabalho, entende-se que é compromisso do meio acadêmico promover ações em que o acesso a essa nova dimensão do conceito de alfabetização possa efetivamente contribuir para a construção de práticas pedagógicas que venham ao encontro das necessidades dos alfabetizadores e essencialmente dos alunos que necessitam utilizar a língua escrita na sociedade atual, considerando a importância desse objeto de conhecimento para a participação social.

Acredita-se que este estudo investigativo pode trazer contribuições para a área educacional, principalmente para os estudos direcionados à aquisição da língua escrita. Conforme já mencionado em outros momentos desta pesquisa é compromisso dos pesquisadores buscarem alternativas para que os educadores tenham acesso a reflexões

como a que se estabeleceu neste trabalho, considerando o valor imprescindível que o uso da escrita desempenha na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernardete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. *Cenas da aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas: ALB, 1997.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 43.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. *Variação lingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v.8, n.1, p.35-46, jun.2004. Disponível em <<http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?>> Acesso em 06 de fevereiro: 2007.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

BREGUNCI, Maria das Graças de castro. *Organizando as classes de alfabetização*. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena(orgs). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.31 -33.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil*. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: SP. Autores Associados, 2005.

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

DICKEL, Adriana. *Algumas reflexões a pretexto de um prólogo*. In: DICKEL, Adriana; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). *Cadernos de reflexão: novos olhares, novas práticas*. IV. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Prefeitura Municipal de Passo Fundo; Fundação W.K. Kellogg, 2001.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: SP. Autores Associados, 2005.

FERRARO, Alceu Ravanello. *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?* Educação e Sociedade, Campinas: v.23, n.81, p.21-47,dez.2002.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: 4. ed. Artes Médicas, 1991.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras*. 3.ed.Belo Horizonte:Autêntica, 2005.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERALGI, João Wanderley. *Culturas orais em sociedades letradas*. Educação e Sociedade, Campinas, vol.21, n.73, dez.2000. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101> Acesso em: 12 de janeiro: 2007.

GONTIJO, Claudia Martins Mendes. *O processo de alfabetização: novas contribuições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

INAF. 5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo, 2005. Disponível em < <http://www.ipm.org.br/download/inaf05.pdf>> Acesso em: 06 de fevereiro:2007

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

KLEIMAN, Angela Kleiman (org.). *Os significados do letramento*.Campinas:SP. Mercado de Letras, 1995.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*.Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Elvira Souza. *Apropriação da leitura e da escrita*. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e letramento em debate. Ministérios da Educação. Brasília, 2006. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/semialflet_elvira.pdf.> Acesso em: 25 de agosto.2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. *Concepções e metodologia de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”*. Trabalho apresentado no Seminário de Alfabetização e letramento em debate. Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_moraisconcpmetalf.pdf.> Acesso em: 25 de agosto. 2006.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e letramento em debate. Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbr.pdf> Acesso em : 25 de agosto. 2006

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*.São Paulo: Cortez, 2003.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*.7.ed.São Paulo: EDUSP, 1994.

RAUBER, Jaime; SOARES, Marcio (coord.)*Apresentação de trabalhos científicos : normas e orientações práticas*. 3 ed. Passo Fundo.UPF, 2003.

REGO, Lucia Lins Browne. *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e Letramento em debate. Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alfsem.pdf>.> Acesso em: 25 de agosto: 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. *Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional*. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p.49-70, dez.2002.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*.3.ed.Porto alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2.ed. São Paulo: Contexto. 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autentica. 2001

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática. 2005.

_____. Apresentação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.81, p.15-19, dez.2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. Relatório Conciso. *Relatório de monitoramento global de educação para todos. Alfabetização para a vida*. Unesco, 2006. Disponível em<
http://www.unesco.org.br/publicações/livros/relatorioconciso2006/mostra_mostradocumen
to> Acesso em: 06 de julho:2007.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário aplicado às professoras alfabetizadoras do município de Tapejara/RS

1. Idade: _____

2. Sexo: () masculino () feminino

3. Em que município

-você mora? _____

- você trabalha? _____

4. Quem mora com você?

() Moro sozinho/a

() Pais e irmãos

() Com marido/ companheiro

() Outros parentes

() Com o/s filho/s. Quantos? _____

() Outros. Quem ? _____

5. Você é o (a) principal provedor (a) de renda de sua casa?

() Sim () Não Quem é? _____

6. Hoje, além da atividade docente, você realiza outro trabalho remunerado?

() Não () Sim Qual? _____

7. Qual é aproximadamente a renda mensal de sua família?

() Até 2 salários mínimos

() Entre 2 a 5 salários mínimos

() Entre 5 a 10 salários mínimos

() Entre 10 a 20 salários mínimos

() Mais de 20 salários mínimos

8. A sua atual situação econômica, em relação à de seus pais quando você era criança, é:

() melhor. () igual. () pior.

17. Atualmente, por quantas horas semanais você atua:

- em sala de aula? _____

- em outras atividades? _____ Especificar: _____

18. A/s escola/s em que você trabalha é/são:

pública/s

privada/s

19. Qual é o nível socioeconômico predominante entre os alunos do estabelecimento de ensino onde você trabalha?

Alto

Médio Alto

Médio

Médio Baixo

Baixo

20. No total, quantos alunos você tem aproximadamente? _____

21. Se você fosse escolher algo para ler no seu tempo livre, por qual desses gêneros você optaria? Enumere-os por ordem de preferência (1º, 2º, 3º, ...)

Biografias

Auto-ajuda

Livros religiosos

Livros técnicos da área de Pedagogia e Educação

Revistas ou livros científicos

Revistas de variedades (moda, culinária, beleza, etc.)

Literatura(romance, ficção, suspense, aventura, humor, policial, etc.)

22. Qual foi o último livro que você leu?

Título: _____

Autor: _____

23. O que você faz nas suas horas de lazer?

Lê

pratica esportes

Passeia

Freqüenta cinema

Dança

Vai a restaurantes

Navega na internet

Assiste a programas de TV. Quais? _____

24. Durante o último ano letivo, você fez uso freqüente (uma vez por semana ou mais) de medicação para:

dormir

ansiedade

depressão

distúrbios gástricos (azia, má digestão)

problemas vocais(rouquidão, afonia, nódulos nas cordas vocais)

dor de cabeça

dores ósteo-musculares (articulações, músculos)

25. Durante o último ano letivo, você necessitou de licença para tratamento médico?

Não

Sim, _____ vez(es), por apresentar _____(diagnóstico)

Obs: Nesta questão, exclua licença-maternidade licença para tratamento familiar.

26. Na escola onde atua, ocorrem reuniões para planejamento do trabalho a ser realizado em sala de aula?

- Sim Não

27. Quando essas reuniões acontecem?

- Semanalmente Quinzenalmente
 Mensalmente Outra periodicidade. Qual? _____

28. Essas reuniões ocorrem entre os professores da mesma série?

- Sim. Não. De que série são os professores que se reúnem? _____

29. Que atividades são realizadas pelos professores nas reuniões de planejamento pedagógico?

- Decidem os conteúdos a serem trabalhados nas aulas.
 Preparam atividades para as aulas.
 Preparam materiais (matrizes, cópias, jogos, textos) a serem utilizados nas aulas.
 Conversam como vão ensinar sobre determinado conteúdo.
 Refletem sobre como está ocorrendo a aprendizagem dos alunos.
 Outras atividades. Quais?

30. As reuniões de planejamento pedagógico têm lhe auxiliado na condução de seu trabalho?

- Sim
 Não. Por quê? _____

31. Você conversa com alguém na escola ou fora dela sobre sua prática pedagógica, sobre suas dúvidas em relação ao trabalho com as crianças, sobre suas propostas de intervenção no processo de aprendizagem de seus alunos?

- Não
 Sim. Com quem? _____

32. Ao iniciar o ano letivo com uma turma de 1ª série, de que informações você se vale para começar o seu trabalho?

33. Que conteúdos você considera indispensáveis de serem ensinados na 1ª série?

34. Em que você se orienta para organizar a seqüência dos conteúdos explorados durante o ano letivo?

- Plano de estudo
 Projeto pedagógico da escola
 Listagem de conteúdos

- Parâmetros curriculares nacionais(PCN) Parâmetros referenciais de currículo
 Outros. Quais? _____

35. Que materiais lhe servem de apoio para planejar suas aulas?

- Livros didáticos
 Livros técnicos da área da pedagogia
 Planos de estudos
 produções das crianças
 Outros. Quais? _____

36. E para desenvolver suas aulas, de que materiais você se utiliza?

37. De que práticas/ instrumentos você se utiliza para avaliar seus alunos?

38. Que autores lhe ajudam organizar seu trabalho diário?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ana Maria Kaufmann | <input type="checkbox"/> Lev. S. Vigotski |
| <input type="checkbox"/> Gabriel Chalita | <input type="checkbox"/> Esther P. Grossi |
| <input type="checkbox"/> Içami Tiba | <input type="checkbox"/> Celso Vasconcelos |
| <input type="checkbox"/> Maria Montessori | <input type="checkbox"/> Jean Piaget |
| <input type="checkbox"/> Paulo Freire | <input type="checkbox"/> Ana Cristina Rangel |
| <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ | |

39. Em algum momento de sua formação profissional você teve acesso à obra “Psicogênese da língua escrita”, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky?

- Não
 Sim

Quando? _____

De que trata a obra? _____

40. No processo de alfabetização, o que você considera mais difícil de ensinar? Por quê?

41. O que é mais difícil que o aluno aprenda? Por quê?

42. Que propostas didáticas você utiliza para superar suas dificuldades?

43. A formação profissional que você realizou lhe possibilitou ou não a aprendizagem dos conteúdos que você agora ensina a seus alunos?

- Possibilitou Não possibilitou Em parte

Por quê? _____

44. No seu dia-a-dia, você retoma suas anotações, seus livros ou outros materiais utilizados durante a sua formação profissional?

Não

Sim. Em caso afirmativo, faz isso para:

rever conteúdos a serem ensinados

planejar o seu trabalho

compreender o desempenho das crianças

intervir individualmente junto a algum aluno com mais dificuldade.

outro motivo. Qual? _____

45. Você costuma participar de eventos, cursos, palestras sobre temas relacionados à educação?

Não

Sim. Liste alguns dos quais você participou nos últimos três anos.

46. Onde ou através de que veículos você fica a par dos eventos da área da educação?

47. Você sabe utilizar:

- computador? Sim. Não.

- internet? Sim. Não.

48. Onde você tem acesso a essas tecnologias?

Em casa.

Na escola

Na prefeitura

Na coordenadoria Regional de Educação

Outro local. Qual? _____

49. Você tem acesso a canais de TV:

por assinatura(NET, SKY).

por antena parabólica.

por antena convencional.

50. Que sentimentos o seu trabalho como alfabetizador/a desperta em você?

ANEXO B – Perfil dos professores alfabetizadores que responderam ao questionário

IDADE	25 a 30 anos	30 a 35 anos	35 a 40 anos	Mais de 40 anos			
	5	2	3	5			
NÍVEL DE FORMAÇÃO	Nível Médio						
	Magistério			Técnico em Contabilidade			
	12			3			
	Nível Superior						
	Pedagogia	Economia Doméstica	Educação Física	Educação Artística	Cursando EAD Pedagogia	História	Química
7	2	1	1	2	1	1	
INSTITUIÇÃO DE ORIGEM FORMAÇÃO SUPERIOR	UPF		URI		UNIJUI		ULBRA
	10		2		1		2
ANOS DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	Mais de 5 anos		Mais de 10 anos		Mais de 20 anos		
	7		3		5		
ANOS DE ATUAÇÃO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	0 a 5 anos	5 a 10 anos	15 a 20 anos	20 a 25 anos	Não respondeu		
	6	4	2	2	1		
REGIME DE TRABALHO h/semanais	40 h com docência	20 h com docência	20 h Coordenação e orientação		20 h com docência		
	7	2	6				
CONHECIMENTO DA OBRA “Psicogênese da Língua Escrita” (Ferreiro e Teberosky)	Tiveram acesso à obra		Não conhecem a obra		Afirmaram saber o que trata a obra		
	9		6		5		

ANEXO C - Perfil dos Sujeitos Selecionados

IDADE	25 a 30 anos	30 a 35 anos	35 a 40 anos	Mais de 40 anos	
	3	2	3	4	
NÍVEL DE FORMAÇÃO	Nível Médio				
	Magistério			Técnico em Contabilidade	
	9			3	
	Nível Superior				
	Pedagogia	Economia Doméstica	Educação Física	Educação Artística	Cursando EAD Pedagogia
	6	2	1	1	2
INSTITUIÇÃO DE ORIGEM FORMAÇÃO SUPERIOR	UPF	URI	UNIJUI	ULBRA	
	8	1	1	2	
ANOS DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	Mais de 5 anos	Mais de 10 anos		Mais de 20 anos	
	5	3		4	
ANOS DE ATUAÇÃO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	0 a 5 anos	5 a 10 anos	15 a 20 anos	20 a 25 anos	Não respondeu
	3	4	2	2	1
REGIME DE TRABALHO h/semanais	40 h com docência	20 h com docência	20 h Coordenação e orientação	20 h com docência	
	5	2		5	
CONHECIMENTO DA OBRA “Psicogênese da Língua Escrita” (Ferreiro e Teberosky)	Tiveram acesso à obra	Não conhecem a obra		Afirmaram saber o que trata a obra	
	9	3		5	

ANEXO D: Convite entregue aos sujeitos selecionados com vistas a sua participação no grupo focal.

“Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.”

Paulo Freire

Prezada Professora:

É com alegria e satisfação que, apoiada nesta frase de Paulo Freire, tenho o prazer de convidá-la para participar de um encontro, no qual estaremos dialogando a respeito da Construção do Saber do Professor Alfabetizador.

O encontro acontecerá no dia 12 de abril, quinta-feira, às 19 horas, no Salão da 3ª Idade, junto ao Centro Cultural José Maria Vigo da Silveira. Gostaria de salientar que estarão participando deste diálogo professores alfabetizadores de nosso município.

Tenho certeza de que sua presença será de grande importância e trará contribuições significativas para o diálogo que estamos propondo.

Atenciosamente,

Rosângela Hanel Dias

Professora