

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

CLEIA MARIA LIMA AZEVEDO

**“A LÍNGUA É AO MESMO TEMPO OBJETO DE CONHECIMENTO E AINDA É O
MEIO DE VOCÊ APRENDER O CONHECIMENTO”:
LÍNGUA MATERNA E ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO DE PROFESSORAS
EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

SÃO LEOPOLDO

2015

Cleia Maria Lima Azevedo

“A LÍNGUA É AO MESMO TEMPO OBJETO DE CONHECIMENTO E AINDA É O
MEIO DE VOCÊ APRENDER O CONHECIMENTO”:

língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem e práticas escolares.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

São Leopoldo

2015

A9941

Azevedo, Cleia Maria Lima.

“A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento” : língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia / Cleia Maria Lima Azevedo. – 2015.

127 f. : il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2015.

"Orientadora: Prof^a. Dra. Cátia de Azevedo Fronza."

1. Língua materna. 2. Alfabetização. 3. Professores – Formação. 4. Letramento. I. Título.

CDU 81'33

CLEIA MARIA LIMA AZEVEDO

“A LÍNGUA É AO MESMO TEMPO OBJETO DE CONHECIMENTO E AINDA É O
MEIO DE VOCÊ APRENDER O CONHECIMENTO”: LÍNGUA MATERNA E
ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO DE PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA”

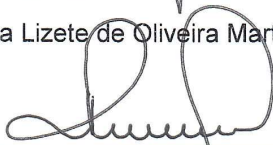
Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Aprovada em 20 de abril de 2015

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig (FURB)



Profa. Dra. Rejane Ramos Klein (UNISINOS)



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)

*A minha mãe Maria de Jesus (in memoriam),
por sua marcante luta na minha formação,
A meu pai Carlos Alberto, por ter
compreendido a minha mãe;
Aos meus irmãos, pela nossa comunhão.*

DEDICO-LHES.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela sabedoria e pela coragem de mais uma vez concluir um trabalho de mestrado.

À UEMA, minha universidade, pela oportunidade de possibilitar o caminho dessa jornada, em particular ao professor Porfírio Guerra e sua equipe, pelo empenho nestas parcerias.

À professora Dra. Cátia Fronza, pela generosidade e comprometido trabalho de orientação e pela paciência epistemológica em acompanhar o meu caminhar.

Aos professores do curso de Pós-graduação que me acompanharam nesta jornada com seus diálogos e intervenções.

Aos companheiros: Fernando, Graças, Socorro, Mônica, Leila, Fátima, Ilza Leia, Clarice, Elizabete, Benigna, Maricélia e Silvio, pelos bons e maus momentos de partilha nesta jornada do mestrado.

À professora Dra. Otilia Lizete Heinig e à professora Dra. Rejane Klein, que compuseram a banca de qualificação, pela sinceridade generosa na análise do meu trabalho e pela disposição em ajudar.

Às amigas Lucita, Lélia, Rosane, Elizete, Lucenir, Rosário, Dalva, Solange, Lourdes, Mônica, Fátima, Georgyanna, pela certeza da compreensão de sempre e pela amizade, bem fundamental para o tornar-se humano.

Ao gestor do Centro de Ensino Aluísio Azevedo, Antônio Concutelli, pela tolerância e compreensão no momento de produção desse trabalho.

À minha chefe Fátima, do Departamento que congregamos no CESC/UEMA, uma gratidão pela defesa do meu tempo de trabalho.

A Dra. Joseane, pela generosidade e disponibilidade de sempre contribuir na minha produção.

Às professoras alfabetizadoras, interlocutoras desta pesquisa, que tão prontamente participaram do grupo dialogal com suas reflexões e suas vozes.

À minha família: pai, tia, irmãos, sobrinhos, sobrinha, cunhada, cunhados, sobrinhos netos que são uma das razões do meu caminhar.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa possibilita uma reflexão sobre formação e atuação profissional, a partir das vozes das professoras alfabetizadoras, usuárias da língua materna, com conhecimento específico e particularidades próprias do trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, coloca-se o objetivo de analisar concepções sobre práticas alfabetizadoras dessas egressas do curso de Pedagogia, tendo em vista suas concepções de leitura e escrita e suas vivências como produtoras e usuárias da língua materna, considerando também o processo de formação docente. Neste cenário, busca-se compreender o jogo social entre o que tem influenciado teoricamente e produzido a sua prática pedagógica de alfabetizadoras. Participam do estudo cinco professoras alfabetizadoras, em exercício de sua docência no ciclo de alfabetização, e duas professoras formadoras, pertencentes ao grupo de coordenadores do PNAIC da Secretaria de Educação do município, todas egressas do curso de Pedagogia de uma universidade estadual da região Nordeste do Brasil. O estudo é de cunho qualitativo, tendo como ponto de partida as entrevistas com as docentes envolvidas na pesquisa, além da sistematização de encontros de grupo dialogal que versavam sobre leitura, escrita, alfabetização e formação docente. Os alicerces teóricos da investigação apoiam-se em Bakhtin (2003, 2006), Faraco (2009, 2010, 2012), Kleiman (2004, 2005, 2007), Morato (2004) Soares (2005, 2010, 2013), Rego (1995), Vygotsky (1996, 1998), dentre outros. Entre as constatações do estudo destaca-se que língua, linguagem, alfabetização e letramento são conceitos produzidos na forma particular como as alfabetizadoras interagem com o fazer docente, considerando suas vivências como usuárias de língua materna constituída no curso de suas histórias de escolarização. Neste percurso, concebem a língua como objeto e meio para alcançar o conhecimento.

Palavras-chave: Língua materna. Alfabetização. Letramento. Formação docente.

ABSTRACT

This survey provides a reflection on training and professional practice, from the voices of literacy teachers, users of the mother tongue, with specific knowledge and particularities of pedagogical work. In this perspective, place to analyze conceptions of literacy teachers practices of these graduates of the Faculty of Education with a view to their conceptions of reading and writing and their experiences as producers and users of the mother tongue, also considering the teacher training process. In this scenario, we are trying to understand the social game between what has influenced theory and produced their practice of literacy teachers. Participate in the study five literacy teachers, exercising their teaching in the literacy cycle, and two forming teachers, belonging to PNAIC, coordinators group of municipality's Department of Education, all graduates of the Faculty of Education of a state university in the northeast of Brazil. The study is a qualitative approach, taking as starting point the interviews the teachers involved in research, in addition to the systematization of dialogical group meetings that focused on reading, writing, literacy and teacher training. The theoretical foundations of research support in Bakhtin (2003, 2006), Faraco (2009, 2010, 2012), Kleiman (2004, 2005, 2007), Morato (2004) Soares (2005, 2010, 2013), Rego (1995), Vygotsky (1996, 1998), among others. Among the study's findings highlight the language, language, literacy and literacy concepts are produced in particular how literacy teachers interact with the teacher do, considering her experiences as a mother tongue of users made in the course of their schooling stories. In this course, conceive of language as an object and means to knowledge.

Keywords: Native speaker. Literacy. Reading and Writing. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes do eixo leitura.....	28
Quadro 2 - Ementários das disciplinas – currículo do projeto político 1998	51
Quadro 3 - perfil das professoras alfabetizadoras	57
Quadro 4 - Pontos positivos em relação ao trabalho desenvolvido no grupo dialogal.....	97
Quadro 5 - Pontos negativos em relação ao trabalho desenvolvido no grupo dialogal.....	97
Quadro 6 - Aprendizagens propiciadas pelo trabalho desenvolvido no grupo dialogal.....	98
Quadro 7 - Dificuldades em relação ao trabalho desenvolvido no grupo dialogal.....	99
Quadro 8 - Sugestões	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 DIALOGANDO COM OS CONCEITOS PRELIMINARES DA PESQUISA.....	16
2.2 O PROFESSOR ALFABETIZADOR E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: formação e atuação	23
2.3 AS BASES TEÓRICAS NO TRABALHO DOCENTE DO ALFABETIZADOR	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	424
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	46
4.1 O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOCUMENTAL	47
4.2 AS INTERLOCUTORAS A PARTIR DOS SEUS OLHARES	56
4.2.1 Se fazendo docente: a formação inicial e suas práticas alfabetizadoras.....	57
4.2.2 Se fazendo docente: impressões e relevância do curso de pedagogia	59
4.3 LEITURA, ESCRITA, LÍNGUA, LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	61
4.3.1 Concepção de língua e linguagem das interlocutoras	62
4.3.2 A história de leitura e escrita: impressões e relevâncias da formação acadêmica ..	64
4.4 GRUPO DIALOGAL: COMUNGANDO IDEIAS COM OS PARES.....	69
4.4.1 Primeiro encontro: leitura e escrita na formação e nas práticas pedagógicas das alfabetizadoras	69
4.4.1.1 História de leitura e suas referências no fazer docente.....	70
4.4.1.2 Práticas de leitura e escrita nas experiências do fazer pedagógico.....	72
4.4.2 Segundo encontro: as capacidades linguísticas na alfabetização	76
4.4.3 Terceiro encontro: ajustando os pontos	88
4.4.3.1 Retomando as entrevistas: ajustando as falas	89
4.4.3.2 Os encontros do grupo dialogal: retomando o que foi dito ou não dito	93
4.4.3.3 Avaliando o grupo dialogal	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista e temas para a discussão realizada com as professoras.....	111
APÊNDICE B - Convite para o terceiro encontro.....	112

APÊNDICE C - Roteiro dos slides utilizados no terceiro encontro do grupo dialogal..	113
ANEXO A - EMENTÁRIOS DAS DISCIPLINAS – CURRÍCULO DO PROJETO POLÍTICO 1998	123
ANEXO 2 - Disciplinas selecionadas para análise, 1998.....	124
ANEXO 3 - CURRÍCULO DO PROJETO POLÍTICO - 2002	125
ANEXO 4 - Disciplinas selecionadas para análise organização 2002	127

1 INTRODUÇÃO

A atuação do professor na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental recebe influências da forma como o sujeito interage com o mundo, com os homens e com as instituições socializadoras, especialmente a escola. À forma de atuação docente se encontram subjacentes as crenças e as convicções, isto é, como esse profissional interage com a língua materna, as vivências e peculiaridades que se encontram relacionadas com a forma particular de ser e estar no mundo.

Nesta perspectiva, a experiência pessoal e a forma como cada sujeito produz sua história, principalmente com a língua, é fundamental para a produção de uma cultura que considere a relação dialética entre o conhecimento científico e a experiência docente de cada sujeito que faz a educação escolar. Nesta direção, importa mencionar Nóvoa (1992, p.17), que diz:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Nós e a profissão. E as opções que cada um tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. E impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

A docência, como um ofício feito de saberes, segundo Gauthier (1998), caracteriza-se pela forma específica de atuar de cada professor, e esta se encontra relacionada com a maneira como o homem interage com a sua cultura, com o jeito de estar e viver na sociedade. Esta forma comunga-se com as vivências e saberes produzidos como usuário de uma língua em que o sujeito é produtor e consumidor da leitura e da escrita. Esta particularidade é o que nos direciona a ver a atuação do docente na perspectiva de entender a interação deste a partir do modo particular de fazer história, o que dá significado ao ato de escutar/ouvir, observar/ver a história de vida, as experiências pessoais e profissionais, valorizando os sentimentos, as emoções e os valores, prática que significa resgatar o passado para rever o presente.

A compreensão específica da sua história, da sua memória é importante, por permitir um olhar crítico e dar significado ao presente. A história dos homens possui marcas desta característica e, neste contexto, a linguagem torna-se fundamental. Karmer (2004, p. 499), afirma que “[...] o homem é gerado na cultura da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história”.

Fundamentado nessas premissas, este trabalho parte de uma realidade da década de 1970, quando foi criada a faculdade para formação de professores no interior do Maranhão, espaço responsável pelos profissionais que atuam na educação básica. Diante desta realidade, o curso de Pedagogia tem formado professores que hoje atuam nas séries iniciais, professores alfabetizadores, e nos órgãos que respondem pela organização das escolas.

Um aspecto a considerar neste estudo são as vivências da pesquisadora dentro da temática abordada. A formação inicial em Pedagogia permitiu o exercício com as primeiras séries do ensino fundamental desde o princípio na carreira de magistério. As experiências com crianças em processo de alfabetização fomentaram a necessidade de entender como acontecia este processo de aquisição da língua. Por este fato, na década de 1990, esta autora participou do curso de especialização em Alfabetização na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, quando entrou em contato com os diversos olhares na alfabetização, referenciados por concepção sociológica, histórica e psicológica.

Com estas experiências, iniciou sua atuação docente no ensino superior na universidade pública, tendo como foco o curso de Pedagogia. O trabalho docente exercido durante todos estes anos ofereceu suporte para a escolha do trabalho científico aqui desenhado. O eixo de pesquisa encontra-se relacionado à aquisição da língua, que é uma das metas mais importantes do trabalho do professor alfabetizador.

Não há dúvidas de que o processo de aquisição da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental permite a inserção do sujeito na cultura letrada, da qual ele já faz parte, de forma emancipadora. A língua escrita é um dos legados culturais importantes para transmitir às gerações que estão em processo de formação. Assim como diz Faraco (2012, p.182), “O domínio da linguagem escrita é, sem dúvida, um dos mais importantes saberes que podemos e devemos transmitir às nossas crianças. É por ele que elas se tornam capazes de entrar no universo inesgotável da cultura letrada [...]”.

Por esta razão, há de se considerar que uma alfabetização descontextualizada não dá conta de acompanhar as transformações socioeconômicas de um país, uma vez que a sociedade favorece a ampliação e a circulação de várias fontes e gêneros de textos. Nesta perspectiva, cabe ao professor a tarefa de oferecer aos alunos a possibilidade de preparação para essa dinâmica social. Além disso, neste quadro, o professor alfabetizador é usuário da língua e carrega consigo os conflitos que vêm da sua classe social, da sua origem e a fala do seu grupo social. Tais legados influenciam sua particular forma de agir na docência e no mundo.

Com a ideia clara do papel do professor dentro do contexto da escola, torna-se fundamental abordar a especificidade desta. Neste parâmetro e assumindo a dimensão transformadora, esta função passa pela apropriação do conhecimento produzido na história do homem. Esta concepção diferencia-se de outras formas de educação na sociedade. Por este viés, a escola defende a perspectiva de que “[...] o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, que possa ter esse conhecimento superado pela incorporação dos conhecimentos científicos”. (FACCI, 2004, p. 228). Está claro que a escola recebe influência da sociedade e de que as suas relações também interferem na forma de o homem relacionar-se com a sociedade.

O contexto atual é marcado pelo uso social da língua escrita, caracterizando uma sociedade letrada. Dentro deste universo, a escola, em relação ao processo de aquisição da língua e das práticas sociais de leitura e escrita, têm como propósito tornar os alunos usuários dessa língua. Um dos pilares deste processo está, a priori, no professor, também produtor da escrita e sujeito da leitura. Para tanto, tem que conhecer as variações linguísticas, a estrutura e o funcionamento da língua. Nesta direção, Roulet (1978 apud POERCH, 1990, p. 10), questiona: “como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismos que permitem sua aquisição?”. A falta deste referencial pode desapropriar o professor e descaracterizar a sua atuação pedagógica específica no processo de alfabetização de seus alunos.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui proposta pretende ouvir, analisar e refletir sobre atuações do egresso do curso de Pedagogia que está atuando nos primeiros anos escolares, tendo como parâmetros as suas práticas de alfabetizadores e a sua forma particular de agir na docência a partir do seu modo de entender o mundo da criança, a língua em uso, o sistema de escrita e as particularidades do ensino da língua materna. Um dos aspectos a considerar no processo de formação e desenvolvimento da docência é a maturidade científica para gerenciar o processo educativo como agente de letramento com condições de interferir positivamente nas práticas sociais dos educandos do Ensino Fundamental e de construir pontes para o processo de aquisição do conhecimento.

O ato de ensinar situa-se em “[...] uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos [...]”. (PIMENTA, 2010 p. 17). Nesta perspectiva, desenha-se a especificidade da docência como parte de uma atividade subjetiva que se materializa no ser e fazer do homem, na característica de interagir do homem com a sua cultura.

A partir desse parâmetro que caracteriza a relação dialética do homem, busca-se compreender a docência do alfabetizador, dentre outros aspectos, a partir da história de vida e de formação e das suas práticas pedagógicas. Tais elementos contribuem para a compreensão dessa docência junto à criança nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na aquisição da língua materna. Essa ideia ratifica o que Garcia (2008, p. 28) destaca: “[...] cada professor sabe de si e do mundo em que vive, seu *métier* (o que faz, como faz, por que faz), de seus alunos (quem são, de onde vêm, como vivem, como aprendem, o que lhe parece que seus alunos deveriam saber)”.

Neste prisma, tornam-se fundamentais as seguintes questões norteadoras: qual a concepção do egresso do curso de Pedagogia sobre sua formação inicial; como os saberes basilares produzidos na formação acadêmica influenciaram/influenciam sua atuação docente, enquanto produtor e usuário da língua materna? Como e com quais conhecimentos específicos o professor formado no curso de Pedagogia realiza o trabalho de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A vida do professor acontece em um tempo e espaço determinados. É fruto do modo pelo qual ele produz sua forma particular de interagir com o mundo, e esta interação reflete-se, de forma positiva ou negativa, no cotidiano do fazer a docência. O professor que adentra na forma particular de sua formação aliado à sua vivência com a leitura e escrita, contribuir assim, para um trabalho científico com os educandos, respeitando a criança no contexto da sociedade contemporânea, além de ter clareza quanto à finalidade do seu trabalho enquanto mediador do aprendizado sobre a língua materna.

A partir das ideias produzidas em relação ao trabalho do alfabetizador e entendendo que a infância está no primado da formação do homem e pelo fato de que a linguagem, “[...] é um dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade. [...]”. (COSTA; CUNHA; MARTELOTTA, 2010, p. 19). O trabalho está aqui desenhado a partir da realidade de formação do curso de Pedagogia e das vivências da pesquisadora. Coloca-se, portanto, a base teórica acerca dos conceitos fundamentais da pesquisa que darão consistência à análise dos dizeres das alfabetizadoras, valorizando as vozes das professoras, permitindo percorrer os objetivos elaborados para este trabalho.

Nesta perspectiva, o objetivo geral consiste em analisar concepções sobre práticas alfabetizadoras de egressas do curso de Pedagogia, tendo em vista suas concepções de leitura e escrita e a suas vivências como produtoras e usuárias da língua materna, considerando também o processo de formação docente. Pretende-se compreender o jogo social entre o que tem influenciado teoricamente e produzido a sua prática pedagógica de alfabetizadoras.

Diante disso, será possível contextualizar o seu processo de formação e a sua maneira de interagir com o conhecimento específico para as práticas alfabetizadoras.

Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: verificar em que medida, na formação inicial da professora, estão presentes, na organização curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, conhecimentos referentes aos saberes linguísticos do alfabetizador e de suas crianças; identificar a concepção das professoras sobre língua e linguagem, uma vez que tal concepção reflete-se no trabalho de leitura e escrita, tendo como referência o seu processo de formação; analisar quais aspectos teóricos e práticos, à luz do olhar das egressas dessa pesquisa, necessitam ser (re)pensados na formação do Pedagogo, tendo em vista a atuação na docência dos anos iniciais do ensino fundamental; caracterizar as concepções sobre práticas alfabetizadoras e a relação destas com a história da leitura e escrita das professoras, tendo como parâmetro o uso da língua dentro do contexto letrado.

Esta pesquisa possibilita uma reflexão crítica, a partir do olhar do egresso, do trabalho de formação, permitindo uma relação com o processo formativo e a atuação deste profissional, enquanto alfabetizador, no ciclo inicial do Ensino Fundamental. Tem-se como perspectiva contribuir para a formação dos professores alfabetizadores na assunção de suas práticas e de oferecer cientificidade ao seu trabalho. Dentro deste parâmetro, a pesquisa é relevante por permitir reflexões sobre o processo de formação e quanto a possibilidades de (re)pensar práticas pedagógicas capazes de contribuir para a formação de um sujeito usuário competente da língua, uma das condições de acesso aos bens culturais produzidos pelos homens ao longo da história da humanidade.

Garcia (2008), ao apresentar o trabalho que tem como temática a formação da professora alfabetizadora, destaca que a apropriação da linguagem escrita permite que a criança, desde o início da escolarização, use-a sem medo e com originalidade para descrever o outro, o mundo e suas fantasias. Esta proposta perpassa pelo *sonho possível*¹ de uma escola como espaço de produção de conhecimento em que, no caso do ciclo de alfabetização, aconteça a apropriação da linguagem escrita com condição de usá-la em uma sociedade letrada e no processo contínuo de escolarização.

A abordagem pretendida neste trabalho tem como um dos suportes o caráter interdisciplinar da Linguística Aplicada. Tais pontos são produzidos na própria forma como a linguagem é concebida, compreensão que parte do processo de interação social, em que a

¹ Expressão utilizada por Freire (1982, p. 99): “Ai de nós, educadores, se deixarem de sonhar sonho possível”.

pesquisa estabelece diálogo com as outras áreas de conhecimento; no caso específico desta pesquisa, com as particularidades da formação do professor e das práticas pedagógicas.

Estudos de Linguística Aplicada que envolvem a formação do alfabetizador tornam-se fundamentais para ajudar na compreensão do processo de aquisição da língua e das particularidades do trabalho com educando do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.

Fundamentado nos pontos discutidos e na delimitação do problema, o trabalho no capítulo dedicado à fundamentação teórica dialoga com a concepção de alfabetização, letramento, língua, linguagem e com os aspectos legais da educação básica. Os conhecimentos que transitam neste diálogo são da concepção interacionista de Vygotsky e os estudos enunciativos de Bakhtin.

No que se refere à pesquisa, o terceiro capítulo destaca o método e como chegamos às interlocutoras da pesquisa, os instrumentos que foram utilizados e a formação do grupo dialogal. A criação do grupo é uma estratégia qualitativa de assumirmos as professoras como sujeitos da sua prática e de sua formação em que a sua atuação encontra-se atrelada à forma como interagem com o outro, com seu suporte de vida.

No quarto capítulo, analisamos os dados da pesquisa que foram gerados nas entrevistas e no grupo dialogal. Para tanto, situamos o curso de Pedagogia das interlocutoras, nos currículos de 1998 e 2002, dois projetos que fizeram parte da formação inicial das professoras selecionadas para esta investigação. Uma análise sistematizada considera o referencial teórico, produzido na análise documental e a concepção das interlocutoras, promovendo o cruzamento de ideias que buscam olhar a atuação do alfabetizador e da sua forma particular de interagir com a língua materna.

No quinto capítulo, pontuamos as considerações finais desta investigação, retomamos a organização do trabalho e o desenho metodológico e teórico, buscando responder como a pesquisa avançou em relação ao propósito geral do estudo.

Tendo como parâmetro as justificativas aqui delineadas, que revelam a importância de abordar essa temática transitando pelas práticas pedagógicas e pelo processo de formação docente, analisamos a seguir os principais aportes teóricos que nortearão as discussões dessa investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, situamos os aspectos teóricos que nortearão as discussões nesta pesquisa. A escolha dos conceitos comunga com a concepção de homem e de sociedade e transita pela concepção de infância, educação, escola, língua e linguagem.

2.1 DIALOGANDO COM OS CONCEITOS PRELIMINARES DA PESQUISA

Um dos primeiros pontos a definir neste trabalho é o contexto educacional no qual a pesquisa está referendada, que inclui o professor com atuação nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Na atualidade, este profissional recebe a criança com seis anos no primeiro ano. Essa modificação se deve aos estudos realizados na LDB (9394/96), que resultaram na Lei 11.114/2005, a qual instituiu a idade mínima de seis anos para ingresso no Ensino Fundamental, como também a Lei 11.274/2006, que reformulou o artigo 32 da LDB, fixando os nove anos.

Para entender melhor as implicações dessa Lei, é importante destacar que a formação inicial do docente, anterior à vigência da referida regulamentação, foi realizada em um contexto em que a entrada da criança no Ensino Fundamental era caracterizada pela capacidade de operar o conhecimento científico de forma abstrata, desconsiderando as características da criança como sujeito. A meta desse modelo fundamenta-se na ideia de acumular conhecimento e não de compreender a criança como um sujeito que tem uma forma particular de intervir no mundo. Esta concepção é linear, marcada pela visão utilitarista e pela interferência do neoliberalismo.

Contrapondo-se a essa ideia e tendo como papel receber a criança quando o brincar é a sua atividade principal esse profissional almeja, no que diz respeito a seus alunos, “[...] que eles apreendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos, assim como possibilitar que os alunos atuem criticamente em seu espaço social [...]” (MATENCIO, 1994, p. 15).

Neste processo, como afirma Facci (2004, p. 245),

Não compete ao professor apenas satisfazer as necessidades que o aluno traz de casa; o conhecimento elaborado não se produz senão sobre a base que já foi construída, isto é, a partir da própria existência, mas ele tem que gerar novas necessidades e levar os alunos a uma concepção coerente, articulada, explícita e crítica da realidade social. Para que o professor possa encaminhar os alunos para um saber elaborado, para um senso crítico, antes ele precisa ter essa criticidade. [...] O saber a ser apropriado deve levar em conta os fatores sócio-históricos. Dessa forma,

o professor deve manter uma postura crítica em relação aos conteúdos apropriados por ele, transmitidos e também apropriados pelos alunos.

Assim, o trabalho crítico do professor deve produzir aprendizagem e provocar mudança que permita que o profissional compreenda o seu cotidiano e entenda a escola em constante movimento de produção, o qual envolve todos os partícipes da escola. Neste ponto, Garcia (2008, p. 21) ao conceber um professor com condições de teorizar a sua prática, destaca “[...] a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução”.

Para responder a esse trabalho crítico, o professor deve ter claras as particularidades do educando e, com isso, seu trabalho de alfabetizador confronta-se com as próprias características da criança no primeiro ciclo, no trânsito entre a idade pré-escolar e escolar. Tendo como parâmetro a experiência da pesquisadora como professora orientadora de estágio supervisionado no curso de Pedagogia, verificamos que as práticas pedagógicas confrontadas com as lacunas na formação do professor resultam em práticas pedagógicas descontextualizadas com resultados inferiores aos esperados para o ano de escolaridade em questão.

Na realidade, o ciclo de alfabetização² foi ampliado no Ensino Fundamental e defrontou-se com uma concepção dos alfabetizadores que passa pela compreensão clássica de que as escolas dos anos iniciais têm a função de alfabetizar subjacente à ideia linear de que a criança nada sabe do mundo da escrita, como diz Heinig (2010, p. 17), complementando que “a inserção da criança no mundo da escrita acontece muito antes de ela ingressar na escola, onde ocorrerá uma aprendizagem sistematizada”.

A concepção de letramento vai desenhando conforme esse espaço no qual o papel institucional da escola é dar ênfase ao letramento escolar, tornando-se agência com característica própria, como Kleiman (2007, p. 4) afirma,

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

A escola não é só uma agência de letramento. Esta é uma das funções que exerce dentro dos interesses da sociedade. Tal fato é explicitado quando se compreende que esta

² Conforme Parecer CNE/CEB nº4/2008, que trata das orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos regulamentado em ciclo da infância, esta fase é denominada, nesta pesquisa, de ciclo de alfabetização.

instituição é uma das modalidades que compõem o fenômeno da educação. A natureza humana dá suporte para a educação. Em relação a este ponto, Saviani (2008, p.11) afirma: “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”.

Na concepção descrita, a escola tem uma função clássica e responde por uma necessidade. Nesta visão, a instituição existe “[...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso ao rudimento desse saber”. (SAVIANI, 2008, p. 15). Como instituição social, a escola tem que possibilitar às novas gerações o acesso ao conhecimento sistematizado, produzido no decorrer da história dos homens.

O trabalho com aquisição da língua escrita e a apropriação sistematizada deste saber é constituída a partir de uma atividade de mediação exercida pela interferência do professor. Como afirma Marsíglia (2011, p. 10), “O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento”. Neste contexto, a compreensão de alfabetização e letramento está intrinsecamente vinculada à forma como acontece o processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna e à forma como os docentes ressignificam as suas práticas.

Tomando esses pressupostos e dando ênfase à especificidade do trabalho do primeiro ciclo³, foi delineada a compreensão de criança e infância. Na particularidade deste trabalho, são considerados os conceitos trazidos por Belloni (2009, p. 8),

A criança é a pessoa, o cidadão com direitos e deve ser considerado um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos. **A infância** é uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas [...].

A ideia de criança e infância é compreendida dentro da abordagem histórico-cultural que entende a sua relação com a sociedade construída historicamente, a partir da forma como o homem interage com a sua cultura e, neste jogo, vai transformando a natureza e a si mesmo. Facci (2006), ao analisar os estudos de Elkonin e Leontiev (1987), destaca que,

[...] cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. [...] o homem – a partir do

³ O ensino fundamental da escola do cenário dessa pesquisa configura-se em anos: o primeiro, o segundo e o terceiro anos formam o ciclo de alfabetização.

desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meio de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. (ELKONIN; LEONTIEV, 1987 apud FACCI, 2006, p. 13).

Cada etapa da criança está marcada por uma situação social de desenvolvimento. Na pesquisa aqui delineada, entende-se o brincar como uma forma de interagir com o mundo do adulto em que existem situações que a criança não consegue dominar: “[...] na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essas ações e resolver as contradições entre a necessidade de agir, de um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro”. (FACCI, 2006, p. 15).

Outra consideração teórica remete ao fato de que a criança do ciclo de alfabetização encontra-se em transição entre o período pré-escolar e a idade escolar. Isso exige uma compreensão da infância que coloque a relação dialética entre a sua história de vida e a forma particular de o educando interagir com o mundo. O momento pelo qual passa a criança que vivencia o ensino fundamental encontra-se na relação conflituosa entre a idade pré-escolar e a idade escolar, e esta se reflete na forma qualitativa de interagir na escola. Facci (2006, p. 15) afirma que “[...] a passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada, então, pela entrada da criança na escola e a atividade principal passa a ser o estudo”.

Então, abordar um trabalho pedagógico com criança em idade de seis a oito anos permite-nos vivenciar os conflitos e questionar a forma sistemática como o professor desenvolve as suas práticas pedagógicas e sua forma específica de se relacionar com a língua que interfere nas práticas alfabetizadoras. Essa compreensão não dissocia o sujeito da sua forma de fazer ensino, da sua identidade. O professor, em sua forma particular de fazer história e em função das suas vontades, desejos e necessidades, refaz a informação e relaciona as suas vivências a partir de um processo de interação entre o novo e suas experiências, mesmo que estas tenham sido produzidas além do percurso da docência. Esse processo tem particularidades específicas que necessitam da vivência de conhecimento próprio das práticas de alfabetizadores, como acontece no processo de formação do professor.

Soares (2005, p. 14), ao ser questionada sobre formação docente, destaca,

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas [...] exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...] Mas além de conhecer o objeto da aprendizagem,

seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?”. Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto – a língua escrita. Infelizmente, esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores.

Os pressupostos abordados por Soares (2005) indicam que o trabalho do professor tem como suporte fundamental o conhecimento específico do processo de alfabetização e letramento. Esse conhecimento transita pelo aporte teórico do ensino da língua escrita, da compreensão do sistema de escrita. Faraco (2012, p. 56) destaca: “A escrita alfabética é, assim, uma escrita de base fonológica, ou seja, toma como referência uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia”. Isso, a nosso ver, também diferencia nossa escrita de outros sistemas que têm suporte nas ideias, nos conceitos como, por exemplo, a escrita japonesa. Considerar esses aspectos é fundamental para a compreensão científica das ações a serem desenvolvidas nas práticas com educando em processo de apropriação da língua escrita.

A natureza do trabalho com alfabetização está relacionada a diversas facetas. Soares (2013, p. 14), ao discorrer sobre “As muitas facetas da alfabetização”, destaca a importância de diálogo entre as “diferentes perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento”. A autora destaca a Sociologia, a Psicologia e a Linguística e afirma que a cultura e o contexto social interferem no processo de alfabetização. De acordo com Soares (2013, p 14 - 15), “essas facetas são apresentadas sob três aspectos: *o conceito de alfabetização, a natureza do processo de alfabetização e os condicionantes do processo de alfabetização* (grifo do autor)”. A autora conclui o texto, afirmando que o processo de formação,

[...] tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) [...]. (SOARES, 2013, p. 24).

De acordo com as palavras da autora, pode-se compreender que, no processo de formação docente, o alfabetizador deve ter percorrido e aprofundado tais facetas nos seus estudos. Deve ser explicitado, no trabalho do alfabetizador, como no de todos que transitam na formação do ser humano, uma postura política frente ao papel ideológico da alfabetização.

O trabalho do alfabetizador, por sua natureza, transita pela fase de aquisição da língua materna pela criança e, para tanto, requer apropriação do saber para trabalhar as especificidades do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Também é importante ao alfabetizador conceber alfabetização como uma prática que envolve diversos saberes e participantes, situando-a como uma ação da escola, como autoridade instituída pela sociedade com o papel de socializar o saber sistematizado, no caso da língua escrita. Neste prisma, Kleiman (2005, p. 13) destaca,

A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos — professor e alunos — têm relações sociais predeterminadas: um anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas.

Está explícito que as práticas pedagógicas se materializam no contexto da sala de aula em um tempo e em um espaço e que os envolvidos (alunos e professores) têm um papel clássico e próprio da instituição escola. Por este prisma, a forma como acontece o processo responde a uma concepção de ensino, aprendizagem e linguagem. Isso significa que as práticas desenvolvidas nas escolas têm uma intencionalidade e respondem a uma decisão política dos profissionais que atuam na instituição. Sob esse viés, o acesso a diversos olhares teóricos e a diferentes realidades pode ser uma ponte para a autonomia dos alfabetizadores. Tal acesso exige do alfabetizador uma vivência com o objeto ensinado, saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, políticos e didáticos que devem alicerçar suas práticas e referendar sua atuação no processo de aquisição da língua por seus alunos.

A ideia aqui defendida não passa pela mera recepção de conteúdo, educação bancária⁴, mas deseja que esse usuário da língua tenha condições de interferir como mediador no processo de ensino na educação básica. Um dos requisitos para o esse trabalho, conforme já apontado, é conhecer as particularidades do sistema de escrita e ter condições de acompanhar a apropriação deste por seus alunos. Como destaca Faraco (2012, p. 121), “O professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las”.

⁴ Termo criado por Freire (1987) para a escola tradicional que caracteriza as práticas de acumulação de conhecimento como depósito: a ideia de que um professor, detentor do conhecimento, irá depositar tal conhecimento àquele que não tem conhecimento.

Todas essas reflexões e parâmetros devem estar relacionados às práticas e à vivência dos docentes enquanto usuários da língua. Este universo permite que o alfabetizador seja capaz de utilizar diversos gêneros textuais e produzir práticas de leituras. “[...] Não há como promover a reflexão sobre a leitura e escrita sem conhecimento a respeito do que se discute”. (HEINIG, 2010, p. 17).

Tal conhecimento é primordial para que o docente tenha condições de posicionar-se quanto à compreensão de leitura e escrita como prática social, discursiva, que envolve diversos gêneros e responde a múltiplas funções de um contexto, além do conhecimento específico do ensino da língua. Esta particularidade é necessária para que o alfabetizador seja capaz de gerenciar o processo e mediar as diferentes situações resultantes da forma de interagir com o mundo da escrita.

No decorrer do estudo e buscando aproximação com outras pesquisas, encontramos a dissertação de mestrado de Pawlas (2003), que discute a formação do alfabetizador tendo como campo o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO. A pesquisa defende a “[...] inserção da disciplina de Língua Portuguesa, com vertente linguística, no currículo do Curso de Pedagogia [...]” (PAWLAS, 2003, p. 2).

O ponto de partida do trabalho é a realidade do curso e a compreensão de que uma organização curricular para a formação do professor alfabetizador deve caminhar a partir da disciplina Língua Portuguesa. A autora declara a sua opção por este caminho, quando destaca Geraldi (1999) ao definir linguagem como uma ação que tem a interação social como locus dessa atividade produzida pelos homens. Dentro dessa lógica, afirma:

[...] acreditamos ser a função da disciplina de Língua Portuguesa no currículo de um curso que se propõe a formar professores que têm a “missão” de colocar os sujeitos em sintonia com o mundo, ou seja, a função de articular e de integrar os conhecimentos. (PAWLAS, 2003, p.17).

De acordo com Pawlas (2003), a prática da leitura e escrita possibilita a formação de um professor alfabetizador e a sua atuação de forma qualitativa com os educandos em alfabetização. Nessa pesquisa, explica que a metodologia não dá conta de forma isolada do trabalho pedagógico; é fundamental o conhecimento linguístico. A dissertação de Pawlas (2003) destaca aspectos que, na visão da autora, são fundamentais para a atuação do Pedagogo alfabetizador. Entretanto, parece considerar que a disciplina Língua Portuguesa, com a dimensão integradora e erigida a partir do eixo da linguística, resolverá, em nível de formação acadêmica, a qualidade do trabalho de alfabetizadora. Tal posição é contraditória,

uma vez que a formação do professor transita por diversas facetas e não pode ser concluída somente na reestruturação curricular e na formação acadêmica.

A intenção deste primeiro tópico foi discorrer sobre os conceitos preliminares e, a partir do que foi discutido, no item seguinte, abordaremos a relação entre o professor alfabetizador e o ensino da língua materna, dando ênfase à formação e a sua atuação, suporte fundamental para as finalidades da pesquisa aqui discutida.

2.2 O PROFESSOR ALFABETIZADOR E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

O fazer pedagógico do professor situa-se em um tempo e um espaço. O processo de formação se dá pela apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que deve conjugar com o papel que esse profissional tem dentro de uma realidade histórico-social. Nesta dimensão, o alfabetizador, dentro da estrutura da escola, deve fazer com que a criança em fase de alfabetização vivencie a leitura, a produção de texto escrito, a compreensão de textos orais e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética como práticas relevantes, respondendo à função da escola que se diferencia das formas espontâneas de educação das outras instituições da sociedade.

Nessa realidade, o professor não precisa mobilizar somente o saber fazer da docência, mas também movimentar conhecimentos específicos da língua que transitam pelo campo da linguística. Dentro dessa perspectiva, encontramos o trabalho de Silva e Magalhães (2011), que questionam a formação linguística do professor alfabetizador, quanto destacam:

Os cursos de formação têm, todavia, a necessidade de oferecer, aos seus discentes, instrumentos para que desenvolvam em sua prática uma ação coerente com o referencial teórico com o qual irão trabalhar. Precisam inserir, em seus currículos, conteúdos linguísticos imprescindíveis para que o professor possa desenvolver seu trabalho com segurança e com os conhecimentos necessários para oferecer aos seus alunos uma gama de oportunidades favoráveis a sua aprendizagem. (SILVA; MAGALHÃES, 2011, p. 1367).

Um dos pontos destacados na produção das autoras é que o professor está situado em um tempo, em uma realidade histórica, e essas vivências interferem nas suas práticas. Em relação ao espaço da Linguística nos cursos de formação de professores dos primeiros anos do Ensino fundamental, argumentam que a organização dos cursos “[...] têm destinado pouquíssimo espaço em seu currículo para a formação especificamente linguística” (SILVA; MAGALHÃES, 2011, p. 1368).

As dificuldades dos alfabetizadores nas suas práticas perpassam pela natureza do seu trabalho. Silva e Magalhães (2011) reafirmam que o domínio dos conhecimentos linguísticos pelo professor permite que a apropriação da língua escrita pelo alfabetizado transcorra de forma qualitativa. As autoras comentam que “O grande desafio que se encontra no cenário atual, é promover a transposição didática, a junção desses conhecimentos que estão disponíveis com a grade curricular de formação do professor alfabetizador” (SILVA; MAGALHÃES, 2011, p. 1369).

A posição das autoras consiste em valorizar um currículo que tenha a presença do conhecimento linguístico, na formação inicial, bem demarcado, caracterizado no seguinte enunciado:

As disciplinas relacionadas à linguagem devem ter um lugar de extrema importância nos cursos de formação, pois além da língua materna, todas as matérias ministradas no 1º segmento do ensino fundamental necessitam da linguagem para que sejam desenvolvidas. (SILVA; MAGALHÃES, 2011, p. 1368).

A apropriação do conhecimento linguístico é uma garantia de segurança para um trabalho competente, traz para o centro das discussões a formação docente como ato contínuo articulado ao currículo da formação inicial, e ao trabalho de formação continuada.

Refletido sobre essa perspectiva, há também o artigo de Ferreira (2006), que traz discussões a partir de uma experiência de formação continuada de professores alfabetizadores da escola pública em Florianópolis, considerando a necessidade do conhecimento pedagógico e linguístico nas práticas pedagógicas. Inicialmente, o autor chama atenção para mudanças de paradigma que rompem com a estrutura pronta e acabada e dá ênfase à interação e à mediação:

[...] a expectativa de mudança nas e a partir das relações pedagógicas centra-se no sujeito professor fundamentada em seu grau de experiência e de conhecimentos. Daí decorre a importância do professor, como sujeito mais experiente, desvelar sua subjetividade, compreendê-la a fim de que possa interagir com e sobre a subjetividade do outro. Em outras palavras, a aprendizagem é concebida como um processo articulado à construção da subjetividade para a qual se mobilizam elementos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos. (FERREIRA, 2006, p. 476).

O desvelamento destacado pelo autor preconiza a condição de sujeito do professor: “Assumir-se como sujeito de transformação é voltar a acreditar na possibilidade de mudança [...]”. (FERREIRA, 2006 p. 479). Essa abordagem tem como ponto inicial a compreensão de linguagem, uma atividade humana, que tem como princípio a interação valorizando o diálogo. Fundamentado nesse pressuposto, o autor assim diz:

O professor alfabetizador, como aquele que inicia os alunos nas práticas sócio-culturais – de leitura e de escrita – na e da sociedade letrada, precisa lançar mão de gêneros textuais, principalmente aqueles relativos às esferas sociais institucionalizadas, mais voltados para a modalidade escrita, trazendo-os à sala de aula como objeto de ensino aprendizagem e articulando-os às reais necessidades linguístico-discursivas do aluno. (FERREIRA, 2006, p. 483-484).

As reflexões desenvolvidas por Ferreira (2006) avançam na análise em que a ausência de conhecimento linguístico não é uma deficiência somente da formação acadêmica e sim do trabalho de aquisição da língua materna na escolarização básica. Um dos pontos qualitativos da experiência relatada por Ferreira (2006) é a participação das professoras alfabetizadoras com o movimento de ação-reflexão-ação, que produz: “[...] uma mudança de atitude linguística e pedagógica e em um maior compromisso e estabelecimento de vínculos dessas educadoras, quer para com a escola, quer para consigo e, mormente, para com os alunos”. (FERREIRA, 2006, p. 493).

As considerações das referidas pesquisas, como é possível verificar, destacam a importância do processo de formação do alfabetizador. Neste contexto, o processo de formação tem que transitar, como já ressaltou Ferreira (2006), por essa capacidade de reflexão-ação das suas práticas pedagógicas, uma relação dialética que tem como premissa o trabalho do professor. Dentro dessa realidade, os professores para organizar o trabalho didático devem entender os parâmetros legais traçados para este nível de ensino. No Brasil, desde a Lei 9.394/96, a educação básica, formada pela educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem em seus currículos o estudo da Língua Portuguesa como um dos conteúdos obrigatórios.

Na organização do ciclo inicial do Ensino Fundamental, um dos pontos de referência que considera o desenvolvimento dos alunos e o trabalho do professor é o fascículo do Curso de Formação do programa Pró Letramento⁵ (BRASIL, 2008), material utilizado no Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que apresenta as capacidades linguísticas a serem trabalhadas nas séries/anos em questão.

⁵ Programa de formação continuada de professores, criado em 2005, para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Participaram do programa professores em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Mais informações encontram-se disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698. Acesso em abril 2015

Esse material coloca como parâmetro relevante cada conhecimento e atitude a ser desenvolvido no início da escolarização, possibilitando gerar diferentes práticas sociais e a compreensão e o desenvolvimento das “[...] capacidades necessárias ao aluno para o domínio dos campos da leitura, da produção de textos escritos e da compreensão e produção de textos orais, em situações diferentes das que são corriqueiras no cotidiano da criança”. (BRASIL, 2008, p. 14). Estas capacidades linguísticas e comunicativas acompanham o processo de escolarização e não se esgotam nos três primeiros anos do ensino fundamental por ser um processo contínuo que faz parte da formação do aluno, mas é importante afirmar que há um foco específico no domínio da leitura e da escrita nestes primeiros anos de escolarização. Araújo (2003, p. 84), ao discutir a existência de conteúdo na alfabetização, em relação à escola, afirma:

[...] ela é, no entanto, a instituição criada, essencialmente, para esse fim: ser um espaço de socialização do conhecimento. Para que atualize a função da escola é indispensável que todos se apropriem da linguagem escrita, já que é primordialmente por meio dessa linguagem que o conhecimento foi registrado, transformando-se em conhecimento escolar.

Este posicionamento destaca que a aquisição da linguagem escrita constitui uma ponte para acesso a outros conhecimentos sistematizados e, em função desta aquisição, o documento produzido pelo Pró Letramento (BRASIL, 2008, p. 15) traz cinco eixos, fundamentados em capacidades, mais significativos para a apropriação da leitura e escrita, tornando-se eixos orientadores nas conversas e observações com os interlocutores deste trabalho: (1) compreensão e valorização da cultura escrita; (2) apropriação do sistema de escrita; (3) leitura; (4) produção de textos escritos; (5) desenvolvimento da oralidade.

Esses cinco eixos são descritos por meio de capacidades, conhecimentos e atitudes⁶ que indicam as condições para apropriação da leitura e escrita e para as práticas sociais de uma sociedade em que uma das formas de participação social passa, necessariamente, pela aquisição do conhecimento da cultura escrita. Esta delimitação, oferecida pelo documento, apresenta um dos caminhos para compreender as práticas alfabetizadoras do Ensino Fundamental.

Tendo como referência o programa Pró-letramento e fundamentado pelas experiências de formação, como exemplo a desenvolvida no Programa de Alfabetização na Idade Certa, no Ceará – PAIC, as “Instituições Federais do Ensino Superiores do país e a Educação Básica,

⁶ Segundo o documento, os termos são usados de forma associada. **Capacidade** representa desde desempenho mais simples ao mais elaborado; **Conhecimento** relaciona-se aos conteúdos, conceitos e fatos; e **Atitude** representa as crenças, uma tomada de ação e um fazer com valores. (BRASIL, 2008).

neste momento político, assumem o compromisso de unirem suas reflexões para pensar nas estratégias para melhoria da Educação Brasileira”. (BRASIL, 2012b, p. 6). E, como estratégia política, surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que é caracterizado como um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. A proposta das ações do PNAIC (BRASIL, 2012b) contempla quatro direções: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Gestão, Controle e Mobilidade Social.

Esta pesquisa, portanto, insere-se no rumo da formação, considerando também que os,

[...] projetos de formação continuada devem fortalecer na escola a construção de espaço e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania (BRASIL, 2012b, p. 13).

Como o próprio documento, Brasil (2012) destaca, “não se lê e se escreve no vazio”. O processo envolve práticas sociais, diferentes interlocuções em que estão intrínsecos valores, princípios e olhares. No cenário apresentado, para que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos, no final do 3º ano do ensino fundamental, torna-se importante discutir com os professores o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, que transita pelos eixos da leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, como indica Brasil (2008).

No contexto atual do Ensino Fundamental, o documento que trata do currículo para o referido grau de ensino (BRASIL, 2012a) discorre sobre aprendizagem mínima de língua portuguesa, isto é, o que o trabalho com a disciplina deveria oferecer ao educando no término do nível fundamental, tendo como princípio o trabalho com o ciclo de alfabetização.

Na lógica do documento, o educando deve compreender e produzir textos orais e escritos presentes em diversos suportes textuais e em diferentes formas comunicativas e dentro da variedade de gênero, tendo acesso e condições de entender textos literários com suas características e particularidades, considerando os gêneros literários do universo da infância, como parlendas, cantigas, trava língua. Outra aprendizagem mínima indicada no documento visa à compreensão e produção textual como caráter escolar/científico (texto didático, resumo, resenha, dentre outros) e da organização do cotidiano (agendas, calendários, blocos de notas...), assim como textos orais e escritos voltados para reflexões de valores éticos que contribuem para uma atitude que combata o preconceito e atitudes discriminatórias. O ato de escrever e ler tem que fazer parte do cotidiano da criança e de todo processo de escolarização.

O documento ainda acentua que o educando deve ter condições de produção oral e escrita (leitura/escrita) de textos destinados à reflexão de assuntos atuais que envolvam notícias, reportagens, artigo de opinião, carta, entre outros. O professor, como mediador do processo, tem que estar atento às experiências e conhecimentos que vêm das interações com seu contexto histórico, sócio e geográfico. Vale destacar que, desde o início da escolarização, o educando deve ser convidado a ler, produzir e refletir, adentrando, assim, no contexto de produção de texto da sociedade atual.

A partir deste parâmetro do direito de aprendizagem, o documento traz os conhecimentos e as capacidades que devem ser trabalhados em cada ano e em cada eixo (leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística) almejando introduzir, aprofundar e consolidar, de acordo com o nível do educando. O quadro tomado como exemplo caracteriza cada conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes a ser desenvolvido de acordo com o ano escolar (BRASIL, 2012a p. 33), como no que destaca o eixo leitura, conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1 - Conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes do eixo leitura

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos, por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar interferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar interferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Legenda: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: Brasil (2012, p. 33).

O quadro caracteriza conhecimentos, capacidades e atitudes mínimos para serem desenvolvidos de forma progressiva durante o ciclo de alfabetização, no caso do eixo leitura. Por exemplo, para “Ler textos não-verbais, em diferentes suportes”, o documento destaca que, no primeiro ano, deve ser introduzido (I) e aprofundado (A); no segundo e no terceiro anos, além de continuar o processo de aprofundamento (A), é preciso consolidar (C).

O fundamento da aprendizagem de língua portuguesa, apontado pelo documento, marca as discussões dos professores no seu grupo de formação e suas práticas pedagógicas. Nesta dimensão, o papel do professor mediador, produtor e usuário da língua, está evidente quando, por exemplo, afirma-se que “[...] é importante considerar o papel do professor como modelo de ações, atitudes e expressões de um leitor mais experiente [...]” (BRASIL, 2012b, p. 10-11). Nas perspectivas dos documentos e das vivências possibilitadas pela inserção desta autora nos meios de formação de professores, está claro que o trabalho do professor passa pela compreensão de linguagem, letramento e de alfabetização. Como diz Heinig (2010, p.18), para se:

[...] pensar o sistema de escrita é preciso ter clara uma concepção de linguagem de alfabetização, letramento. Sem estes elementos, torna-se improdutivo qualquer tentativa de propor metodologia que norteie um trabalho de aprendizagem do sistema escrito tanto à leitura quanto à escrita.

A concepção de linguagem nesta pesquisa sustenta-se pela sua manifestação dialógica e social, dando ênfase à interação em situação real de uso da língua. Nesse contexto, a prática de oralidade, de leitura e de escrita no contexto real de comunicação possibilita o domínio linguístico (MORATO, 2004). Com esta compreensão é fundamental entender o conceito de letramento e sua relação com a alfabetização.

O termo letramento, segundo os estudos de Soares (2010), chegou ao Brasil na segunda metade da década de 1980, para fazer parte dos discursos dos especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas. No aspecto etimológico,

O termo letramento com o sentido que lhe damos hoje, onde fomos buscá-lo? Trata-se, sem dúvida da versão para o Português da palavra da língua inglesa literacy. Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo – cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “*educated; specially able to read and write*”, educado, especialmente capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2010, p. 17).

O termo letramento vai muito além do processo de alfabetização, pois está atrelado às demandas e práticas sociais da leitura e da escrita que recebem influências da característica de uma sociedade letrada que exige, nas suas relações, o uso cada vez mais intenso das habilidades da língua escrita. Kleiman (2005) destaca que letramento envolve o desenvolvimento e o uso da língua escrita em todos os campos da sociedade, das situações do cotidiano das pessoas. A utilização da língua escrita vai depender do lugar de convivência do homem. Nesta dimensão, “[...] o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. (KLEIMAN, 2005, p. 6).

Os estudos de Kleiman (2005) destacam que letramento não pode ser comparado a um método, um caminho para direcionar as atividades do alfabetizador e nem confundido com alfabetização. O conceito abre caminho para relacionar a língua falada e a língua escrita, não em forma de oposição, mas de continuidade que relaciona uma maneira de conexão entre as práticas orais e a escrita. Neste contexto, a categoria alfabetização conversa com a compreensão de letramento, dando liberdade para que o processo de aprendizagem esteja em constante processo dialético, fazendo e refazendo caminhos.

Seguindo Kleiman (2005, p. 12), “[...] a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas de uso da escrita da instituição escolar”. A compreensão do conceito de letramento abre o leque para o professor estabelecer uma relação de diálogo entre o escrito e o oral, que caracteriza diversos gêneros, dando parâmetros para usos da língua escrita dentro e fora da instituição escolar, considerando a forma particular de os grupos sociais estabelecerem comunicação.

Uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola é a ampliação do universo textual, que significa, concretamente, a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições (publicitárias, comerciais, políticas) que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares. (KLEIMAN, 2005, p. 47).

Entretanto, é fundamental destacar que, conforme Soares (2004), há um equívoco do radicalismo em desconsiderar o processo de aquisição do sistema convencional da língua escrita para valorização exclusiva do material escrito presente nas práticas sociais.

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SOARES, 2004, p. 11).

A definição deste campo de comparação entre os termos não caracteriza uma ação de dissociá-los e sim de especificar as suas particularidades.

Soares (2004, p.14), na continuidade desta reflexão, também afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - *a alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - *o letramento*.

As reflexões da autora deixam claro que os dois termos têm características próprias no que permitem uma conversa, um diálogo que demonstra a interdependência e a necessidade de um termo ser associado com a natureza e condições do outro. O grande equívoco das práticas, principalmente escolares, é analisar estas duas dimensões dissociadas, estabelecendo uma dicotomia:

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

A característica de distanciar os dois conceitos vem da teoria educacional que tem uma herança positivista de trabalho em forma de “caixinhas” isoladas. A concepção tradicional limita-se aos métodos analítico ou sintético que valorizam a codificação e a decodificação, distanciando alfabetização da concepção de letramento.

A ideia é conceber estes termos como processos simultâneos e complementares, estabelecendo uma comunicação entre ambos, sem perder a sua especificidade e finalidade, como Soares (2004, p.16) sintetiza em quatro pontos:

[...] em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a

importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento, [...] em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente [...] em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

A posição de Soares (2004) deixa claro que os dois processos têm especificidades, embora interligados, e que a tendência a considerar um prevalecendo sobre o outro pode gerar concepções errôneas. A este respeito, a autora reafirma que é necessário compreender as práticas alfabetizadoras a partir das referências que marcam as ações pedagógicas. Nesse jogo, reconhecer a necessidade de compreender de fato o que são os termos, estabelecendo distinção e intercruzamentos que permitem o diálogo. Para tanto, faz-se necessário compreender as diferentes facetas da alfabetização e do letramento, promovendo a conciliação entre os termos e os pontos que divergem, “[...] é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos [...]”. (SOARES, 2004, p.15).

O resultado desta compreensão traz à escola o uso de novas categorias de texto e de diversos gêneros que pertencem às práticas do cotidiano da sociedade, que antes não eram considerados textos apropriados para a escola. Dessa forma, “[...] é possível entender melhor o impacto social da escrita: as mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias, os usos da escrita e seus reflexos no homem comum”. (KLEIMAN, 2005, p. 47).

Outro aspecto a considerar é a compreensão de letramento dentro da perspectiva da prática social. Essa compreensão permite entender de forma específica que a aprendizagem acontece dentro de práticas concretas mediadas por textos. A este respeito, Dionísio (2008, p. 214), responde ao seguinte questionamento, em entrevista à Revista Perspectiva: “No que se refere à educação, qual a contribuição dos estudos atuais de letramento para as práticas pedagógicas, para os processos de escolarização?”:

[...] é compreensível que haja nos estudos do letramento uma preocupação com as práticas pedagógicas. É por meio de práticas de letramento que os sujeitos aprendem, constroem novos conhecimentos. Os Novos Estudos do Letramento têm se orientado em dois sentidos. Um que não visa imediatamente à escola, à aprendizagem e à educação. O outro sentido que tem sempre subjacente a ideia de criar condições para que a escola e a educação respondam, de forma produtiva, eficiente, eficaz, àquilo que são, na verdade, as práticas de letramento dos indivíduos na sociedade. Este quer responder pela formação de sujeitos, que, se responsabilizando, são capazes de se envolver em práticas de *literacia* cada vez mais novas, dadas as novas tecnologias, pela criação de condições nas escolas, em que a aprendizagem por processos de *literacia*, por meio de práticas que envolvem o

escrito, se aproximem das condições mais naturais. Em sabendo como as pessoas aprendem, como usam os textos para aprender, a escola consegue criar condições para que essas aprendizagens tenham lugar.

Criar condições para aprendizagem, na compreensão da autora, não se restringe à linguagem verbal e sim com diferentes sistemas semióticos e, por esta razão, o texto torna-se um instrumento valioso nas práticas pedagógicas. Esta concepção fundamenta-se na própria concepção de Dionísio (2007, p. 210) de letramento quando destaca: “[...] é um conjunto de capacidades para usar o escrito. O ponto onde me situo é: ver a *literacia* como um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto”.

As discussões são fundamentais e permitem entender que o fazer do professor se materializa carregado de concepções de aprendizagem e de linguagem e, por este fato, é preciso considerar todos os aspectos que interferem no trabalho docente. Para tanto, o professor deve ter claro na sua prática pedagógica a compreensão de variação linguística sem desconsiderar que “O domínio da língua padrão é requisito obrigatório para o desempenho em eventos de fala formais e públicos.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 27). Tal compreensão dá suporte para a escola socializar o conhecimento, sem desconsiderar a riqueza das variações linguísticas e, ao mesmo tempo, ter claro que o acesso à norma culta é condição de autonomia para as classes populares em uma sociedade letrada.

A atividade pedagógica, considerando a riqueza da língua, oportunizará ao docente um trabalho com as diversidades e com a própria assunção de ser agente de letramento, capaz de superar as barreiras, tanto de forma interna, que caracteriza o próprio conceito e preconceito do professor; quanto externa, que destaca a forma como a sociedade caracteriza a linguagem e outros conceitos.

A escola, como agência de letramento, isto é, um dos locais em que o processo de desenvolvimento da língua, um dos espaços das práticas sociais próprias com as características da instituição, deve ter clara a função da língua falada e escrita na vida do educando, respeitando a sua origem e possibilitando novos horizontes que estão além da sua forma particular de ser, mas que interferem no seu processo de humanização. E este conhecimento é fundamental para as práticas alfabetizadoras e para o trabalho do professor no decorrer da educação básica. A este respeito, Soares (2005) deixa ratificada a importância de investir no processo de formação do professor alfabetizador, dentro das especificidades do que envolve o ensino aprendizagem.

No item seguinte, estabeleceremos um diálogo entre os pressupostos de Vygotsky e Bakhtin, considerando bases teóricas necessárias para o trabalho do professor alfabetizador.

2.3 AS BASES TEÓRICAS NO TRABALHO DOCENTE DO ALFABETIZADOR

É essencial ao alfabetizador adotar uma concepção de linguagem, de aprendizagem e do processo de aquisição de uma língua. Em razão disso, precisa do apoio de uma base teórica que ofereça subsídios ao seu trabalho docente. Por esta razão, a pesquisa aqui delineada adota a concepção interacionista, que parte da compreensão de que o fenômeno linguístico deve ser estudado considerando a interação entre os fenômenos físicos e psíquicos dos seres humanos. Outro aspecto importante é a compreensão de interação como categoria e não apenas o espaço da linguagem, explicitado por Morato (2004, p. 315),

[...] o interacionismo tem sido capaz de marcar uma disposição de tomar a interação como uma das categorias de análise dos fatos de linguagem, e não apenas o *lôcus* onde a linguagem acontece como espetáculo. É esta qualidade (ou esta circunstância [...]) o que tornaria justificável sua inserção entre os movimentos teóricos que fazem a ciência da linguagem avançar.

A linguagem é uma propriedade humana, uma relação dialética que depende do diálogo entre o interior e o exterior do homem. “[...] a língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo” (MORATO, 2008, p. 317). Esse processo de internalização, através da linguagem, depende da relação com o outro, permitindo que a criança internalize e reorganize a sua aprendizagem, que, na concepção de Vygotsky (1996), corresponde à organização das suas funções superiores resultante do processo de atuação na *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*:

[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1996, p. 97).

A ZDP, portanto, oferece condições para que o processo de aprendizagem, principalmente na escola, seja desenvolvido prospectivamente. Neste trabalho, a linguagem é o elo entre aprendizagem e desenvolvimento, em que a criança organiza as suas funções superiores a partir da internalização da fala interior. (VYGOTSKY, 1996).

A lógica desta teoria dialoga com o pressuposto de Bakhtin de que a linguagem é concebida como prática social mediadora nas experiências dos homens, produzindo as relações entre os homens intermediados pelo outros. A linguagem, portanto, é concebida como prática social que é produto da experiência do relacionamento entre os seres humanos.

Um ponto a considerar na perspectiva de Bakhtin é a ideia de que a língua é um ato vivo e concreto, que tem como base de produção a própria história e as relações sociais. Isso significa que o conteúdo que utilizamos para comunicação está sempre carregado de sentido, de ideias (ideologias) e de vivências. Considerando os pressupostos dessa teoria, é possível dizer que a linguagem ultrapassa as convenções e regras, mas o que gerencia este ato é a necessidade: “[...] a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 96). Ao fazer uso da língua, para o locutor, o mais importante é estabelecer a interlocução com o outro, aproximando-se da comunidade linguística, permitindo o diálogo. Toda essa atividade, o homem faz uso da língua para responder a uma necessidade de enunciar em um dado tempo, em um espaço delimitado: “[...] a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com sistema abstrato de forma normativa, mas apenas com a linguagem no sentido dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 96).

A linguagem carrega um conjunto de ações que respondem, no momento em que o homem anuncia um conjunto de forças que oferece à língua, à condição de ser uma criação da sociedade. Neste jogo, “[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 93). A palavra, então, recebe diferentes significados dependendo do contexto e da finalidade dos interlocutores. Frente a estas particularidades, as ideias vão circulando e adquirindo diferentes vozes. Para Bakhtin; Volochinov (2006, p. 115), a “[...] palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

As considerações sobre linguagem trazidas aqui oferecem suporte para entender que, nas práticas alfabetizadoras, um dos pontos essenciais está na relação da criança com a sua forma particular de interagir com o outro a partir da linguagem que transita pelas práticas sociais.

Esta concepção bakhtiniana de linguagem, que envolve as categorias ideológica e dialógica, conversa com a concepção vygotskiana. Nesta perspectiva, é entendida como “[...] um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem

desse sistema de representação da realidade.” (REGO, 1995, p. 54). Portanto, é vista como um processo de interação situado em um momento histórico que permite a interlocução com o outro. A presença do outro caracteriza a construção da natureza humana. “[...] em qualquer enunciado [...], descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (BAKHTIN, 2003, p. 299).

A dimensão do homem como ser histórico em que a interação social é premissa para o encontro com o outro, busca embasamento na teoria histórico-cultural, construído de Vygotsky (1896-1934). Nessa perspectiva, coloca-se o homem relacionando a sua forma de dialogar com o trabalho e com meio de produção em que está inserido. De acordo com Rego (1995), esta abordagem recebeu influência dos pressupostos filosóficos e metodológicos da teoria dialético-materialista.

Para essa teoria, a infância encontra-se no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, em que são formadas as principais características do ser humano, estabelecendo um processo que desencadeia a interpelação entre desenvolvimento e aprendizagem. “A raiz do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural.” (VYGOTSKY, 1996, p. 35).

A teoria vygotskiana caracteriza a complexa relação entre aprendizagem e desenvolvimento através de dois níveis. No nível da aprendizagem, consideram-se as conquistas já efetivadas e elaboradas, o nível de desenvolvimento real. No que se refere ao desenvolvimento, temos o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona à capacidade ainda a ser construída, que pode ser trabalhada pela criança, mediante ajuda de outra pessoa. Neste jogo, Rego (1995, p. 34), a partir dos estudos da teoria, afirma:

O aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.

Para a teoria, a aquisição da linguagem representa um marco no desenvolvimento, um caminho para a interação entre os homens, organizando a expressão do pensamento. Uma necessidade que perpassa pelo ato comunicativo e, nesse contexto, “[...] o aprendiz da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade.” (REGO, 1995, p. 69).

Os fundamentos desta teoria destacam que o trabalho do professor tem que estar organizado para responder “[...] que o ‘bom ensino’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1996, p. 60). Para tanto, tem que atuar na ZDP compreendendo o que já foi apropriado e o que precisa ser trabalhado. Para este papel, o professor deve ter acesso a informações diversas sobre o objeto de estudo, isto é, no caso particular do alfabetizador, é o conhecimento específico e os saberes produzidos nas suas práticas, a partir das suas vivências e forma de relacionar-se com o mundo, para atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento, tendo claro o seu papel nesta relação complexa e dialética.

Outro aspecto fundamental para a análise neste trabalho é a compreensão de que a consciência dos indivíduos tem caráter social, marcada por diversas vozes, caracterizada como um lugar único e insubstituível carregado de ideologia. Na concepção do Círculo de Bakhtin, conforme estudos de Faraco (2009), todos os enunciados expressam uma dimensão de avaliação que traz um valor, um significado que se traduz em signo no processo de troca dialética. Neste contexto, é inadequado considerar o conceito de ideologia no sentido de “mascaramento do real”. Entretanto, é preciso assumir que todo enunciado representa a produção imaterial do homem em uma posição ideológica.

A esta reflexão, pode-se trazer Miotello (2005), com a noção de, por um lado, ideologia oficial, considerada relativamente dominante, que procura impor uma concepção única de produção e de constituição de mundo. De outro lado, tem-se uma ideologia do cotidiano, aquela que se configura nos encontros casuais, sem previsão ou programação, na origem dos sistemas de referência que se aproximam da sociedade em condições de produção e reprodução da vida. Machado Júnior e Constantino (2012) chamam atenção para o fato de que a ideologia oficial está relacionada à superestrutura social, relacionando-a ao que Bakhtin (2006, p. 118-120) indica como “sistemas ideológicos constituídos”: moral, ciência, religião, arte; “instituições ideológicas (a imprensa, a literatura, a ciência)”; domínio das palavras ordenadas e fixadas em um sistema, expressões sociais acabadas, estruturadas e que são relevantes para o momento, a situação na qual são utilizadas.. Em outras palavras, na ideologia do cotidiano entram em jogo

[...] as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e no concerto, nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente fortuitas, o modo de reação verbal às realidades da vida e aos acontecimentos do dia-a-dia, o discurso interior e a consciência autorreferente etc. (BAKHTIN, 2006, p. 41).

Como ressaltam Machado Júnior e Constantino (2012), a ideologia oficial, ininterruptamente, busca sobrepor suas representações àquelas que circulam nas atividades mentais casuais e espontâneas, cuja expressão por escrito ou impressa é muito rara. Sua duração no plano social é efêmera, limitada ao pensamento ou a ação de pequenos grupos. A ideologia do cotidiano, por sua vez, promove instabilidade na oficial, a qual, dialeticamente, ora perde sua legitimidade, ora a retoma, influenciando e renovando-se.

Ainda no que concerne à noção de ideologia, Bakhtin (2006, p. 32) destaca que:

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

A consciência, de acordo com os fundamentos aqui apresentados, responde pelas condições objetivas do homem, como ser social e individual, que se destaca pela interação semiótica que permite a interpretação e apropriação das interações “vivas com as vozes sociais”. No discurso estão presentes diferentes olhares, diferentes falares, oferecendo uma dinâmica viva do discurso e uma heterogeneidade que permite diferentes possibilidades. Esta ideia encontra-se na teoria de Bakhtin, quando menciona o sujeito dialógico. Nessa linha, Faraco (2009, p. 84) destaca que:

É no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito. A realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relação de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações.

Nesta abordagem, Bakhtin (2006) concebe o sujeito, imerso nas práticas sociais refletidas na dimensão “socioideológica”, que vai produzindo o seu papel na relação dialógica, oferecendo sentido no ato legítimo do homem autônomo que necessita do outro dentro de uma realidade diversa. Esta lógica sustenta-se na forma com que o homem ideologicamente comunica-se por meio de signos.

Bakhtin (2006, p. 34) explica que,

A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato

fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

A construção dos signos acontece no campo social, por meio do caráter discursivo que permeia todas as relações humanas, que carrega diversas vozes dos seus interlocutores e permite diversos olhares dos contextos sociais. Essa afirmação contribui para a compreensão da ideia do “balaio de vozes sociais”, que carrega diferentes interferências do outro. Faraco (2009, p.84) comenta essa realidade discursiva, assumindo a seguinte lógica:

[...] a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entre-choque. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglóssico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir. (FARACO, 2009, p. 84).

Esta concepção perpassa a ideia de que, no processo dialético do enunciado que envolve um locutor e um interlocutor, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. (BAKHTIN, 2006, p. 114). É possível entender, portanto, que as relações com o mundo materializam-se pela mediação com os signos constituídos socialmente pelas relações dos homens em diferentes contextos nos quais as vozes sociais se apresentam. A linguagem constitui o meio da internalização dos signos nos quais os homens se apoiam para interpretar o mundo e a sua forma de atuar. Com isso, é oferecido suporte para entender o processo social de discurso do homem que parte sempre do contexto social e da heterogeneidade, destacada por Faraco (2009) como “arena de vozes sociais” que interfere no mundo interior.

Ainda em relação a esse fato, Bakhtin (2006, p. 115) afirma que,

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas, em todo caso, o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas.

Cada enunciado é único e está envolvido no emaranhado da realidade social e, neste processo, a “[...] palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros”. (BAKHTIN, 2006, p. 115). O autor continua explicando esta particularidade, quando destaca que esta se apoia na

outra extremidade do diálogo com o interlocutor: “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. (BAKHTIN, 2006, p.115). Nesse território do encontro das palavras, o sujeito vai se constituindo socialmente, carregado de vozes que complementam, divergem e convergem, formando outros diálogos e outras formas de conceber o mundo.

O papel do outro é fundamental neste processo de diálogo. O dizer de cada um constitui-se pelas vozes das pessoas com quem estabelecemos comunicação em uma relação de reciprocidade, respondendo que “[...] todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Neste diálogo em que o outro é o que completa o ‘eu’, estabelecemos uma finalidade em que o ato torna-se responsivo, ativo em que cada enunciado tem um lugar específico e ressoam outros enunciados. Como diz Bakhtin (2006, p. 135), “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”.

Nesse sentido, a condição de diálogo é ter esta participação ativa do locutor e interlocutor, dando ênfase ao caráter único, mas organizado no contexto social e da forma como é rebatido pela atitude responsiva do outro, definindo como uma ação dialogal. Bakhtin (2006, p. 135) comenta que o entendimento do envolvido no processo de enunciação caracteriza-se como diálogo: “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo”.

Nesse processo, o papel do outro para o interlocutor é fundamental, constitui um sujeito ativo, não só ouvinte, mas uma possibilidade de diálogo que envolve consciências e formas específicas de ver o mundo. Bakhtin (2003, p. 302) afirma que,

[...] o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual faço objeção, o qual executo, levo em conta etc.) já está presente, a sua resposta (ou compreensão responsiva) ainda está por vir. Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado [...].

Neste caso, é possível entender que o diálogo não é estabelecido somente no ato da fala, pois envolve também a escrita, Os homens, ao produzirem suas ideias, registram-nas, usando a escrita, e ali encontram presente todo legado de ideias, posições e formas de ver o mundo. Este movimento dialógico dá suporte à criação e ao fortalecimento dos discursos. “Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em

grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.”. (BAKHTIN, 2006, p. 126).

As professoras envolvidas nesta pesquisa constituem as suas vivências em ambientes heterogêneos e produzem as suas ideias por todo um processo de construção que envolve a relação dialética entre teoria e prática. Os discursos das interlocutoras encontram-se neste “balaio de vozes”, em que suas práticas pedagógicas, o seu fazer docente, estão imbricadas de vozes que se encontram presentes na sua vivência e no seu interior, conversando com todo o seu processo contínuo de formação, confirmando o caráter múltiplo e único do homem, que, no caso específico, é o de alfabetizadoras.

Os sujeitos sociais são frutos de uma produção discursiva, numa realidade social localizada em um contexto no qual o homem se caracteriza como ser histórico, que se constrói com os seus interlocutores, definindo a sua forma de atuar no mundo e recebendo influência destas vozes, que podem interferir ou contrapor uma decisão do sujeito. Nos estudos de Faraco (2009), que destacam o sujeito dialógico, estas vozes apresentam-se em um constante movimento, ora como voz de autoridade, ora como internamente persuasivas, na análise o autor, fundamentado na concepção bakhtinianas, destaca que esta última categoria permite a mudança ou não de concepção, por esta análise afirma: “O embate e as inter-relações dessas duas categorias do discurso (em seus diferentes tipos e graus) são determinantes da história da consciência ideológica individual⁷”. (FARACO, 2009, p. 85).

Como já foi apontado, os sujeitos são sociais e únicos. A identidade do ser humano, compreendida como um traço característico de cada ser que se distingue do outro e, ao mesmo tempo, representa um grupo, é situada e reflexiva conforme o seu contexto e marca cada indivíduo de forma particular e específica, dando forma única de interagir com o mundo.

Fundamentando-se nesta compreensão e pensando nos sujeitos desta pesquisa, justifica-se a denominação das professoras como interlocutoras, caracterizando a ideia de *sujeito histórico*, que se produz dentro das práticas dialéticas com o seu tempo e a sua história.

Após essas considerações, no capítulo seguinte, serão descritos os procedimentos metodológicos específicos desta pesquisa, tendo claro que a participação das interlocutoras, como uma possibilidade de diálogo, é a grande riqueza deste trabalho.

⁷ O Círculo de Bakhtin destaca que consciência é social, no entanto os homens são singulares e únicos e cada um responde de forma particular, o que permite afirmar: “[...] o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência e externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser)”. (FARACO, 2009, p.86-87)

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo é de cunho qualitativo, por entender que o significado que os alfabetizadores têm da sua prática desenvolve-se a partir da inter-relação com a sua forma particular de estar no mundo. Neste sentido, Creswell (2010, p. 27) destaca que “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano [...]”.

Os sujeitos interlocutores da pesquisa foram definidos a partir do levantamento dos concludentes no período de 2000 a 2011 de um curso de Pedagogia, em uma universidade do interior maranhense. Segundo informação do Controle da Escolaridade – ESC, 342 acadêmicos concluíram a licenciatura em Pedagogia nesse período. Estabelecendo comparação com o quadro de professores, fornecido pela coordenação pedagógica do município em que está situada a instituição de formação, listando os pedagogos que atuam de 1º ao 5º ano na zona urbana, chegou-se a 87 professores. Destes, 15 foram formados pela instituição considerada neste trabalho.

Considerando esses dados, seis professoras deste grupo atuam no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o foco da pesquisa está sobre professores alfabetizadores no ciclo de alfabetização, esses docentes foram excluídos da pesquisa, constituindo-se uma amostra de nove professores. Como esta pesquisadora participou da história de formação acadêmica desse grupo, fez contato com as professoras. Após esses contatos, sete alfabetizadoras mostraram mais disponibilidade e interesse em participar do estudo.

Participam do estudo, então, cinco professoras alfabetizadoras em exercício de sua docência no ciclo de alfabetização, isto é, nos três primeiros anos do ensino fundamental das escolas públicas, e duas professoras com atuação nas primeiras séries, no ano letivo de 2012, mas que, durante a pesquisa, pertenciam ao grupo de coordenadores do PNAIC, na Secretaria de Educação do município.

Para a composição do grupo de interlocutoras, além dos critérios já informados, as professoras que aceitaram o convite foram asseguradas de que a sua identidade seria preservada e que teriam a liberdade de desistir da pesquisa, seguindo os procedimentos éticos, após aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da UNISINOS, conforme Resolução n. 123/2013.

Esta pesquisa também está pautada nas características do curso de Pedagogia da instituição, tomando como ponto de partida o ano de 1998, considerando ainda a reforma curricular que ocorreu no ano de 2002, pois os sujeitos interlocutores da pesquisa são egressos desses

projetos curriculares, tendo concluído no espaço de 2000 a 2011. Abordam-se, portanto, as particularidades de cada projeto. Com a finalidade de entender a estrutura deste Curso, foi realizado um estudo da organização curricular, presente no Projeto Político (PP) do referido curso, denominado de análise documental⁸, dando ênfase às disciplinas que trazem presentes em sua caracterização os saberes linguísticos do alfabetizador.

Como foram necessários dados da Secretaria de Educação do município, após uma conversa para a apresentação do estudo, foi solicitada e concedida a anuência da instituição por meio da assinatura do documento de anuência pela gestora desta instituição.

A instituição formadora das interlocutoras disponibilizou acesso às informações sobre os participantes da pesquisa, autorizando a realização dos encontros com as professoras nas suas dependências.

Com as participantes indicadas, foi organizado um grupo de trabalho, denominado grupo dialogal (DOMINGUES, 2006), formado pelas sete professoras egressas do curso de Pedagogia que, como já dito, desenvolvem ou desenvolveram um trabalho nos três primeiros anos do ensino fundamental, envolvendo educandos de seis a oito anos de idade.

O recurso do grupo dialogal admite que os sujeitos envolvidos na pesquisa são seres históricos e sociais, pertencem a um limitado tempo e espaço, são sujeitos que vivem os mesmos desafios enfrentado na sua profissão, o que torna as suas falas fundamentais para esta pesquisa (DOMINGUES, 2006).

Nessa perspectiva, partiu-se de uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de obter informações sobre a história pessoal de leitora e escritora e as particularidades da ação enquanto alfabetizadoras, conforme roteiro indicado no apêndice A. As respostas obtidas por meio deste instrumento orientaram os encontros com temáticas diversas e permitiram que as professoras discutissem a sua formação e a sua atuação como alfabetizadoras. Utilizou-se um gravador digital para registros das entrevistas e dos encontros do grupo dialogal.

Entre os temas de discussão, colocamos os eixos das capacidades linguísticas desenvolvidos no fascículo nº 1 do Pró-letramento (BRASIL, 2008), a compreensão de linguagem, alfabetização e letramento que direcionaram as temáticas e uma visão prévia da forma como cada alfabetizadora descreve as suas práticas.

Por meio do grupo dialogal, a partir do que defendem Soares (2005), Faraco (2012), Kleiman (2005) e das referências do Pró-letramento (BRASIL, 2008) e do PNAIC (BRASIL, 2012), buscou-se entender como as professoras compreendem a aprendizagem da leitura e

⁸ Pode-se dizer que, nesta pesquisa, tal procedimento consiste em análise de documento primário, por considerar objetivos e princípios que direcionam a formação do pedagogo.

escrita, como concebem a leitura e a produção de diferentes gêneros. Tornou-se fundamental transitar por diversos pontos, principalmente no que se referiu à produção de um texto, desenvolvimento da leitura, ao conhecimento das particularidades do sistema gráfico, à aquisição e ampliação do vocabulário e à compreensão e produção de sentido.

No último encontro do grupo, a partir das exposições da análise realizada com os dados da entrevista e dos dois encontros do grupo dialogal, discutiram-se as principais posições das interlocutoras, tendo como parâmetro à valorização do curso de graduação, a compreensão das fragilidades da formação, a compreensão de alfabetização e letramento, bem como a história de leitura e escrita no processo de escolarização da alfabetizadora. Nesse último encontro, as interlocutoras avaliaram os encontros do grupo e deixaram as suas impressões que serão descritas e analisadas conforme os objetivos desta investigação.

As etapas citadas nos parágrafos anteriores têm a finalidade de compreender a participação das professoras nas práticas alfabetizadoras, mapeando a sua atuação enquanto alfabetizadoras que utilizam diversos gêneros textuais e interagem nas diversas formas do uso da língua.

Nesse contexto, a pesquisa parte da narrativa da história da sua docência, de sua formação e de sua vida, buscando particularidades nas suas vivências que permitam às professoras compreenderem sua forma particular de fazer a docência, quais os propósitos do ensino da língua materna e quais eixos orientam as particularidades deste ensino. Nesse sentido, assim como Anastasiou e Gomes (2008, p. 126) ressaltam,

As narrativas produzidas na investigação educativa se justificam por naturalmente nos constituirmos como seres contadores de histórias, que individual e socialmente vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa é, portanto, o estudo da forma com que os seres humanos experimentam o mundo [...].

As suas vivências nas práticas de alfabetização cruzam com a significação do que é o outro, do que é o seu espaço e da forma qualitativa de usuário da língua materna. A história de vida caracteriza-se como um método qualitativo que possibilita ao homem entender a sua forma de interagir com o mundo a partir da sua relação dialética.

Essa compreensão dialoga com as premissas bakhtinianas, em que o sujeito é assumido por meio da concepção de inacabado, em processo de busca constante e complexa que passa pela atuação do outro, numa relação dialógica. Neste sentido, Faraco (2009, p. 42) comenta que “[...] a compreensão não é uma mera experiencição psicológica da ação dos outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto”.

A partir dessas relações de diálogo, concebidas pelas ideias bakhtinianas, “como espaços de tensões entre enunciados” (FARACO, 2009, p. 69), nesta investigação concebem-se as professoras como “[...] sujeitos dialógicos e heterogêneos, que se definem frente a sua relação com outro, pelo uso da linguagem em discurso”. (MUCK, 2009, p. 59). As práticas relatadas e as discussões com os pares podem revelar caminhos para os fins tratados nesta pesquisa.

No capítulo seguinte, serão apresentados os passos da pesquisa buscando entender o movimento entre o conhecimento produzido no processo de formação e as práticas alfabetizadoras das interlocutoras, tendo claro que o caminho desta investigação tem como ponto de referência a participação das alfabetizadoras, assumindo-as como sujeitos da relação dialógica.

4 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Sistematizando os dados e tendo em vista a problemática investigada, com base nas entrevistas realizadas dá-se ênfase aos seguintes etapas de análise: 1) o currículo de Pedagogia, análise documental; 2) as interlocutoras a partir dos seus olhares; e 3) conceitos relativos ao ensino da língua materna (leitura, escrita, língua, linguagem, alfabetização e letramento) na concepção das docentes e relacionados às práticas pedagógicas. A temática envolvida nos questionários abordará, nessa perspectiva, conversa sobre o percurso de formação inicial e continuada, reflexões quanto a práticas pedagógicas e percepções teóricas sobre o ensino da língua materna, assim como a experiência vivenciada na aquisição da língua escrita.

Como já foi anunciado, foram realizadas entrevistas com sete professoras, tendo como propósito analisar percepções sobre práticas alfabetizadoras dessas egressas do curso de Pedagogia, suas concepções de leitura e escrita e a suas vivências como produtoras e usuárias da língua materna, considerando também seu processo de formação docente.

No decorrer da análise, as professoras são denominadas com características consideradas na experiência docente e de formação desta autora como importantes para uma docência de qualidade que também zela pela formação de um sujeito ético e sensível em uma sociedade mais justa e mais humana. Participam do estudo, então, a professora Afetiva, a Sensível, a Criativa, a Comprometida, a Confiante, a Divertida e a Consciente⁹.

A fonte desta análise são as entrevistas das quais foram selecionadas as respostas mais significativas das interlocutoras e, em consequência desse procedimento, foram desenvolvidas temáticas para os três encontros do grupo dialogal. No primeiro encontro, a conversa no grupo teve como tema “Leitura e escrita nas práticas alfabetizadoras e no processo de formação do professor”. No segundo momento, houve diálogo sobre “As capacidades linguísticas na alfabetização”. O terceiro e último encontro promoveu uma socialização das análises das entrevistas e dos encontros do grupo. A finalidade desse momento foi promover uma discussão a partir do que foi sistematizado pela pesquisadora, com a perspectiva de ouvir as contribuições, as críticas e os esclarecimentos numa proposta de diálogo aberto com as

⁹ É preciso dizer, ainda, que o fato de cada uma das docentes receber um adjetivo não deve ser entendido que uma evidência mais tal característica que outra. Tais denominações foram utilizadas de modo aleatório, ou seja, sem a intenção de marcar uma característica em detrimento das outras. É importante também destacar que existem outras virtudes essenciais para o exercício da docência. Entretanto, pelo propósito e quantidade de interlocutoras, elegemos algumas, deixando claro que o conjunto destas e de outras características deve acompanhar o exercício profissional da alfabetizadora.

interlocutoras. Ao final, as professoras responderam a perguntas para registrar sua avaliação dos encontros partilhados.

Após análise das entrevistas, haverá discussão sobre o resultado de cada encontro, estabelecendo relações entre entrevistas e questões norteadoras da pesquisa, procurando, por meio das vozes das interlocutoras, argumentos que fortaleçam e contribuam para o diálogo sobre a formação das alfabetizadoras e, principalmente, sobre a natureza de seu trabalho com a língua materna na educação básica.

A dificuldade principal para a realização desses encontros foi o desafio de reunir as professoras, pelo fato de ter que negociar tempo disponível em sua vida particular e profissional e ajustar as possibilidades de horário. Um aspecto significativo foi a disposição das alfabetizadoras em falar sobre seu trabalho, detalhando fatos que denotam a importância desse docente dentro do contexto da escola, instaurando, assim, uma relação dialógica própria, que revela seu papel como sujeito que faz história e que tem uma importante função na formação de uma educação emancipadora.

Tendo situado como se chegou às interlocutoras e como os instrumentos de pesquisa desta investigação foram considerados, o item a seguir apresenta o currículo do curso de formação acadêmica das professoras, verificando neste as especificidades do trabalho do alfabetizador.

4.1 O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOCUMENTAL

O curso de Pedagogia, do qual fizeram parte as interlocutoras deste estudo, foi criado em 1968 pela Lei 2.821/68, com a característica de curso de curta duração e com habilitação em Administração Escolar, mas viabilizado a partir de 1973, conforme relato de Fonseca (1984, p. 77): “Nos dias 1 e 2 de dezembro de 1973, foi realizado vestibular para um curso parcelado em Pedagogia com 96 vagas distribuídas em duas turmas dos quais 80 eram bolsistas, por força de convênio MEC/SE e 16 vagas oferecidas pela Faculdade [...]”.

A finalidade do curso de Pedagogia, na época, era superar o déficit existente na área de administração escolar. Em 1985, foi reformulado e plenificado com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau.

Os sujeitos interlocutores da pesquisa são egressos deste curso de Pedagogia, tendo concluído no espaço de 2000 a 2011. Os dois projetos curriculares que subsidiaram este grupo foram o de 1998 e o de 2002. Nesta análise, abordam-se as particularidades de cada projeto.

Antes de analisar os projetos pedagógicos, torna-se fundamental comentar o percurso histórico de criação do curso no Brasil, seus dilemas e sua posição no contexto atual, tendo como finalidade situar o contexto de formação das interlocutoras envolvidas neste trabalho científico.

O curso foi criado no final da década de 1930, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, precisamente em 04 de abril de 1939, com o Decreto Lei n. 1190. Saviani (2012, p. 34), em relação à criação da Faculdade e do curso, destaca que,

[...] ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada 'seção especial'. Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia.

No curso de Pedagogia, desde a sua criação, um dos maiores problemas é o campo de atuação e caráter do profissional que está sendo formado. Isso passa pela relação entre ser docente e ser técnico, sendo estas tensões criadas em um momento que, segundo Silva (2006, p. 13), “não possuía ainda suas funções definidas na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse”. A consequência é a formação de um profissional que tem sua identidade separada do espaço escolar, numa ação dicotômica entre o trabalho docente e a função técnica.

O problema de definição do perfil profissional do egresso desencadeia debate desde a sua existência no Brasil: ora se definem como profissionais técnicos, ora como licenciados que têm como ponto de identidade a docência. O importante desta discussão é que este curso, a licenciatura das interlocutoras desta pesquisa, tem forte marca da política educacional do regime autoritário estabelecido pela Lei de Reforma Universitária de 1968, que estruturou o curso em habilitações (Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar). Mesmo transcorridas as reformas, o curso ainda discute a identidade do profissional, qual o seu campo de atuação numa perspectiva de oposição entre a função técnica e a docente.

O projeto político do curso de 1998 faz parte do contexto em que foi travada uma discussão sobre identidade posta pelas décadas posteriores. Nesse período, segundo Ens e Vaz (2011, p. 147), “No âmbito político-econômico, o país estava envolto pelo contexto mundial, o qual exigia ajuste dos sistemas educacionais às necessidades da nova ordem do capital e as exigências para que oportunizassem a democratização do acesso ao conhecimento [...]”.

No contexto de produção deste projeto, registra-se a presença de organismos internacionais e dos esforços que resultaram na promulgação da Lei 9394/96, Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acrescentando a história de formação, o embate entre a ação política de criação do curso Normal Superior que retira o espaço do curso de Pedagogia.

A partir das contradições criadas na Lei de Diretrizes e Bases, Aguiar (2006, p. 826) afirma,

No período em foco, várias discussões ocorreram e documentos foram organizados com objetivo de interferir na política de formação dos educadores. Em decorrência das pressões das entidades em junho de 1999, a SESU/MEC institui o GT Licenciaturas, composto por educadores da área e pela ANFOPE, que, após amplas discussões, tanto na reunião da ANPEDE como no Congresso Estadual Paulista de Formação do Educador, elaborou o Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Formação de Professores.

Apesar de todo esse trabalho de discussão com os representantes da categoria que resultou em documentos que norteariam as diretrizes para elaboração dos currículos de curso para formação de docente, o MEC engavetou o projeto da sociedade civil, proposto pelo GT Licenciaturas, e apresentou as diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para Educação Básica. Este ato demonstrou a decisão do MEC em tratar de forma integrada a formação de todos os profissionais de educação (AGUIAR, 2006). Dentro deste embate, foi produzido o projeto do curso de 2002, um dos documentos constitutivos desta análise.

No contexto atual, o curso tem Diretrizes Curriculares (DC) estabelecidas pelos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e Resolução CNE/CP n. 01/2006. De acordo com Aguiar (2006, p. 829), “A formação assim definida abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistema e instituições de ensino em geral, a elaboração, execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas”.

No tocante a esta pesquisa, as diretrizes indicam que o perfil do pedagogo passa pela dimensão da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ênfase na docência não deixa de considerar a formação do pedagogo para atuar na gestão, nos sistema de ensino e em atividades educativas em instituição não escolar. No recorte considerado nesta investigação, destaca-se a importância de o Pedagogo conhecer processo de letramento, modos de ensinar a linguagem escrita e de consolidar o domínio da língua padrão e das diversas linguagens (DC, Parecer CNE/CP n. 5/2005). É preciso considerar ainda que o pedagogo, além do conhecimento sobre a linguagem e suas implicações no seu contexto de atuação, precisa de outros saberes para o exercício de sua profissão. O pedagogo deve acompanhar o processo de apropriação da língua por seus alunos, mas também deve ser capaz de ensinar Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Geografia, História, Artes, entre outras áreas

cujo conhecimento formal é oportunizado pela e na escola. Uma vez que esta pesquisa tem sua origem na Linguística Aplicada, o foco, portanto, está nas reflexões sobre conhecimentos linguísticos das docentes participantes.

Tendo localizado historicamente o curso no contexto do Brasil, desde a sua criação e tendo o cuidado de situar na história os projetos pedagógicos que subsidiaram a formação das interlocutoras, nos parágrafos posteriores, retoma-se cada documento, considerando a proposta deste trabalho.

O primeiro projeto pedagógico, produzido e implantado em 1998, tinha como objetivo formar educadores para atuar de forma consciente, crítica e competente no sistema educacional. Para tanto, a proposta, de forma genérica, pauta-se em uma organização teórica que dá ênfase aos fundamentos históricos, sociológicos, psicológicos, filosóficos e políticos. Na análise do currículo, primeiramente destacam-se as disciplinas Língua Portuguesa e Redação (60 horas), Língua Portuguesa (60 horas), Metodologia de Ensino Pré-escolar (60 horas) e Metodologia do Ensino Fundamental I (60 horas), Anexo 2, por permitirem a possibilidade de discussão dos conhecimentos linguísticos importantes para a prática de alfabetizadores. Embora haja dúvidas quanto às disciplinas que melhor abarcariam os saberes linguísticos necessários ao professor nesse contexto, se forem consideradas as ofertas curriculares em discussão, as quatro aqui elencadas merecem atenção.

Nesses dados, enfatizam-se as disciplinas que trazem presentes os saberes que envolvem a formação de um alfabetizador de acordo com as discussões desse estudo. É importante ressaltar que, de acordo com essas descrições, no processo da formação do alfabetizador, deve perpassar a compreensão do funcionamento da língua escrita, das particularidades do uso, do léxico, da pronúncia, da interferência do contexto, da gramática internalizada e da normativa, entre outras. A formação acadêmica deveria dar conta do diálogo com diversas áreas do conhecimento sem desconsiderar os conhecimentos básicos. Entretanto, se for tomada a distribuição das horas contempladas no currículo mínimo, 2370 horas, somente 240 horas possibilitavam abordar conhecimentos e especificidades do ensino da língua materna.

As ementas, juntamente com a organização curricular, não apontam para esta tendência e, em todo o referido projeto, não se evidencia uma preocupação com a formação do professor alfabetizador. Na análise dos conteúdos abordados no ementário da Língua Portuguesa, verifica-se a preocupação com a competência do uso da língua padrão pelo acadêmico, para que consiga estabelecer uma reflexão e uma retomada do que não conseguiu assimilar e adquirir na Educação Básica em relação à língua materna. Entretanto, falta uma

reflexão em torno das práticas de leitura e produção textual oral e escrita. Esse fato configura-se como obstáculo para que o aluno adentre nas práticas de diversos letramentos, principalmente o acadêmico. O Quadro 2 destaca a descrição das disciplinas vinculadas a esta reflexão.

Quadro 2 - Ementários das disciplinas – currículo do projeto político 1998

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	EMENTAS
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Redação Carga horária: 60 horas	Processos e Princípios da Comunicação. A Linguagem na Comunicação. As funções da Linguagem na Produção de Textos para diferentes Finalidades. Imposição Semântica do Discurso. Produto de Criação do Texto Escrito. Redação Técnica.
	Língua Portuguesa Carga horária: 60 horas	Estrutura do Texto Escrito - Revisão Gramatical

Fonte: Projeto Político de Pedagogia - 1998 (XXXX¹⁰, 1998)

Com certeza a disciplina Língua Portuguesa, como já explicitada, tem a sua relevância no aperfeiçoamento da língua escrita, estabelecendo condições de atuação do acadêmico. A limitação na ementa consiste na ausência de itens que possibilitem o conhecimento teórico do sistema gráfico da língua portuguesa, que, no caso específico do professor alfabetizador, é um dos fundamentos para o seu trabalho docente. Soares (2005) destaca que a formação do alfabetizador precisa conversar com este conhecimento do sistema de escrita que faz parte do objeto de aprendizagem.

A ideia é que o estudo da língua, por meio de abordagem que parta das competências já estruturadas na Educação Básica, aprofunde o conhecimento permitindo apropriação qualitativa e metodológica indispensável para a formação de um profissional produtor e mediador no processo de aquisição da língua escrita.

Na sequência desta reflexão, trazemos a ementa da disciplina Metodologia do Ensino Pré-Escolar, que consiste em:

Análise do Processo de Alfabetização no Contexto Sócio-Político e Econômico da Educação Brasileira. Propostas Nacionais e Regionais de Alfabetização de Crianças, Jovens e Adultos. Métodos, Técnicas e Recursos Especiais do Ensino do Pré-Escolar. Elaboração de Planos de Ensino. (XXXX, 1998, p. 55).

¹⁰ Tendo como finalidade preservar a identidade da universidade em que foi realizada a pesquisa, será excluída da citação e da referência a denominação do Estado e da cidade da instituição.

Embora a disciplina tenha como foco o ensino pré-escolar, é curioso o fato de haver menção a propostas de alfabetização de jovens e adultos. Além disso, e mais preocupante, se pensarmos nas crianças em idade pré-escolar, deveria haver temática relacionada aos saberes sobre a aquisição e domínio da língua falada, sua relação com a escrita e sua lógica, respeitando esse nível escolar.

Na disciplina Metodologia do Ensino Fundamental I, a ênfase é na metodologia em relação ao como ensinar. Pressupõe-se, a partir dessa descrição que os conteúdos básicos já tenham sido trabalhados anteriormente, como registra a ementa a seguir:

Análise Teórica e Prática de Propostas Didático-Metodológicas para o Ensino de Língua Portuguesa e de Estudos Sociais no 1º Grau (1ª a 4ª Séries). Estruturação dos Conteúdos, Metodologia, Recursos Instrucionais, uso do Livro Didático. Elaboração de Propostas Metodológicas para o Ensino desses Componentes Integrados às demais atividades que compõem o Currículo da 1ª Fase do 1º Grau. (XXXX, 1998, p. 55).

No contexto dos temas indicados, o foco consiste no fazer da docência e não na compreensão dos conhecimentos básicos para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Verifica-se, portanto, que, nesse currículo, não se pretendia oportunizar a apropriação dos conhecimentos indispensáveis ao professor alfabetizador.

Para melhor analisar o segundo projeto, faz-se necessário recorrer a alguns fatos que sustentaram essa reformulação. Na década de 1990, segundo Mazzeu (2011), a educação brasileira foi marcada pelos documentos produzidos por entidade internacional que pretendia responder a uma estratégia política que satisfizesse às exigências do sistema capitalista. Nesta perspectiva, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) impulsionaram uma formação que tivesse a reflexão e a ação como competências para a compreensão da ideia de aprender a aprender. Nesse contexto e com as discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), em que se encontra explicitado o Parecer do CNE nº 09/2001, Mazzeu (2011, p. 160), em relação às finalidades na formação do professor da Educação Básica, diz que:

[...] o documento chama atenção para o processo de “ressignificação” da Educação Básica ocorrida ao longo da década de 1990, fundamentada na “revisão conceitual” das iniciativas de gestão e organização pedagógica, ocorridas no período. Neste sentido, discute as competências e áreas de desenvolvimento profissional necessárias à formação do professor de novo perfil, mais adequado às exigências da sociedade contemporânea.

As reformas do curso de Pedagogia no ano de 2002 tiveram como contexto essas discussões e, em seus documentos, apresentaram a temática defendida pelos documentos políticos do país por meio de regularidades e princípios, entre os quais destacam-se:

- a educação estruturada nos alicerces da aprendizagem do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser;
- o ensino, a pesquisa e a extensão com característica indissociável.

Os destaques denotam a incorporação das ideias divulgadas pelo órgão internacional da década de 1990, em que “[...] a ação e a competência são consideradas categorias fundantes dos processos formativos, em torno dos quais são definidos os objetivos, os conteúdos, as concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente”. (MAZZEU, 2011, p. 161).

Fundamentado por esta compreensão, o curso tem o seguinte objetivo, conforme projeto político pedagógico,

[...] propiciar uma formação que possibilite trabalhar com o educando a compreensão da função política e social da educação e da escola a partir da relação homem/sociedade, tendo em vista uma prática pedagógica que contribua para a transformação social, a partir de uma atuação consciente, crítica, ética e verdadeiramente autônoma desse profissional, além de fomentar a produção do conhecimento na área da educação. (XXXX, 2002, p. 16).

A proposta do curso consiste em formar professores para educação infantil, para as primeiras séries do ensino fundamental, para matérias pedagógicas do ensino médio e profissional que atuem também na gestão, coordenação e supervisão das escolas e sistema de ensino. No perfil profissional está clara a docência dos níveis de ensino da educação básica bem como a atuação na gestão escolar e do sistema. Outro ponto evidenciado é o trabalho com educação de jovens e adultos, além da educação especial.

A estrutura curricular, no Anexo 3, organiza-se em sete eixos formativos:

- contexto histórico e sociocultural da educação;
- gestão de sistemas educacionais e da escola;
- formação para a docência;
- práticas educativas integradoras e estágio supervisionado;
- aprofundamento em núcleos temáticos;
- estudos diversificados / optativas;
- formação científica investigativa.

Analisando as disciplinas que formam os eixos e considerando que, no início da escolarização, o ensino da língua materna tem o objetivo de possibilitar a aquisição de um sistema de signos, com todas as relações e implicações próprias ao papel desses instrumentos semióticos na atividade humana, a língua escrita, destacam-se as seguintes disciplinas (e suas respectivas carga horária), anexo 4, que se encontram nos eixos “Formação para a docência” e “Práticas educativas integradoras e estágio supervisionado”:

- Fundamentos da Alfabetização - 60 horas;
- Metodologia do Ensino Fundamental - 90 horas;
- Prática de Ensino: Oficina de Produção textual e Literatura Infantil - 135 horas;
- Prática de Ensino: Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil - 90 horas.

A escolha dessas disciplinas para a reflexão inicial, da mesma forma como foi feito anteriormente, parte do que é considerado fundamental para a formação do alfabetizador e, na análise das ementas, oferece oportunidade para discutir os conhecimentos e de entender a formação de um profissional mediador: “[...] um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber”. (FARACO, 2012, p. 181).

Analisando o Projeto Político do ano de 2002, verifica-se a retirada das disciplinas que remetem à língua Portuguesa da organização curricular de 1998 com a alegação de que o acadêmico já deveria ter dominado o conhecimento básico da língua padrão. Assim, houve a substituição pela disciplina de 135 horas de Prática de Ensino, Oficina de Produção Textual e Literatura Infantil, sem implicar em prejuízo para a formação do acadêmico.

A ementa, por sua vez, indica os seguintes temas:

A leitura enquanto prática histórica, cultural e de produção de sentidos; o leitor e as práticas leitoras; A leitura no contexto político, social, cultural e educacional; Os tipos e o papel das exigências e dos agentes formadores dos diferentes tipos de leitores. Conceitos, princípios e processos de literatura infantil. A linguagem da literatura infantil. A história e o conto. O livro paradidático. História e função da literatura infantil. A literatura infantil de hoje no Brasil. As variações linguísticas na literatura infantil. Ficção fantástica e realista na literatura infantil. As histórias em quadrinhos. (XXXX 2002, p. 63).

No que compete à percepção desta autora, essa previsão de temas não corresponde totalmente ao que se espera pelo título da disciplina, pois não há conteúdo indicado para produção textual, mas voltado à literatura infantil, com destaque, obviamente, para a leitura. É importante destacar que esta disciplina parece abarcar a necessidade de o acadêmico apropriar-se ou aprimorar a sua condição de leitor e escritor da língua portuguesa. Se esta fosse de fato a meta, a disciplina deveria desenvolver conteúdos que contemplassem aquisição

da escrita acadêmica e uso da língua escrita, contribuindo também para a formação do graduando nessa área.

Outro ponto de análise refere-se à disciplina Fundamentos da alfabetização, que permite discussão de conceitos básicos sobre o processo de aquisição da língua, para subsidiar as Práticas de Ensino (Prática de Ensino: Oficina de Produção textual e Literatura Infantil e Prática de Ensino: Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil). No contexto desse currículo, a ementa da disciplina proposta no Projeto pedagógico (XXXX, 2002, p. 67), apresenta os seguintes itens:

A alfabetização como questão nacional: relações históricas entre escola e alfabetização. Contribuições da Linguística, da Psicolinguística e da Sociolinguística. Analfabetismo e Letramento: concepções de aprendizagem de língua escrita como representação gráfica da Linguagem e desenvolvimento de habilidades de utilização desses sistemas para a interação social. Projetos e propostas de trabalho envolvendo a leitura e a escrita. O papel do/a professor/a alfabetizador/a: conhecimentos e habilidades. Estudo e análise de recursos didáticos e procedimentos de avaliação no campo da alfabetização.

O ementário da referida disciplina parece ensaiar conceitos básicos ao alfabetizador, a contribuição de outras áreas, dando ênfase ao pensamento de Soares (2013), que promove diálogo entre diversas concepções. A disciplina propõe ainda a compreensão entre alfabetização e letramento e o entendimento de Sistema de Escrita Alfabética (SEA), quando destaca a aprendizagem da língua escrita como representação gráfica da linguagem. Essa disciplina destaca ainda o papel do professor, dos recursos e dos projetos didáticos a ponto de permitir a produção das premissas fundamentais para que o egresso tenha condições de atuar como alfabetizador a partir da reflexão do seu papel e dos aspectos metodológicos.

Outra disciplina trazida para reflexão é Metodologia do Ensino Fundamental, que tem a seguinte ementa:

Análise Teórica e Prática de Propostas Didáticas - Metodológicas para o Ensino de língua Portuguesa, Ciências e Matemática, História e Geografia no ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Estruturação dos Conteúdos, Metodologia, Recursos Instrucionais, uso do Livro Didático. Elaboração de Propostas Metodológicas para o Ensino desses Componentes Integrados às demais atividades curriculares que compõem o Currículo da 1ª Fase do ensino fundamental. (XXXX, 2002, p. 73).

A ênfase da disciplina está no eixo didático-metodológico que destaca as estratégias que o professor deve sistematizar na prática docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais características, observadas na ementa da referida disciplina, também estão presentes na disciplina Prática de Ensino: Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil. Na

organização desta disciplina, observa-se um tratamento das especificidades da criança em idade pré-escolar, quando destaca as especificidades da infância, como, por exemplo, a ludicidade, o brincar, entre outras, como é possível verificar no ementário a seguir:

Planejamento e organização das ações e espaços educativos de crianças de 0 a 06 anos. O lúdico na Educação Infantil: o brincar, as brincadeiras e jogos como expressão cultural e sua importância no processo do desenvolvimento da aprendizagem da criança. Processos interativos, a imaginação, a literatura, as artes plásticas, ciências e a música na constituição do sujeito solitário, autônomo e criativo. (XXXX, 2002, p. 67).

Um aspecto importante dessa ementa é que a sua organização responde ao que se encontra estruturado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). O documento traz recomendação e orientações que servem de base para os projetos pedagógicos e curriculares da Educação infantil.

Em relação à estrutura curricular do Curso de Pedagogia do ano de 1998 e a reformulação em 2002, verifica-se um avanço quanto aos itens que impulsionam a discussão das temáticas relacionadas à alfabetização e ao letramento, além de evidenciar a contribuição da Linguística, da Psicolinguística e da Sociolinguística, que são áreas do conhecimento que trazem subsídios essenciais para a compreensão do referido contexto escolar pelo profissional.

Tendo situado a formação acadêmica das interlocutoras, ou seja, os movimentos dos cursos de Graduação no período correspondente à trajetória das participantes do estudo, na seção que segue, são apresentadas considerações oportunizadas pelos questionamentos durante as entrevistas realizadas. Cada item a seguir é organizado conforme o assunto e ou tema direcionado pela pergunta e relacionado com os focos desta pesquisa.

4.2 AS INTERLOCUTORAS A PARTIR DOS SEUS OLHARES¹¹

Os dados discutidos aqui têm sua origem a partir do que é solicitado na primeira, segunda e terceira perguntas. As professoras falaram sobre a série que lecionavam, o tempo de trabalho, a história de leitura e escrita, as impressões sobre o seu curso de graduação e os aspectos relevantes na sua formação acadêmica.

A partir disso, colocam-se dois subitens que tratam da especificidade do professor de se produzir enquanto docente. O primeiro trata do jogo entre a formação inicial e suas práticas alfabetizadoras, e o segundo sobre as impressões e a relevância do curso de Pedagogia. A

¹¹ Todas as professoras deram suas respostas, mas coloca-se aqui o que foi considerado mais relevante no âmbito deste estudo.

finalidade dessa discussão é descrever as interlocutoras a partir da sua formação inicial, da sua docência e das suas experiências, tendo como premissa a compreensão da formação do pedagogo no processo de construção do alfabetizador, relacionando-se diretamente ao objetivo desta investigação.

4.2.1 Se fazendo docente: a formação inicial e suas práticas alfabetizadoras

As professoras participantes na pesquisa têm, em média, mais de dez anos de magistério nas escolas municipais, com exceção de uma professora, que está há quatro anos. Uma das características marcantes é que seis, desde o processo de formação docente na Universidade, estavam nas escolas municipais atuando nas primeiras séries do ensino fundamental.

As seis professoras com mais de 10 anos de magistério iniciaram sua docência antes do ingresso no curso de Pedagogia, com o Ensino Médio, considerado naquela época como Normal. Outro ponto significativo é que a média de idade é de 40 anos, e cinco delas são oriundas do Ensino Médio Público. O Quadro 3 sintetiza essas informações.

Quadro 3 - perfil das professoras alfabetizadoras

Professora alfabetizadora	Formação Ensino Médio	Formação superior	Ano de Conclusão	Tempo de docência na escola pública	Professora antes da formação superior e/ou no período de formação?
Comprometida	Magistério	Pedagogia	2002	16 anos	Sim
Sensível	Magistério	Pedagogia	2006	13 anos	Sim
Afetiva	Magistério	Pedagogia	2011	07 anos	Sim
Criativa	Educação Geral ¹²	Pedagogia	2008	04 anos	Não
Confiante	Magistério	Pedagogia	2006	15 anos	Sim
Consciente	Magistério	Pedagogia	2005	10 anos	Sim
Divertida	Magistério	Pedagogia	2003	11 anos	Sim

Fonte: A Pesquisa.

Como indica o Quadro 3, a base de formação acadêmica, tendo como parâmetro o ano de conclusão, como já descrito na análise sobre o Currículo de Pedagogia, envolve dois projetos curriculares: o de 1998 e o de 2002. Pelo ano de conclusão das professoras, a Comprometida, que concluiu o curso em 2002 e Divertida, graduada em 2003, pertencem à organização curricular de 1998, uma proposta genérica, que tinha como ênfase organização teórica de fundamentos históricos, sociológicos, psicológicos, filosóficos e políticos. Quanto aos conhecimentos específicos para o trabalho do alfabetizador, o espaço do currículo era

¹² Conforme regulamentação da Lei 9394/96 Ensino Médio formação geral é a última etapa da Educação Básica, com propósito de aprofundar os conhecimentos técnicos científico abordado no Ensino Fundamental.

limitado à medida que as temáticas eram abordadas somente nas disciplinas: Metodologia de Ensino Pré-escolar (60 horas) e Metodologia do Ensino Fundamental I (60 horas). Na verdade, as disciplinas destacadas na análise não dão ênfase ao conhecimento do objeto de aprendizagem. Sua particularidade limitava-se somente ao aspecto de como ensinar, deixando de refletir o conhecimento teórico que deve fundamentar as práticas alfabetizadoras. As demais interlocutoras, conforme registra o Quadro 3, são fruto da organização de 2002. Apesar de todas as reformas produzidas no curso, o campo de formação é amplo e ainda carrega, historicamente, todo o caráter de indecisão que traz a história do curso de Pedagogia no Brasil, como já foi comentado.

Um dos pontos discutidos na análise documental refere-se à abordagem do conhecimento específico da natureza de alfabetização e letramento nos dois currículos. No entanto, por causa do embate entre formação generalista e específica, as diretrizes atuais reconhecem o pedagogo como profissional que atua na docência da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Vê-se, aqui, uma valorização do conhecimento que dá suporte ao alfabetizador.

Um aspecto significativo das interlocutoras é que seis professoras cursaram o Magistério e, no transcurso da vivência acadêmica, exerciam docência nas escolas públicas. Tal fato é referência para as suas práticas pedagógicas. Esse destaque foi dado pela Comprometida, ao estabelecer a relação teoria e prática no contexto da sua docência durante esse momento de formação acadêmica: *[...] o que aprendia teoricamente tinha oportunidade de refletir no contexto pedagógico [...]*.

A perspectiva de confrontar a sua prática com a teoria e reconhecimento de que é fundamental esta reflexão, principalmente nas práticas de alfabetização, tem destaque na perspectiva de Soares (2005, 2013), que indica como o trabalho do alfabetizador transita pelo aspecto teórico de compreender diversas facetas da natureza da aquisição da língua e de saber relacionar com o seu contexto, com sua atuação enquanto professoras. Faraco (2012) e Heinig (2010) corroboram com essa posição quando reafirmam que o professor tem que conhecer a natureza do seu trabalho, os conhecimentos da língua escrita e suas particularidades.

Nessa experiência, paralela à formação acadêmica, é fundamental compreender a natureza do ensino, como destaca a Comprometida, na sua forma de conceituar o seu trabalho: *[...] você não dá aula para você, você ministra aula para o outro, tentar compreender como o outro aprende para adequar o ensino à linguagem da criança.*

A compreensão da interlocutora passa por toda uma experiência e amadurecimento da profissão. As considerações da Comprometida vêm das suas vivências, da forma como produz

a sua docência e de toda uma formação que tem como ponto significativo o curso de Pedagogia. Esta razão direciona o item seguinte para as impressões quanto à relevância do processo de formação inicial.

4.2.2 Se fazendo docente: impressões e relevância do curso de pedagogia

Para desenvolver este subitem, foram retomadas as respostas às questões que tratam da forma como as professoras compreendem o curso e a significação na sua atuação no exercício do magistério. No referido aspecto, as interlocutoras deram pistas do que ficou marcado na sua formação. Disseram, por exemplo:

[...] não é o curso que tem todo reconhecimento, mas tudo que eu aprendi, eu aprendi no curso de Pedagogia. (Divertida);

Pedagogia é o curso, mesmo não conhecendo muito, eu me encantei [...]. (Sensível);

[...] acho que todo profissional tinha que ter o curso de pedagogia, é assim fundamental porque é a base de tudo, antes de ser professor tinha que ser pedagogo. (Consciente).

Esses registros das professoras remetem à importância do curso e à própria compreensão da relevância do mesmo dentro da academia. O fragmento de Divertida destaca essa particularidade, *[...] não é o curso que tem todo reconhecimento, [...]*. Esse aspecto parece influenciar a forma como este profissional vê a docência. Expressões como *[...] mas tudo que eu aprendi, eu aprendi no curso de Pedagogia;* e *[...] eu me encantei* denotam que as interlocutoras foram se encontrando e reafirmando-se enquanto profissionais. A fala da Consciente revela a percepção de que, na atuação dos outros licenciados, são fundamentais as discussões teóricas realizadas no curso de Pedagogia. O encantamento pelo curso também é verificado no trecho da interlocutora Sensível: a todo momento da entrevista, ela revela a sua paixão pelo curso e pela sua vivência em sala de aula e faz questão de afirmar: *[...] toda vivência, toda experiência de sala de aula foram marcantes na minha formação.*

Tendo claro que o professor tem que dominar um amplo campo de conhecimento que envolve teoria, conceitos, métodos e técnica, com condição de apropriação do saber fazer das alfabetizadoras, Criativa e Comprometida parecem reconhecer fragilidades do curso na sua formação em relação à particularidade do trabalho com a língua, quando declaram:

[...] penso que deveria ter alguma coisa da área de linguística no curso de pedagogia, até porque é muito importante já que você está ensinando a língua para as crianças, o funcionamento da língua que é algo notacional

sistemático, linguística era interessante, alguma coisa na grade sobre linguística. (Criativa).

[...] é assim, começa a ser alfabetizador sem ter exatamente aquele olhar como alfabetizador, sem ter conhecimento de alfabetização e no início sem esse olhar o que a gente faz? E neste ponto acaba reproduzindo a forma como foi alfabetizada. (Comprometida).

Percebe-se, nesses fragmentos, que as interlocutoras compreendem-se dentro do processo e estão implícitas as necessidades para serem alfabetizadoras. No enunciado da Comprometida, caracteriza-se o processo inicial das práticas pedagógicas e os conflitos presentes no início da carreira. As interlocutoras, na maioria, já têm um percurso de mais de dez anos de alfabetizadoras, o que significa que enfrentaram momentos de acertos e desacertos nas práticas pedagógicas. Essas experiências oferecem recursos para avaliar o que foi importante na sua formação acadêmica e quais conhecimentos básicos faltaram na referida formação.

Neste caso, ao destacarem ausência do conhecimento da linguística e de alfabetização não significa, necessariamente, que já conheçam o que é Linguística e quais as contribuições para o ensino da língua materna, mas parecem ressaltar a necessidade de obterem esses conhecimentos desde a sua formação, fato mencionado por Faraco (2012), quando destaca como foi o seu encontro com professoras da rede municipal de ensino de Curitiba. No caso da experiência do autor, as professoras-alunas entenderam o benefício que teriam os seus pares, se compartilhassem “[...] saberes básicos sobre a linguagem verbal, sua expressão escrita, a lógica da escrita alfabética, as características do sistema ortográfico do português e suas implicações pedagógicas”. (FARACO, 2012, p. 10).

Soares (2005) também destaca que a aquisição do conhecimento desse profissional tem que passar pelo saberes da natureza da língua e suas particularidades, como o que Faraco (2012) indica em relação ao conhecimento do sistema gráfico, conjugadas com a compreensão do processo da docência.

Outro detalhe na fala da Comprometida (*[...] e neste ponto acaba reproduzindo a forma de como foi alfabetizada*) permite compreender que a ausência de referências para orientar a sua prática direciona a busca por um modelo na sua história de alfabetização, nas suas memórias de como o processo de aquisição de leitura e escrita aconteceu. Tal reflexão permite dizer, a partir estudos de Bakhtin (2006), que os sujeitos nas práticas sociais refletem a dimensão “sócio-ideológica” que vai se legitimando a partir das suas vivências e da sua história do seu contexto social. Assim acontece a linguagem, que direciona todas as

experiências que caracterizam o enunciado a partir da forma como dialogamos com o outro, por meio das vozes sociais que constituem os sujeitos.

As relações estabelecidas consideram as tensões que os homens mantêm na sociedade, através das relações de classe. Machado Júnior e Constantino (2012) dizem que o conceito de ideologia em Bakhtin evidencia as tensões entre o jogo de poder condicionado pelas condições de produção e pelos que têm os meios de produção. As relações vão se cruzando entre a ideologia oficial, que representa a superestrutura e a ideologia do cotidiano que tem como lócus a “[...] base (estrutura infra) de produção das interações sociais e da linguagem, isto é, no cotidiano, onde se dá o fervilhar da produção da realidade social, na intensidade do contato rotineiro e da busca por situar-se no mundo.” (MACHADO JÚNIOR; CONTANTINO, 2012, p.108). Nesta concepção, as falas das interlocutoras têm como chão o embate das ideologias oficiais e as ideologias do cotidiano, constituindo formas particulares de atuar no mundo, seja individual ou coletivo, produzindo sentidos e ressignificando sua atuação. Os trechos [...] *reproduzindo a forma de como foi alfabetizada (Comprometida)*, [...] *não é o curso que tem todo reconhecimento (Divertida)* e [...] *antes de ser professor tinha de ser pedagogo (Consciente)* são fragmentos que caracterizam esse confronto entre situar-se no mundo e representações deste contexto, evidenciando, ao mesmo tempo, ora a ideologia oficial, ora a do cotidiano, com a forma de conceber os modelos de ensino e a atuação e influência do pedagogo na sociedade. De acordo com Miotello (2005, p. 169), nessas condições, parece constituir-se um “contexto ideológico completo e único”.

A partir dessas ideias, o item seguinte faz uma análise dos conceitos considerados importantes para essa pesquisa capazes de fornecer subsídio teórico às alfabetizadoras.

4.3 LEITURAS, ESCRITA, LÍNGUA, LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A formação do alfabetizador passa pelo diálogo com diversas áreas, contribuindo para a compreensão dos conceitos fundamentais que fazem parte da natureza desse trabalho. Em razão disso, por meio das entrevistas, foi possível conversar com as interlocutoras sobre leitura, escrita, língua, linguagem, alfabetização e letramento.

A discussão sobre esses temas surgiu a partir das respostas aos seguintes questionamentos:

- O que você entende por língua e linguagem, considerando sua formação e atuação?

- Como você define leitura, escrita, alfabetização e letramento?
- Como esses conceitos se evidenciam nas suas práticas?
- Dê exemplos de situações de seu cotidiano em sala de aula em que você tenha se valido de conhecimentos sobre leitura e escrita resultantes de sua formação.
- Dê exemplos de situações de seu cotidiano em sala de aula em que você não encontrou base teórico-acadêmica para poder mediar a situação-problema, considerando aspectos relacionados à leitura e escrita.

Partindo, então, das respostas das interlocutoras, os itens que seguem abordam os temas em foco.

4.3.1 Concepção de língua e linguagem das interlocutoras

Para início da análise deste item, é fundamental destacar que linguagem, neste trabalho, é entendida como um processo de interação situado em um contexto sócio e histórico em que a interlocução acontece de forma dialética. Nesta concepção, compreende-se que toda ação docente é desenhada em função de uma compreensão de língua e linguagem. Atuação do professor apresenta de forma intencional ou não a sua visão de mundo.

Para o trabalho do alfabetizador, é fundamental assumir uma concepção de língua e de linguagem. Não ter a apropriação conceitual desses termos implica um trabalho no qual não é possível direcionar de forma clara e direta o fazer pedagógico. Esta ausência produz prática reprodutivista e improdutiva. Heinig (2010) destaca esta perspectiva como mecanicista, em que aprendizagem acontece através da memorização.

No que diz respeito à língua e à linguagem, as respostas das interlocutoras parecem indicar uma falta de apropriação conceitual:

[...] língua e linguagem, na verdade, a língua, por exemplo, a língua brasileira, o Português, então, é uma língua [...], a linguagem é relacionada à língua só que a forma como você expressa essa língua. (Afetiva).

Língua é essa língua falada, língua de sinais, a linguagem é mais complicado para a criança a questão da linguagem de trabalhar uma coisa com linguagem. (Confiante).

A língua eu acho que é a falada no dia a dia, acho que é a coloquial, já as linguagens acho que tem várias formas, tem aquela mais formal tem aquela coloquial que é a do dia a dia. Acho que é isso. (Sensível).

Nos fragmentos das entrevistas, as professoras denotam falta de intimidade com o conhecimento sobre língua e linguagem, tendo dúvida do alcance de cada conceito.

Expressões como ‘na verdade’, ‘eu acho que é’, ‘é mais complicado’ confirmam essa insegurança e, na avaliação realizada sobre os encontros do grupo dialogal, as interlocutoras mencionaram dificuldade de falar sobre esses conceitos na entrevista.

Retomando o discutido na fundamentação deste trabalho, o que é primordial é entender a diferença e a relação desses conceitos. A ideia perpassa pela compreensão de que o sistema de signos utilizado por um determinado grupo ou comunidade linguística é caracterizado como língua. No entanto, a capacidade que os seres humanos têm de estabelecer comunicação por meio da língua caracteriza a linguagem. Nesta compreensão, a linguagem constitui uma capacidade geral do homem e a língua é própria de um modo de vida de uma comunidade linguística. Estas ideias parecem se fazer presentes nos destaques em negrito dos seguintes fragmentos da entrevista:

*[...] a **linguagem é algo bem mais amplo**, tem múltiplas facetas e que **língua é apenas uma das dimensões da linguagem**, porque você tem linguagens múltiplas, linguagens visual, linguagem simbólica, a linguagem traz sua conotação do símbolo. É bem mais abrangente essa questão de comunicar, ser entendido mais em símbolo, então a linguagem é inerente ao ser humano, o ser humano tem que ter a linguagem; é uma das coisas que diferencia dos animais. Agora a língua em si é uma palavra oficial, falta uma palavra para definir a língua, por exemplo, Brasil e Portugal têm uma língua, os Estados Unidos têm sua própria **língua, é mais convencional, já é uma coisa menos abrangente do que a linguagem**, é algo humano e uma das coisas que diferencia o homem dos animais, que o homem consegue traduzir à cultura [...] (Criativa).*

*A **língua, ela é o idioma, a linguagem é a forma de comunicação**. Eu faço essa distinção, então, a língua é a língua portuguesa, é o idioma, a linguagem são os mecanismos que a gente vai fazer pra utilizar [...] (Comprometida).*

As falas das professoras caracterizam a linguagem como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do ser humano, uma vez que possibilita a relação deste com o mundo exterior e com seus semelhantes. Isso parece explicitado na fala de Criativa, quando diz que *[...] é algo humano e uma das coisas que diferencia o homem dos animais, que o homem consegue traduzir à cultura [...]*. O fragmento de Criativa denota uma concepção de linguagem como uma propriedade da ação do homem. Neste aspecto e estabelecendo que o processo é dialético, a mediação se concretiza através da presença do outro, característica apoiada na concepção de linguagem dialógica situada dentro do viés de Bakhtin (2006), em que a palavra constitui-se uma ponte entre os partícipes do diálogo.

Tal perspectiva permite aferir que a participação do professor no processo de aquisição da língua não acontece no campo da aplicação metodológica, mas na vivência e compreensão

deste como usuário da língua que estabelece a mediação nas suas práticas alfabetizadoras. O fragmento da Criativa evidencia a relação que esta estabelece com os dois conceitos. Em um momento diz que [...] *linguagem é inerente ao ser humano, o ser humano tem que ter a linguagem* e comenta ainda que [...] *a língua em si é uma palavra oficial, falta uma palavra para definir a língua, por exemplo, Brasil e Portugal têm uma língua, os Estados Unidos têm sua própria língua*. No trecho a seguir diz que [...] *é mais convencional, já é uma coisa menos abrangente do que a linguagem*.

Compreender que a língua não pode ser separada do contexto social e da forma como os interlocutores trabalham os seus discursos conforme os seus interesses é entender a importância de considerar o contexto nas ações pedagógicas e de que o processo de aquisição da língua perpassa por este jogo cheio de sentidos, cuja natureza deve ser considerada na tarefa do professor e se encontra relacionada à forma como este dialogou com sua formação. Essa abordagem considera a interação como possibilidade de diálogo mobilizada pela linguagem (MORATO, 2004).

O caráter sócio histórico e o papel mediador do outro possibilitam um trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental que tem como princípio o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Isso remete ao elo entre a concepção de aprendizagem e desenvolvimento, ratificado em Vygotsky (1996), quando discute o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”.

As interlocutoras, nos seus enunciados, revelam a sua compreensão de linguagem como interação. Isso também foi verificado no momento da avaliação do grupo dialogal, em que as professoras, como já foi mencionado, reconheceram a dificuldade de abordar o conceito e reafirmaram a linguagem como instrumento de interação social. Diante dessas manifestações, como indicam os pressupostos de Vygotsky e de Bakhtin, há a tendência de as docentes compreenderem linguagem como uma prática social, construída da experiência do ser humano.

4.3.2 A história de leitura e escrita: impressões e relevâncias da formação acadêmica

As entrevistas parecem evidenciar que as professoras que participam deste estudo, no decorrer da sua escolarização, interagiram com leitura e escrita conforme o seu contexto e sua história de vida, caracterizando as suas referências. Como afirma Kramer (2004, p.3), “Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa posição crítica, conferir-lhe novo

significado”. A forma como os homens interagem com o mundo é através da linguagem, e as professoras, ao relatarem sua história, valem-se de marcas linguísticas que permitem entender que recorreram a suas memórias. Os enunciados, abaixo, permitem identificar esse movimento:

Bem, a leitura esteve sempre presente na minha casa. Minha mãe é professora, então ela sempre incentivou esse lado leitor, embora às vezes nem tudo que a mãe da gente pede a gente faz, mas lá em casa era muito incentivado a questão de ler, de ter contato com o livro. Eu lembro livros, desses clássicos infantis que minha mãe comprava, então ela sempre comprava Arca de Noé; lembro muito de João e Maria, lembro-me de Cinderela, então lá em casa tinha muito esses clássicos infantis. (Divertida).

O que posso me lembrar... é que eu aprendi ler rapidinho, sempre tive interesse, nem precisava a mãe está estimulando a fazer; eu tive vários professores, trabalhava muito métodos. Não lembro muito, mais eu já gostava de ler, de estudar. (Criativa).

Morava na zona rural e vim para cidade, comecei estudar numa escola particular e viajei [...] Estudamos uns seis meses e depois voltamos, cheguei pela metade do ano, quando fui para escola fui direto para segunda série. A minha professora desta cidade era carinhosa, e a metodologia era divertida, estudar para mim era legal... (Sensível).

Bem que recordo... Educação infantil na escola..., inclusive fazia o segundo período. Mas não aprendi na escola, aprendi com minha mãe, minha mãe só tinha a 4ª série, a noite... Em casa. (Afetiva).

No caso, iniciei na zona rural, depois com 4 anos vim para cidade, alfabetizei aos 7 anos. A minha mãe não tinha formação, mas meu pai incentivava... Lembro-me do meu pai ajudando na tarefa... (Confiante).

Tive muita dificuldade de leitura nas séries iniciais, até porque não tinha toda essa metodologia, era uma leitura assim decorada não tinha toda essa técnica que tem hoje... No ensino médio, já tive dificuldade em consequência do ensino fundamental, porque quando a gente não tem o hábito pela leitura vai ter essa dificuldade no ensino fundamental. Na graduação foi mais complicado, porque se tornou mais difícil, a professora dizia assim “Vocês têm que ler!”, “Você não está no ensino médio!”, “Vamos ler apostila!”, “Vamos analisar!”, “Vocês têm que ler!” (Consciente).

A minha história de leitura e escrita começa na pré-escola em meados dos anos 80... Vai avançando na escolarização... Meu pai tinha acervo de poema e poesia e por estes livros dele tivemos acesso a esta literatura... Acho que teve muita importância, o fato que ter em casa um que valorizasse o contexto de leitura... Ajuda a entender a importância da leitura, incentiva a importância da escola... (Comprometida).

Os relatos trazem marca geográfica, identificação com o tempo, com contexto e com as pessoas que foram as principais mediadoras no processo de formação de leitores, dando significado às práticas da leitura e da escrita, caracterizando as práticas de letramento que fazem parte da história de escolarização. Este fenômeno destaca que o letramento não pertence somente à escola, com a falsa ideia de agência exclusiva, mas também a outras agências respeitadas pela escola que mostram orientação diferente de letramento (KLEIMAN, 2004).

As diferentes orientações das agências de letramentos são produzidas tendo como fundamento a finalidade da leitura e da escrita. Como Soares (2008) destaca, essa distinção é realizada pela comparação entre os eventos e as práticas escolares e os eventos e as práticas sociais de letramento. Para a autora, tal distinção é exclusivamente metodológica, pois as referidas práticas fazem parte do mesmos processos e respondem a necessidades e interesses dos sujeitos. Na instituição escolar são caracterizadas pelo planejamento fundamentado em critérios pedagógicos, definidos por Soares (2008) como *pedagogização do letramento*. Essa forma específica de a escola olhar essas práticas e eventos distanciam-se das outras agências de letramento. Os enunciados das interlocutoras evidenciam essas diferenças.

Nos enunciados produzidos nas entrevistas merecem destaque as dificuldades enfrentadas pelas interlocutoras ao longo do processo de apropriação da língua escrita. A professora identificada como Consciente apresenta fragmento que denota isso, no seu percurso de escolarização básica: *Tive muita dificuldade de leitura nas séries iniciais, até porque não tinha toda essa metodologia [...]*. As marcas da experiência acompanham-na, durante todo o seu caminho de escolarização, chegando à universidade, como afirma: *Na graduação foi mais complicado, porque se tornou mais difícil, a professora dizia assim “Vocês têm que ler!”, “Você não está no ensino médio!”, “Vamos ler apostila!”, “Vamos analisar!”, “Vocês têm que ler!” [...]*.

A experiência da entrevistada Consciente caracteriza a relação complexa com a aquisição da leitura que pode acontecer dentro do processo de escolarização, a partir de uma metodologia que desvaloriza a própria situação social da criança, na qual a leitura e escrita não têm o mesmo valor que a escola impõe. Na verdade, a forma como a escola compreende letramento interfere no contexto extraescolar, deixando à margem o que família compreende e, desta forma, impondo um modelo. Há um enunciado em que a professora justifica que estas vivências estão relacionadas ao modelo de ensino, ao processo pedagógico: *“[...] era uma leitura assim, decorada, não tinha toda essa técnica que tem hoje [...]*”.

O momento de aquisição de língua escrita é indispensável para a formação de um leitor e, neste contexto, a escola tem que ter clara uma metodologia que considere o homem como protagonista. O fragmento da interlocutora Consciente, destacado no parágrafo anterior, ainda permite compreender que o processo de recordar a sua escolarização faz parte de uma ação reflexiva da alfabetizadora que parte do diálogo das suas vivências de escolarização com as suas práticas pedagógicas.

Um dos olhares principais da pesquisa reside na compreensão de alfabetização e letramento. Assume-se com Kleiman (2004, 2005, 2007) e Soares (2005, 2010) a dimensão de

letramento como prática social que perpassa, pelo impacto da escrita, em toda a sociedade letrada e que não se limita somente à escola, mas a todas as esferas de atividade.

Assumindo a abordagem teórica de alfabetização e letramento destacado no parágrafo anterior, procurou-se compreender como as interlocutoras relacionavam os conceitos de leitura, escrita, alfabetização e letramento nas suas práticas pedagógicas, a entrevista foi bastante produtiva. Pela própria média de tempo de docência das interlocutoras, percebe-se a presença do discurso sobre as diferenças entre os termos, quando as professoras estabeleceram as seguintes posições:

A alfabetização geralmente é considerada a criança que consegue ler. Já o letramento, ele está mais relacionado à questão de uma criança que consegue ler mas que ele não está fechado ali só dentro daquele contexto em sala de aula, mas ele consegue usar os saberes das práticas sociais, consegue ver, por exemplo, entender tudo que está em seu contexto na questão da leitura, por isso que é importante se trabalhar para a criança ler e entender para se aproximar mais. (Sensível).

Bom, eu defendo a leitura como a capacidade de decodificar aquilo que está escrito; isso é a leitura; a escrita já é o codificar, já vou colocar no papel aquilo que está escrito. A alfabetização, ela é o processo que envolve a leitura a escrita, mas, para mim, a alfabetização também envolve a questão do letramento porque, para os nossos tempos é necessário à criança estar inserida nessas práticas sociais de leitura, isso já é a questão do letramento. (Comprometida).

Está explícito que letramento extrapola as práticas escolares, que a ideia vai além do mandato institucional da escola. No entanto, esta utiliza diversas estratégias vivenciadas por outras realidades, diversos gêneros, ideias que estão nos fragmentos das entrevistadas, como quando foi dito: [...] *ele não está fechado ali só dentro daquele contexto em sala de aula, mas ele consegue usar os saberes das práticas sociais [...]* (Sensível); [...] *é necessário à criança estar inserida nessas práticas sociais de leitura; já é a questão do letramento.* (Comprometida). Nessas falas, retoma-se o que diz Dionísio (2007), quando reforça que as práticas de letramento acontecem nas práticas sociais concretas. Por isso, a escola tem que recorrer aos diversos gêneros textuais presentes na sociedade, aproximando os alunos do domínio da língua, que é condição para autonomia do homem enquanto partícipe da sociedade e sujeito com possibilidade de interferir no seu contexto social.

Outros aspectos destacados nos trechos das interlocutoras permitem perceber que existe uma compreensão de alfabetização conversando com letramento, que vai ao encontro do que diz Soares (2004), quando destaca que alfabetização é um processo de aquisição do sistema da escrita, mas acontece dentro de um processo de letramento com suas

particularidades. Tal compreensão também pode ser verificada em outro trecho, na fala da Sensível: [...] *mas ele consegue usar os saberes das práticas sociais, consegue ver, por exemplo, entender tudo que está em seu contexto na questão da leitura, por isso que é importante se trabalhar para a criança ler e entender para se aproximar mais.* Como revela a professora, é possível verificar uma compreensão de letramento que ultrapassa a barreira do domínio da leitura e da escrita. Isso pode ser considerado como uma evidência de que a alfabetizadora entende que seu papel vai além do ensino da leitura e da escrita, não como habilidades pertencentes somente ao âmbito escolar, mas sim como prática social. Esta concepção interacionista colabora para que o professor compreenda-se como “andaime”¹³, atuando na ZDP, conceito caracterizado por Vygotsky (1996).

No discurso das interlocutoras, percebe-se a crítica aos próprios discursos pedagógicos, produzidos nas suas vivências com os pares, caracterizando a sua autêntica condição de docente. Tal fato é analisado pelo argumento de que os enunciados são produzidos no contexto social, considerando o papel do outro, pelas vozes com que foram estabelecidas relações de reciprocidade e pelo conteúdo ideológico do que foi dito (BAKHTIN, 2006). Nessa direção, a professora Criativa destaca:

Tem-se clamado muito esse discurso, que o ideal é alfabetizar letrando porque, pelo que a gente vem entendendo, estudos vêm dizendo que a alfabetização ela é conseguida mais com a questão de codificar e decodificar; ocorre que o letramento ele é algo bem mais amplo e bem mais profundo, porque o letramento envolve a questão do uso da leitura e da escrita nessa conotação social, os usos sociais [...] [...] letramento estaria direcionado para essa questão do uso social da leitura e da escrita, os diferentes gêneros, você pega uma bula, você tem uma receita em casa para fazer, então está escrito ali, e o uso que você está fazendo ali envolve essa questão do letramento, você pode ser letrado não alfabetizado, você pode ser só alfabetizado e não letrado ou você pode ser os dois, que é o ideal.

A posição da entrevistada caracteriza a compreensão construída dentro da vivência de ser professora e das interações que acontecem nas atividades de formação e que contribuem para a compreensão dos conceitos fundamentais à prática de professor alfabetizador. Estas ideias são construídas no exercício da docência e caracterizadas pela criticidade de encaminhar alunos para um saber elaborado, como diz Facci (2004), ao explicar sobre o papel do professor na concepção crítica.

¹³ Faraco (2012) chama atenção a “andaime”, dando significado à ação do professor como mediador da aprendizagem, possibilitando meios, apoios para o alcance do conhecimento pelos alunos. Esse termo foi originalmente proposto por Jerome Bruner (1976) e é muito utilizado em pesquisas educacionais orientadas por uma perspectiva vygotskiana.

No fragmento, a interlocutora deixa claro que o trabalho de alfabetização dentro da escola deve estar relacionado ao de letramento. Tal pressuposto tem como premissa que, além do ato de ler e escrever, é fundamental a compreensão dos usos sociais da escrita. O domínio técnico da leitura e escrita (codificar e decodificar) por si só não garante êxito no processo de escolarização de um homem concreto vinculado a uma sociedade letrada.

As discussões oportunizadas pelas respostas das entrevistas impulsionaram a elaboração dos encontros do grupo dialogal a serem percorridos nos itens posteriores deste trabalho, considerando ainda a história de escolarização, a compreensão de escola, concepção de leitura e escrita e o percurso de formação inicial e continuada.

4.4 GRUPO DIALOGAL: COMUNGANDO IDEIAS COM OS PARES

A necessidade de promover encontros com as professoras alfabetizadoras parte da ideia de discutir, de forma coletiva, percepções divergentes e convergentes sobre a formação e a atuação das participantes desta pesquisa. A estratégia usada para o exercício desta ação coletiva é a palavra, ratificada por Bakhtin (2006) como uma ponte, um território que pertence ao locutor e ao interlocutor.

Com a finalidade de valorizar a voz das professoras e produzir sentidos, os encontros coletivos com as interlocutoras ocorreram nos dias 05/11 e 12/12 do ano de 2013, com duração em torno de 90 minutos. Foram abordadas as seguintes temáticas:

- leitura e escrita nas práticas alfabetizadoras e no processo de formação do professor;
- capacidades linguísticas na alfabetização.

A seção seguinte descreve cada encontro. Os diálogos entre os pares apresentam significações que são válidas e fundamentais para o trabalho aqui proposto. O terceiro encontro, que se realizou em 23 de outubro de 2014, teve como finalidade conversar com as professoras sobre impressões desta pesquisadora a partir das entrevistas e dos dois encontros anteriores. Em razão disso, não tem uma temática definida.

4.4.1 Primeiro encontro: leitura e escrita na formação e nas práticas pedagógicas das alfabetizadoras

O primeiro encontro teve a presença de três interlocutoras com as quais se discutiu a seguinte temática: leitura e escrita nas práticas alfabetizadoras e no processo de formação do

professor. Apesar de todas as negociações, não foi possível a participação de todas as envolvidas na pesquisa. Foi sistematizado um plano de trabalho, que tinha os seguintes objetivos: discutir o papel da leitura no processo de formação nas práticas alfabetizadoras; compartilhar experiência de leitura fundamentada nas práticas alfabetizadoras; analisar as principais referências de prática de leitura da história de leitor das interlocutoras e relacionar as principais referências da história de escolarização. As reflexões que seguem inserem-se nessas metas.

4.4.1.1 História de leitura e suas referências no fazer docente

O diálogo do primeiro encontro iniciou buscando informações sobre a história de leitura das professoras. Todas destacaram, a partir das suas memórias, a importância de ter o outro como referência. Os enunciados que seguem descreve isso.

Para mim foi meu pai, então meu pai era muito sábio, tudo ele resolvia lá no interior, até assim um casal, uma pessoa separada ia pedir conselho para ele... O interessante é que ele não fazia parte de associação, porque nós somos propriedade de terra, mas ele fazia a ata da associação, ele escrevia para o pessoal. Se meu pai estivesse vivo, meu irmão não tinha desistido da universidade. (Confiante).

Quando eu estava começando a ler, ela já era professora, então já tinha material disponível, livros essas coisas no momento, eu não posso ter lembrado porque essa questão da memória falha, mas a mãe com certeza me incentivou bastante, eu já tenho certo interesse para essa questão de leitura, certa facilidade para aprender. (Criativa).

O interessante é que, tanto no momento da entrevista como no encontro, estas ideias estão dialogando, uma vez que uma das interlocutoras, Confiante, ao falar da importância do pai na entrevista, ressaltou: *Meu pai me ajudava nas tarefas do colégio, então meu pai brincava muito... às vezes ele gostava de ler jornal essas coisas.* É possível verificar que as docentes identificaram as suas referências de leitura, no caso o pai e a mãe.

Na continuidade da conversa, foi sendo discutindo o que influencia as práticas de leitura e escrita dos educandos do Ensino Fundamental. As falas das professoras destacam que, ao analisar um problema de falta de aprendizagem, indisciplina e desinteresse, em muitos casos, no centro da questão, está a interferência da família e do contexto social em que vive a criança. Os fragmentos a seguir denotam como são percebidas estas particularidades.

[...] eu convido a família para ajudar, infelizmente é menino que o pai morreu, é menino que a família é usuário de... [...] mando chamar a mãe e

na conversa aí ela foi me contar a história: separou do marido, teve que fugir daqui porque o marido disse que ia matar, teve que tirar os meninos às pressas para o interior e aí fazer o quê? Tem todo esse rol de problemas e essas cargas de problemas. (Confiante).

É comum perceber certa dificuldade no aprendizado de uma criança, basta procurar saber um pouquinho da história, e aí você compreende. (Sensível).

A professora Sensível deixa claro que, para entender uma criança, faz-se necessário conhecer a vida, o contexto e a comunidade em que (esta) está inserida, quais relações estabelecem com o outro e com a comunidade. As experiências dessas crianças, as suas práticas de letramento permitem o entendimento de quem são esses sujeitos e quais as particularidades da sua forma de interagir com o mundo, pois são seres que participam e intervêm na realidade ao seu redor.

A docência se materializa nas ações dos homens. Esta é a complexidade desta prática social, que envolve os homens entre si, como defende Pimenta (2010), quando situa o ato de ensinar. Outra particularidade envolvida neste jogo é a compreensão das especificidades do educando do primeiro ciclo do ensino fundamental que, conforme Facci (2006), encontra-se em transição e interagindo no seu mundo.

Nas ideias compartilhadas no grupo, a interlocutora Sensível estabelece comparação entre a história dos educandos com sua história de vida: *[...] no meu caso, fui criada só com mãe, a minha mãe não teve essa questão do estudo, só a segunda série, mas era uma pessoa que sempre me acompanhava nos trabalhos [...].*

A lembrança da Sensível caracteriza o papel da família, pois a interferência do contexto familiar também norteia as práticas pedagógicas, compondo assim o principal palco do alfabetizador, que é a sala de aula: o “[...] cotidiano é o grande centro do acontecer histórico da sala de aula” (GUEDES-PINTO, 2002, p. 50). Sensível, portanto, destaca a relação família-escola, voltando-se para suas lembranças: *Nunca foi preciso bilhete ou alguma coisa do tipo, minha mãe estava sempre na escola por alguma razão, por algum problema; também a realidade hoje é diferente. Eu percebo muito no caso de meus alunos que os pais são bastante ocupados, muitos trabalham, passam muito tempo fora [...].*

Um aspecto importante que a comparação da alfabetizadora Sensível estabelece é que estas práticas são diferentes dependendo do tempo e das formas como o sujeito interfere no seu contexto. Retomando a entrevista desta interlocutora, registra-se uma lembrança de uma professora que, por seis meses, interferiu no seu processo de escolarização: *[...] a minha professora de alfabetização de seis meses [...] foi uma professora que me marcou, pois estudar para mim era legal.*

Um fato que chamou atenção nas entrevistas, mas que não é possível comparar com o as falas de todas as professoras, apenas das que participaram do encontro dialogal, é terem feito referências às histórias da sua escolarização e às relações com um membro da família (mãe, pai). A figura paterna/materna, na fala dessas docentes, é marcante e determinante em seu percurso de escolarização, influenciando nas suas vivências e na sua atuação, ao manifestarem a importância da família no cotidiano escolar da criança.

As marcas caracterizam que para o alfabetizador é importante olhar as histórias e suas vivências para, assim, ter uma compreensão dessas usuárias da língua que também ensinam. Em consequência, essas profissionais precisam ter o domínio dos conceitos teóricos sobre a natureza do trabalho com a língua, como defendem Soares (2005), Faraco (2012) e Heinig (2010). Na seção a seguir, é possível conversar mais sobre esse aspecto.

4.4.1.2 Práticas de leitura e escrita nas experiências do fazer pedagógico

Com a finalidade de avançar nas discussões, buscou-se refletir sobre as práticas de leitura e escrita na formação e no trabalho do alfabetizador. De forma coletiva, todas responderam: “*É essencial, importantíssima*”, e Criativa afirmou:

Olha, pra você ensinar a ler ou estimular o gosto pela leitura, o professor também deve ler para selecionar o material que ele deve trabalhar; ele precisa ler para conhecer as teorias e orientar a prática, ele precisa ler, ter o conhecimento e se atualizar e também ler é dar exemplo para poder estimular o gosto pela leitura, estimular nas crianças o gosto pela leitura.

No enunciado, percebe-se que o discurso encontra-se direcionado para o outro, deixando de fora a sua própria atuação enquanto professora, uma estratégia que coloca o docente fora do processo. Há, nessa fala, o reconhecimento de que a leitura é uma prática de vida do alfabetizador: [...] *e também ler é dar o exemplo para poder estimular o gosto pela leitura, estimular nas crianças o gosto pela leitura.*

Tendo discutido sobre a importância da leitura na formação e na prática pedagógica das professoras, procurou-se entender a relação estabelecida entre essas práticas e o contexto recente de formação, marcado pelas atividades das quais as professoras participaram no PNAIC. As alfabetizadoras mostraram certo distanciamento que parece indicar uma rejeição quanto à forma como foram estruturados os grupos de orientação do município e da própria organização do documento. Entre as falas, destaca-se o que diz Confiante: [...] *eu tinha que*

dar era aula para o PNAIC... [...] sempre trabalhei desta forma, [...] não existe nem PNAIC da vida.

É importante destacar que, ainda na entrevista, Confiante criticava a organização de conteúdo do Programa de Formação Continuada implantado pelo PNAIC. Para essa interlocutora, *[...] eles estão querendo jogar conteúdo, eu não trabalho dessa forma, [...] eu não trabalhava quatro gêneros textuais no mês, [...] para a criança não perder a qualidade, [...] compreender de fato aquele gênero, uma semana é muito pouco.*

No momento da discussão, a interlocutora Sensível, com a voz do coletivo, explicitou a sua opinião, deixando claro que ação de formação do PNAIC não é nada inovadora, mas que, faz parte das suas práticas pedagógicas, ao dizer que: *Nos grupos que costumamos participar na formação, a gente vê sempre as pessoas falando isso: o PNAIC vem reforçar o que a gente já vem fazendo.*

A grande distância estabelecida no contexto pedagógico da escola é entre o trabalho daquele que é alfabetizador e aqueles que estão na posição de formadores. Os fragmentos indicados no parágrafo anterior parecem revelar a não aceitação do trabalho do formador. Na verdade, esta discussão aconteceu no encontro do grupo, momento em que as interlocutoras tinham condições de manifestar discursos mais reveladores, mais autênticos e poderiam permitir que as contraposições aparecessem pela presença da audiência coletiva.

As posições de discurso de crítica e de rejeição das interlocutoras, como quando dizem *[...] eles estão querendo jogar conteúdo, [...] não trabalhava quatro gêneros textuais no mês, [...] o PNAIC vem reforçar o que a gente já vem fazendo*, destacam o embate presente entre o que pensa oficialmente o programa e as docentes que produzem suas práticas alfabetizadoras. As manifestações de vozes de crítica e indignação nas falas das professoras denotam, de um lado, a opinião formada das professoras que estão na condição de formadoras. Na visão dessas docentes, de outro lado, a proposta do PNAIC desconsidera as particularidades da realidade das práticas alfabetizadoras. Vê-se novamente que o discurso ideológico oficial, das formadoras e do PNAIC, se confronta com o a ideologia do cotidiano, evidenciado pela opinião das interlocutoras, quando, por exemplo, chamam atenção ao fato de que o documento reforça o que já vem sendo feito por elas em seu cotidiano escolar.

Na cidade que é palco desta pesquisa, as formadoras do programa, que são os que gerenciam os trabalhos com as professoras e fazem o acompanhamento pedagógico, são docentes que, antes de serem destinadas para esta função, eram professoras alfabetizadoras e têm uma vivência com seus pares. Tanto as alfabetizadoras quanto as formadoras receberam a mesma matriz curricular, ou seja, a organização curricular de 1998 e 2002. Em razão disso, é

possível entender que os dilemas do curso de Pedagogia, apontados na análise documental, influenciam no contexto atual dessas egressas, colocando em oposição o caráter docente e técnico da profissão, isto é, o jogo da autoridade de professora e de técnica/formadora.

O confronto de ideias, o entrecruzamento de diversos dizeres é o que constitui o ser humano, concretizando as relações com os pares, o que está explicitado na relação professor-formador e professor-alfabetizador analisada nos parágrafos anteriores, estabelecendo relação com o que comenta Faraco (2009, p. 84), produzida a partir dos estudos bakhtinianos: “É no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito”. Essas vivências heterogêneas permitem entender como as professoras e as formadoras percebem a si e aos outros. Tais percepções são carregadas de conceitos, valores e múltiplos saberes que podem convergir ou divergir no processo contínuo de se fazer docente. Ainda conversando sobre as práticas de leitura e escrita, no discurso de Confiante estão presentes aspectos que considera deficientes nas práticas dos seus pares: *Lá no colégio, os professores não gostavam de planejar [...] os professores, vou ser sincera, 99% da escola não trabalhavam gêneros textuais [...].* A docente também destaca que sente falta, no trabalho com segundo ano, das habilidades que deveriam ter conseguido com o trabalho do ano anterior: *[...] ele tem que chegar à questão da inferência, à questão da antecipação, à questão da compreensão textual de fato, à questão da produção de texto, e os meninos não estão compreendendo, e isso porque eles não tiveram contato.*

A observação da interlocutora está relacionada à proposta de desenvolvimento da aprendizagem geral em Língua Portuguesa, definida pelos documentos orientadores do PNAIC (BRASIL, 2012a), que respondem ao objetivo geral da Lei 9394/96. É por este fato que, no momento do diálogo, foi questionado, se ela estava se referindo às capacidades¹⁴ que deve adquirir o aluno do primeiro ciclo. Faz-se necessário destacar que no material de estudo para formação dos alfabetizadores tem definido os “direitos de aprendizagem, que permeiam toda ação pedagógica e são expostas orientações sobre capacidades específicas organizadas em eixos de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de texto escrito, Oralidade, Análise Linguística” (BRASIL, 2012 a, p. 28). Para esse questionamento, as interlocutoras responderam positivamente referendaram o referido documento.

¹⁴ O termo capacidade corresponde a um conjunto de habilidades e recursos que o aluno deve adquirir para uma aprendizagem específica. Conforme o manual de formação do Pró-Letramento, é associado aos termos conhecimentos e atitudes dentro dessa concepção envolve o conhecimento mais simples das crianças (primeiros atos motores) até os mais elaborados, como o ato de ler e escrever. Conhecimentos referem-se a conteúdos e atitudes referem-se às crenças, valores (BRASIL, 2008).

Na sequência, o grupo passou a discutir se as professoras alfabetizadoras e os seus pares têm consolidado as aprendizagens relacionadas à aquisição da língua escrita. Nesse momento, percebeu-se nitidamente o desconforto em falar dos pares. A estratégia usada pelas interlocutoras consistiu em apontar falhas no programa de formação, na formadora e na própria estruturação do trabalho. Tal atitude permite perceber um movimento de conflito do grupo, isto é, na conversa com os pares evidenciam-se conceitos, preconceitos que formam opiniões. Os fragmentos de Confiante refletem essa afirmação: [...] *muitos professores que estão como coordenadores não faziam o trabalho, então se você não faz esse trabalho, você não se coloca na pele do professor. (Confiante)*. A opinião de Confiante parece manifestar, mais uma vez, rejeição quanto à forma de atuação da formadora do PNAIC, pois, se esta não está na sala de aula, de que forma pode sentir e saber o que sente o professor alfabetizador? Novamente, verifica-se o conflito entre as orientações da ideologia oficial, representada pela voz da formadora, e a ideologia da alfabetizadora que rejeita orientações de quem não tem a sua vivência de sala de aula.

No diálogo, a alfabetizadora Criativa, para falar dessa problemática, discorreu sobre suas experiências, iniciando suas reflexões desde o momento que era professora substituta e, em relação aos pares, destacou: [...] *nós trabalhamos juntas, tentando fazer um bom trabalho baseado nessa questão do letramento e da alfabetização, essa questão da diversidade, trabalhamos de uma forma dinâmica*. Faz-se necessário destacar que esta interlocutora é a mais jovem do grupo, com um menor tempo de docência e iniciou a sua docência após a conclusão da graduação. Quanto a sua opinião do processo de formação continuada PNAIC, a interlocutora, desde a sua entrevista, analisa com cuidado esta ação, como no trecho em que diz: [...] *o PNAIC tem uma proposta muito boa, a gente fala, em termo de município. O problema é querer fazer as coisas dessa maneira*.

A interlocutora Sensível destacou a importância do trabalho coletivo, de compartilhar com os pares problemas comuns da docência, reafirmando: [...] *nesses encontros que a gente tem de positivo é a questão de a gente sentar, conversar e sair para o papel, isso é interessante [...]*. O enunciado da interlocutora sinaliza, de seu lugar de atuação, que o diálogo entre os pares pode trazer para o trabalho da alfabetizadora a possibilidade de refletir sobre suas práticas e de compreender as futuras ações pedagógicas.

No final do primeiro encontro, reafirmou-se o compromisso para o próximo encontro e a ideia de que, no grupo, é possível uma conversa com as alfabetizadoras para conhecer o ponto de vista de cada uma a partir do seu papel de docente e da ação dialógica exercida com seus pares.

O que dizer, então, sobre história de leitura, práticas e fazer pedagógico para encerrar a percepção do primeiro encontro?

4.4.2 Segundo encontro: as capacidades linguísticas na alfabetização

No segundo encontro, houve a participação de seis interlocutoras, quatro alfabetizadoras e duas formadoras. Foi feita a retomada do primeiro encontro, destacando o que foi discutido sobre leitura e escrita nas práticas pedagógicas e no processo de formação. Mencionou-se também a discussão final sobre participação no programa de formação do PNAIC.

A temática escolhida para esse segundo momento foi “Capacidades linguísticas na alfabetização”. Os objetivos elencados, no plano de trabalho, foram: discutir as capacidades linguísticas que envolvem o trabalho do professor alfabetizador; refletir sobre a formação acadêmica do professor alfabetizador tendo como parâmetro o conhecimento linguístico; analisar as principais dificuldades quanto à aquisição das capacidades linguísticas pelos alunos.

Para início do diálogo, foi colocada a seguinte questão: para vocês, alfabetizadoras, o que são capacidades linguísticas? Elas assim responderam:

Eu creio que os alunos precisam desenvolver na língua, como utilizar a língua em si. Capacidades algo... que menino precisa desenvolver em termos da língua. (Criativa).

E dentro desse material é o que está delineado, é o que está proposto para ser trabalhado, são os conteúdos. (Sensível).

Envolve também essa questão da oralidade, que a língua inicia pela oralidade [...] [...] essa língua oral é transformada nesse simbólico, esse conjunto simples, essa coisa toda que a gente precisa ensinar para o aluno, e tem em si essa representação do oral, aí eu penso que envolve isso. (Consciente).

Que é o domínio da língua materna, que ela citou, que ele tem que ter essa competência da oralidade. (Comprometida).

O conceito de capacidade linguística está relacionado ao que se evidencia no documento do programa Pró-letramento (BRASIL, 2008), que ofereceu suporte para o trabalho realizado pelo PNAIC. Para o documento, os direitos de aprendizagem delineados por meio capacidades necessárias para aquisição da língua escrita devem ser focalizados em cinco eixos, conforme Brasil (2008, p. 57): (1) compreensão e valorização da cultura escrita;

(2) apropriação do sistema da escrita; (3) leitura; (4) produção de textos escritos; (5) desenvolvimento da oralidade.

Cada eixo é explicitado por um conjunto de capacidades que deverão ser desenvolvidas nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, considerando a aquisição e a aprendizagem da língua escrita em diversas dimensões. O eixo dois refere-se à apropriação do sistema de escrita, às particularidades da língua portuguesa que devem se fazer presentes no trabalho da alfabetizadora, garantindo aprendizagem significativa, como é destacado em Brasil (2008, p. 23): “[...] os alunos precisam adquirir para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como a ortografia da língua portuguesa”.

Como as professoras tiveram e mantêm contato com esses referenciais, apresentam, ao conceituarem capacidades linguísticas, fragmentos que parecem evidenciar uma construção dos referidos conceitos. Criativa destaca: *[...] capacidades algo relacionando a isso que o menino precisa desenvolver em termos da língua.* Por sua vez, o enunciado da Consciente ressalta: *[...] essa coisa toda que a gente precisa ensinar para o aluno e tem em si essa representação do oral, aí eu penso que envolve isso.* Os fragmentos referem-se ao conhecimento que o aluno tem que aprender, como revela Criativa, mas, ao mesmo tempo, evidenciam que, para ensinar, tem que saber este conhecimento, é preciso dominá-lo para poder ensinar, como é indicado por Consciente.

Tais ideias estão relacionadas à definição destacada no momento de estudo do grupo de formação, comungando assim com o que traz o material teórico do Pró-letramento quando explica que o objetivo do trabalho de formação continuada do alfabetizador:

[...] é contribuir para que o professor e a professora que alfabetizam compreendam os processos envolvidos na aquisição de nosso sistema de escrita alfabético e das capacidades necessárias ao aluno para o domínio dos campos da leitura, da produção de textos escritos e da compreensão e produção de textos orais, em situações diferentes das que são corriqueiras no cotidiano da criança. (BRASIL, 2008 p. 14)

De acordo com seus enunciados, as professoras compreendem que, para as práticas de aquisição da língua, existem particularidades linguísticas que devem ser desenvolvidas no trabalho da alfabetização. Consciente reafirma a fala da interlocutora Criativa, quando comenta, *[...] é o domínio da língua materna que ela citou que ele tem que ter essa competência da oralidade.* A interlocutora fala da oralidade, um eixo (desenvolvimento da oralidade) que, segundo o documento do Pró-Letramento é o item mais novo incorporado nos documentos oficiais de orientação curricular.

Um comentário importante desse acervo é que essa inserção deve ser acompanhada do respeito aos diversos falares e do direito de acesso à “língua padrão” por todos os cidadãos.

Os alunos falantes de variedades linguísticas diferentes da chamada “língua padrão”, por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que é a esperada e mais aceita em muitas práticas valorizadas socialmente; por outro lado, têm direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro e, portanto, não pode ser discriminado. (BRASIL, 2008, p.53).

É fundamental destacar que o material de apoio do PNAIC (2012a), que tem como base o que foi produzido no fascículo do Pró-Letramento, no momento em que trata do direito de aprendizagem no ciclo de alfabetização, destaca os objetivos e traz sistematizados quadros de cada eixo, destacando conhecimentos para serem introduzidos (I), aprofundados (A) e consolidados (C)¹⁵ de acordo com o ano escolar. Essas orientações fazem parte da discussão pedagógica realizada pelas interlocutoras no momento de formação.

A partir dessa discussão, professoras refletiram sobre que é necessário para o trabalho da alfabetizadora. Comprometida fez o seguinte comentário:

Eu penso que uma primeira coisa que era necessária é compreender como o aluno aprende, porque não basta só saber quais capacidades, direitos ou os objetivos que o aluno tem que dominar em relação à Língua Portuguesa, é preciso saber como esse aluno aprende, pra quê? Para que ele consiga a partir daí fazer essa ponte entre o que o aluno precisa saber e o que o aluno sabe, e essa questão do domínio da língua vai entrar desde a questão da oralidade até a questão da grafia das palavras, a questão da relação som e letra, consciência da palavra, consciência da sílaba e também ele precisa compreender que, embora a gente sempre diga assim que a escrita ela é uma representação da fala, mas a gente sabe que essa fala quando transcrita ela não é transcrita da mesma forma, ela sofre algumas modificações, e isso tudo isso tem a ver com as capacidades linguísticas, é nesse aspecto que eu acho que o pacto em si, ele traz um avanço para nós como professores da rede, por quê? Porque ele vai priorizar exatamente essa questão das capacidades linguísticas que o aluno tem que se apropriar, o que ele chama de SEA, Sistema de Escrita Alfabética, tem que dominar a ferramenta, mais ele tem que ultrapassar essa ideia do dominar a ferramenta mecânica de codificar e decodificar, ele precisa ultrapassar... o aluno precisa compreender que aquilo que ele vai aprendendo na escola ele vai utilizar.

¹⁵ O fascículo do PNAC, que trata do currículo na alfabetização, destaca a progressão de conhecimento a partir da seguinte orientação: “A letra I será utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A, indicará que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C, indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado. [...] um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar”. (BRASIL, 2012a, p. 31).

No discurso da interlocutora, há marcas que denotam sua compreensão sobre as particularidades teóricas do trabalho, não só em relação à aquisição da língua, mas à especificidade em relação com o educando na idade escolar, como acontece o processo de aprendizagem quando refere: [...] *era necessário compreender como o aluno aprende, porque não basta só saber quais capacidades, direitos ou os objetivos que o aluno tem que dominar em relação à Língua Portuguesa, é preciso saber como esse aluno aprende, para quê?*. O enunciado da interlocutora remete à teoria histórico-cultural em que apropriação refere-se à internalização do conhecimento mediado pelo outro. Dentro dessa concepção, o processo de ensino, razão do trabalho do professor, é assumido através da mediação entre o que aluno consegue fazer e as possibilidades futuras de aprendizagem, evidenciando-se a ZPD, que revela e a preocupação com o outro, com a forma como aprende.

Tal concepção também está explícita no discurso de Comprometida, quando destaca: *Para que ele consiga a partir daí fazer essa ponte entre o que o aluno precisa saber e o que o aluno sabe [...]*. Suas experiências e o resultado de sua formação estão presentes no discurso dessa interlocutora, ao falar da natureza da escrita alfabética, quando destaca [...] *que, embora a gente sempre diga assim, que a escrita ela é uma representação da fala, mas a gente sabe que essa fala quando transcrita ela não é transcrita da mesma forma, ela sofre algumas modificações, e isso tudo tem a ver com as capacidades linguísticas, [...]*. Essa reflexão da interlocutora vai ao encontro do que Faraco (2012) destaca ao referir que a língua portuguesa tem uma representação alfabética, no entanto, admite o princípio da “memória etimológica”, ou seja, a forma gráfica de palavras tem como critério a sua origem e não a correspondência da unidade sonora. Reforça-se, portanto, que o alfabetizador tem que se apropriar dessas características da língua para promover uma metodologia conforme a natureza da dificuldade que está trabalhando, que também pode estar relacionada à variedade linguística do contexto do educando e do professor.

O olhar das práticas pedagógicas da interlocutora Comprometida transita entre ser alfabetizadora e formadora. No momento da entrevista, ela comentou que seu tempo de trabalho fez com que se defrontasse com professores que, apesar das dificuldades com a língua, conseguiram alfabetizar. Em contrapartida, como destaca a docente, conhece professores que falam e escrevem conforme determinado padrão, e não conseguem realizar essa tarefa. Comprometida acrescenta à discussão que as práticas alfabetizadoras exitosas não passam somente pelo uso da língua padrão e sim por todo um trabalho de conhecimento de como se aprende e do objeto da aprendizagem. Também é possível dizer, nessa mesma

perspectiva, que as alfabetizadoras devem ter uma direção, um propósito no seu trabalho com o aluno envolvido no processo de alfabetização, um compromisso.

Com a pretensão de discutir sobre formação e provocar um desequilíbrio no diálogo, interrogamos se as alfabetizadoras têm domínio do sistema alfabético. Todas que estavam presentes destacaram que não era possível generalizar a resposta e que dependia de cada alfabetizador e apresentaram os seguintes enunciados: *Mais quando você coloca isso, você quer dizer que nós, enquanto professores, não têm esse sistema esse domínio do sistema, porque alguns têm e outros não (Comprometida). Porque alguns são mais hábeis e outros poucos hábeis (Criativa).*

No discurso, parece estar presente a defesa do trabalho e da própria posição que ocupa o alfabetizador. Comprometida, por ser hoje formadora do programa, explica a sua posição tendo como exemplo o seu grupo de trabalho: *Eu faço a defesa agora daqueles professores com quem trabalho, eles têm [...].* No entanto, no decorrer da sua fala, destaca que este assunto é um dos pontos que são debatidos entre as orientadoras de estudo e relata um procedimento de observação e acompanhamento de um trabalho realizado por uma alfabetizadora:

[...] acompanhei uma aula belíssima onde a professora fechava a aula com um ditado, quando ela ia fazer o ditado, ela ditava para a criança 'chácara'; quando ela terminava de ditar o nome chácara, ela dizia: c – h – á – c – a – r – a, quer dizer, o ditado, ele é uma atividade bem tradicional, mas, quando ela dita para a criança as letras, ela tirou dessa criança a possibilidade de refletir sobre como escrever o nome – chácara – impossibilitou a criança de escrever o nome de refletir e de errar. (Comprometida).

A exemplificação da interlocutora desencadeou uma reflexão a partir da seguinte questão: “Foi um erro?”. Tanto Criativa como a Comprometida afirmaram ser um erro de estratégia metodológica. As outras parceiras discutiram em um tom mais baixo sobre o agir metodologicamente e chegaram à conclusão de que a professora, por estar sendo observada e sabendo do nível dos alunos, utilizou uma estratégia que asseguraria aos alunos a escrita da palavra.

Como o homem utiliza a língua para responder a uma necessidade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), as relações estabelecidas na análise da experiência carregam a relação de poder entre formador e professor. Este sentimento está presente nos programas de formação continuada, como lamenta Garcia (2008, p. 20): “[...] em vez de se abrirem para o diálogo, instala-se uma forte competição, esquecendo-se ambos das crianças,

para que ambos deveriam estar voltados”. No exemplo analisado, as professoras que conversaram em voz baixa, reportaram a condição da professora de estar sendo observada, de sentir que sua prática está exposta à análise do outro.

O trabalho do professor encontra-se relacionado com a forma como este interage com o outro. Acontece, assim, a construção social do professor a partir das múltiplas vozes, que interferem de forma direta na ação do alfabetizador. Nas práticas pedagógicas, quando observados por outro que está na mesma posição ou superior, os docentes, muitas vezes, têm atitudes que não fazem parte da sua rotina. As interlocutoras reconhecem esta particularidade, como também manifesta Sensível quando diz: *Mais geralmente, a gente tenta melhorar um pouquinho nossa estratégia, quando a gente sabe que está sendo observada.*

É importante destacar que esta discussão, com diversos tons de voz e cuidado na fala, é influenciada pela presença desta pesquisadora, que foi uma das professoras do respectivo curso de graduação. No momento da conversa no grupo dialogal, a pesquisadora é vista como uma pessoa que influenciou na formação de cada interlocutora, não ocupando, neste contexto, a mesma posição das professoras, mas de professora formadora da graduação e pesquisadora. Pode-se dizer, então, como Bakhtin (2006, p. 115), que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

Todas as discussões precisam estar explicitadas a partir de uma situação concreta, como destaca Bakhtin (2006, p. 126): “A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção”. As ações de comunicação estão estreitamente vinculadas à situação concreta, o suporte de vida, do experiencial do homem, e cada enunciado carregam as marcas do grupo que lança a palavra como uma necessidade de fazer ouvir sua forma particular de ver o mundo. Como é possível perceber, a fala das interlocutoras está recheada de conceitos e pré-conceitos produzidos desde o processo de formação e das próprias vivências das práticas pedagógicas.

Ao ser retomada a discussão sobre aquisição do conhecimento pelas alfabetizadoras e o trabalho do programa de formação de professores do ciclo de alfabetização, ação gerenciada

através do PNAIC, as interlocutoras admitiram importância para a sua formação. Entretanto, demonstraram como o novo é recebido nas práticas pedagógicas:

Eu penso assim, que nesse primeiro momento é adaptação; aí quando chega uma novidade, vamos dizer que é um pouco novidade, as pessoas se assustam um pouco, as pessoas ficam assim temerosas e aí começam as reclamações, aí à medida que o tempo vai passando, parece que elas vão se adaptando melhor e começando a pegar o ritmo. (Criativa).

Quando se familiariza nesse pacto, aí nada é novidade, é tudo já trabalhado, sendo um tipo de organização. (Consciente).

Na percepção das interlocutoras está implícito o campo das ideias dominantes do programa do governo, cuja finalidade é responder a uma política internacional. Criativa também destacou que “[...] aí à medida que o tempo vai passando, parece que elas vão se adaptando melhor e começando a pegar o ritmo”. Tal afirmação parece sinalizar o poder do discurso oficial frente às práticas das alfabetizadoras. Novamente, percebe-se a luta entre o discurso ideológico oficial e o do cotidiano, entre os saberes produzidos na labuta de ser docente e as influências das concepções relativamente dominante, como já foi destacado a partir de Miotello (2005), Machado Júnior e Constantino(2012). É importante destacar que alfabetizadoras e formadoras têm um campo de atuação, um lugar de onde falam e exercitam o seu trabalho, e este traz todos os seus valores e construção históricas, o “contexto ideológico completo e único” de Miotello (2005).

Considerando que todas as docentes têm a mesma matriz de formação acadêmica (curso de Pedagogia), foi feito o seguinte questionamento: “se o conhecimento linguístico estivesse na formação, faria diferença nas suas práticas?”. Admitiram que sim: a diferença seria no trabalho de alfabetizadora, e o fragmento da fala da Comprometida denota este ponto: “*Faria, não tinha sofrido tanto como eu sofri até aprender*”.

Já foi registrada a concordância com Soares (2005) e Faraco (2012), quando dizem que o professor alfabetizador precisa conhecer as práticas e usos sociais da língua escrita, bem como os fundamentos do sistema de escrita.

Na análise documental do curso de Pedagogia feita nesta pesquisa, percebeu-se certo avanço na organização curricular de 2002, que contempla conhecimentos da natureza do trabalho do professor alfabetizador, principalmente as disciplinas que tratam dos aspectos metodológicos e os fundamentos do trabalho com educando no ciclo de alfabetização.

Um destaque importante do grupo pesquisado é a formação em nível médio na modalidade Normal¹⁶ das seis interlocutoras, que, segundo suas avaliações, foi um diferencial nas suas práticas. Entretanto, a ênfase do curso estava nos conteúdos referentes às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e História, Geografia) e não nas especificidades do trabalho com salas de alfabetização. Comprometida assim comenta: *[...] lembro que eu terminei em determinado ano, dois anos depois, eu passo para o município e sou jogada numa sala de alfabetização, e o ensino médio ele ensina a gente a trabalhar com os conteúdos, ele não ensina a gente a alfabetizar [...]*. A menção que faz a professora, quando se refere ao *conteúdo*, está relacionada ao conhecimento sistematizado e não ao conhecimento necessário para promover a aquisição de uma língua que envolve a capacidade de elaborar inferências em diversos contextos e esferas sociais.

O conhecimento que deve fundamentar as práticas pedagógicas alfabetizadoras, nas discussões do grupo, foi reconhecido como uma das lacunas na formação das professoras, como afirma a interlocutora Comprometida: *[...] porque nós não estudamos isso nem no médio, nem na graduação e nem especialização*. A expressão “isso” remete à ausência das reflexões sobre a natureza do conhecimento da língua portuguesa e, conseqüentemente, a docente manifesta a dificuldade em apropriar-se deste saber:

[...] nós precisamos ralar muito para aprender; foi exatamente a parte de consciência fonológica, e aí quando eu dizia que é importante a gente saber como o aluno aprende, foi exatamente bem aí, porque, quando a gente começou a estudar isso aqui, a gente vai percebendo que a língua portuguesa não é uma língua tão fácil assim de ser aprendida na alfabetização [...] (Comprometida).

No fragmento, a interlocutora menciona a expressão consciência fonológica em razão da necessidade de a alfabetizadora entender o referido conceito. No processo de alfabetização, a consciência fonológica possibilita que o educando compreenda os segmentos sonoros das palavras. Soares (2009, p. 57 – 58) destaca que, “Apesar das várias definições, todos os estudos concordam de maneira geral que a consciência fonológica tem relação com a capacidade de o ser humano refletir conscientemente sobre os sons que compõem a fala”.

De acordo com o guia de formação do PNAIC (BRASIL, 2012c, p. 20), material utilizado pelas interlocutoras:

¹⁶ Ensino Médio com habilitação na docência de professores para as 1ª a 4ª série; na atualidade tais séries escolares configuram-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

[...] a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras [...] além de usar as palavras para nos comunicar, podemos assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora.

Por meio da consciência fonológica, portanto, somos capazes de reconhecer e manipular diferentes sons, com condições de identificar rimas, posição e sons semelhantes e diferentes. Barreira (2012, p.14), após visitar diversos autores que tratam da consciência fonológica, assim diz: “Podemos, pois, definir, genericamente, consciência fonológica como a capacidade de manipular, de forma consciente, os vários elementos sonoros que constituem a cadeia fônica que, numa fase inicial, as crianças interpretam como um *continuum* sonoro”.

Conforme Brasil (2012c), é possível compreender que a consciência fonológica envolve operações de separar, contar, comparar os tipos de segmento sonoro (rima, fonemas, sílabas entre outros), como também posição (início, meio, fim). O professor tem que ter esse conhecimento linguístico para poder fazer a mediação didática.

Reis (2014, p. 38), nessa direção, ao tratar dos direitos de aprendizagem da leitura e escrita firmadas nos conhecimentos linguísticos e na importância de o professor ter acesso a essa natureza de conhecimento, afirma que:

O acesso ao sistema escrito é um direito de todos, e é de suma importância para o letramento do indivíduo, a fim de que ele compreenda as práticas sociais de escrita, no seu contexto sócio-histórico. A apropriação da linguagem escrita e a prática da cidadania estão interligadas e permitem ao indivíduo expressar seus pensamentos, o que pode torná-lo cidadão crítico e ativo, transformador da realidade. (REIS, 2014, p. 38).

No transcurso do texto, Reis (2014), a partir dos estudos de Scliar-Cabral (2003, 2009), deixa claro que se pauta na consciência fonológica como uma das dificuldades dos alunos em processo de alfabetização. Fundamentado nesse argumento, Reis (2014, p. 43) afirma que é papel do alfabetizador: “[...] criar estratégias de ensino-aprendizagem que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica”.

Apesar de a autora afirmar que não era objetivo discutir teoria de aprendizagem, método e técnica da alfabetização, assume a posição de que: “[...] é a ‘faceta fônica’ da alfabetização, a especificidade da alfabetização, que implica o ensino intencional, sistemático e intensivo das relações grafema-fonema, isto é, a decodificação grafofonológica” (REIS, 2014, p. 44).

Neste prisma, defende que a natureza do conhecimento linguístico faça parte da organização curricular dos cursos de formação inicial (curso de graduação) e dos programas

de formação continuada. Desta forma Reis, (2014, p. 50) afirma que “[...] estaremos assegurando os direitos de aprendizagem da criança em Língua Portuguesa, firmados no eixo linguístico”.

No diálogo que se manteve na pesquisa, as interlocutoras reconheceram que a tarefa de alfabetização é complexa. Criativa assim destacou: “[...] *porque na verdade a gente não tem uma receita pronta para ser alfabetizador e o que deu certo num ano no outro não dá certo*”. A docente reconhece que a alfabetizar exige uma compreensão científica da língua, uma constante reavaliação das ações de uma sala de aula, comungando com a ideia de Heinig (2010) quando manifesta que, para promover um trabalho de leitura e escrita, faz-se necessário conhecer a natureza desse conhecimento científico.

A partir dessa reflexão, o grupo trouxe à tona a ideia de que, no processo de formação, deve acontecer um intercâmbio entre o curso de Letras e o de Pedagogia:

Eu até diria que o pedagogo tinha que ter Letras, e o pessoal de Letras tinha que ter Pedagogia, porque o negócio não é fácil. (Consciente).

Foi o que eu falei sobre a grade de curso para a professora na entrevista, eu disse que poderia ter tido para nós o uso da Linguística, uma coisa relacionada a isso. (Criativa).

Foi a coisa que mais me bateu, assim que eu apanhei para aprender desses conhecimentos que as meninas de Letras diziam assim, essa questão da consciência fonológica a gente viu, mais viu na especialização. (Comprometida).

Neste contexto, as interlocutoras percebem a importância de que, no currículo de formação de professores alfabetizadores, haja estudo da língua em relação a sua estrutura, funcionamento e da sua produção, permitindo ao alfabetizador a apropriação desse conhecimento no seu trabalho específico. Entretanto, está clara, para as alfabetizadoras, a complexidade que envolve este processo de formação. “*Além do conhecimento, vem a questão do bom senso, quer dizer, são vários fatores que vão fazer com que o professor se faça dia a dia, então são muitos fatores que vão contribuir e também pode influenciar o processo de alfabetização*”. (Sensível).

As interlocutoras também destacam a importância da avaliação e do planejamento no processo, em que se considerem o trabalho dos pares e o ciclo. O fragmento que segue denota esta preocupação.

Tem o perfil da turma, por exemplo, se a professora do 3º ano tem dificuldade e passa o outro para dar continuidade, este ponto tem que estar no perfil para ser analisado [...] Na minha escola a gente faz aquele relato, tipo um relatório diagnosticando, contando como é sua turma como você vai deixar, só que a gente

pega aquele relatório para gente ler, mas a gente não reflete em cima dele. (Criativa).

Esta falta de reflexão é destacada, também, por Divertida, quando diz: *O problema está aí [...], eu não faço nenhuma reflexão do registro do professor, eu leio, mas, na hora, eu vou tratar todo mundo igual, atividade diferenciada não vai ter, eu vou tratar todo mundo igual como se todo mundo tivesse o mesmo nível.* A compreensão da interlocutora traz à tona a ideia da heterogeneidade própria da natureza social do homem, o que o torna único e particular, pressuposto que não exclui o outro, mas produz com os pares na interação de vozes.

O conceito de diálogo na concepção bakhtiniana transita pela concepção de linguagem heterogênea, em que os discursos trazem o que já foi dito, traços linguísticos do outros que se entrelaçam com toda a forma como o homem concebe o mundo. A presença do outro entrecruza um encontro social mediado pelos signos. Neste trabalho, o sujeito, para interpretar o mundo, parte do meio ideológico e social. O modo como Divertida explica o problema da falta de reflexão, da ausência de sensibilidade de ver que todos são diferentes, representa uma situação vivenciada no cotidiano, uma interpretação do seu campo de atuação, que é contrária à concepção heterogênea. As interlocutoras parecem saber da importância de considerar as diferenças, mas, muitas vezes, não o fazem, nem mesmo no processo de avaliação.

A avaliação permite a retomada do processo para descobrir os acertos e os erros, avanços e os retrocessos, apresentando particularidades próprias do trabalho do professor, que tem seu modo de compreender a realidade, criando o seu campo de atuação com seus próprios signos ideológicos, com as suas próprias formas de interagir a partir dos seus instrumentos. Isso reforça a necessidade de se considerar a heterogeneidade do cotidiano escolar. Como diz Stuepp (2010, p. 99), “os signos ideológicos, ao mesmo tempo em que são produzidos, são internalizados e refratados pelos sujeitos, que, por meio deles, interpretam as situações do mundo real”.

Comprometida, ao falar dos estudos realizados para entender a natureza da língua escrita e pensando na organização didática do alfabetizador, problematiza o seguinte impasse:

[...] não percebíamos, é um s que, ao mesmo tempo, pode ser z e ao mesmo tempo pode ser dois ss, um x que pode ser um ks, então quando você começa a perceber a estrutura que é essa questão da capacidade linguística e o professor precisa saber isso aqui para ele poder separar as atividades que sejam reflexivas para levar o aluno a aprender.

O fato de compreender estas particularidades parte do estudo e da própria convivência com seus pares, pois Comprometida percebe que tem que desvincular fala e escrita e dar atenção às irregularidades do sistema. Tais conhecimentos podem ser aprofundados por meio de estudo, principalmente coletivo, como destaca a docente quando diz que:

[...] precisamos montar grupos de estudos com colegas que eram da área de Letras, para estudar, por exemplo, tipologia textual, gêneros textuais. Quem é da área de pedagogia não consegue perceber a linha que separa gênero e tipologia, porque nós não estudamos isso nem no médio, nem na graduação e nem especialização [...].

Este olhar deve-se ao fato de ser alfabetizadora e também formadora do PNAIC, pois permite que a professora teorize a sua prática e tenha a oportunidade de mediar a teorização das práticas dos seus pares. Nesta posição, a interlocutora consegue perceber a posição da alfabetizadora e da formadora no processo de formação continuada.

A compreensão das professoras sobre a complexidade da língua portuguesa permite que as reflexões avancem além das análises simplistas que colocam a deficiência de aprendizagem na criança, sujeito cognoscente, e buscam diversas possibilidades que envolvem todo o processo. Tal compreensão impulsiona as professoras a desenvolver atividades que respondam às dificuldades percebidas nos educandos ou aspectos que precisam de mais atenção didática para uma aprendizagem qualitativa. Esse fato está presente no enunciado de Comprometida quando destaca: *[...] então quando você começa a perceber a estrutura que é essa questão da capacidade linguística e o professor precisa saber para poder separar as atividades que sejam reflexivas para levar o aluno a aprender.*

As interlocutoras defendem a inserção desses conhecimentos linguísticos durante toda a formação acadêmica. Criativa, desde a entrevista, aponta a necessidade de apropriação das particularidades da língua. No encontro dialogal, reafirmou que *[...] é muito importante, já que você está ensinando a língua para as crianças, o funcionamento da língua [...].*

Tal especificidade oferece às práticas alfabetizadoras condições de gerenciar também as dificuldades da grafia, como o que aponta Faraco (2012, p.122), quando diz que:

[...] uma das coisas essenciais que o aluno deverá aprender, no processo de apropriação da grafia, é que embora grande parte das representações gráficas sejam perfeitamente previsíveis pelo princípio da relação unidade sonora (fonema)/letra (grafema), há uma dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias.

De forma unânime, as docentes concordaram com a necessidade do conhecimento linguístico tanto para o professor quanto para os alunos. Essa discussão faz parte das temáticas dos encontros de formação do PNAIC. Afetiva ressaltou que tais discussões têm acontecido desde o Pró-letramento, em 2008, e destacou: [...] *então eu comecei a mudar a minha forma de trabalhar, porque antes eu não sabia, eu trabalhava porque eu havia passado no concurso, eu necessitava de um emprego também e é com a prática e reflexões que a gente aprende.*

O Pró-Letramento, como já foi comentado, chama atenção para a importância de desenvolver as capacidades fundamentais para aquisição e desenvolvimento do domínio da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais (BRASIL, 2008). Neste espaço de atuação, o professor alfabetizador é o mais experiente, com condição de intermediar a aquisição da língua materna.

No momento descrito percebe-se influência do transcurso de formação das alfabetizadoras, forma de vivenciar a sua formação continuada. As discussões das interlocutoras confirmam a necessidade da apropriação de um conjunto de conhecimentos linguísticos para que tenham condição de mediar aprendizagem da língua escrita.

No próximo item, discutiremos o terceiro encontro do grupo dialogal, que tem característica de socialização dos primeiros resultados da pesquisa, dando possibilidade para discutir com as interlocutoras algumas das impressões desta pesquisadora.

4.4.3 Terceiro encontro: ajustando os pontos

Para a organização deste encontro, partiu-se do pressuposto de que as relações humanas se estabelecem nesta interpelação com o outro. Cada professora recebeu o convite (apêndice B) para mais um diálogo, com a finalidade de socializar as impressões desta pesquisadora e ouvir a opinião das docentes sobre os destaques.

O encontro contou com a presença de cinco interlocutoras¹⁷: Afetiva, Divertida, Comprometida, Confiante e Criativa. Para início do encontro, foi colocado o objetivo do trabalho e explicada a metodologia. Houve uma exposição dialogada, através de slides (Apêndice C), considerando a entrevista e os dois primeiros encontros do grupo. Quanto à entrevista, abordamos as impressões e valorização do curso de formação inicial, a compreensão de alfabetização e letramento e a história de leitura e escrita das interlocutoras.

¹⁷ Todas as interlocutoras foram convidadas, entretanto duas não puderam comparecer, pois estavam em licença gestante.

Dos encontros dialogais, retomamos os principais pontos das temáticas abordadas, a relação da leitura e escrita no processo de formação e nas práticas pedagógicas e a relevância do conhecimento da língua escrita, enquanto capacidade linguística fundamental para a prática do alfabetizador. A todo o momento da exposição, as interlocutoras tiveram a liberdade de participar e de darem a sua opinião.

O encontro foi marcado por um sentimento de confraternização e por uma possibilidade de confronto da percepção dos enunciados, uma possibilidade de diálogo, uma réplica na qual o que é dito é em função de uma análise anterior. Esta caracteriza o que foi priorizado para análise, construto produzido considerando que a palavra constitui uma ponte entre os autores do diálogo (BAKHTIN, 2006).

O produto dessa discussão é apresentado em duas partes: a primeira desenvolve-se a partir da análise das entrevistas, e a segunda destaca o que foi discutido nos encontros dialogais, dando ênfase à história de leitura e escrita na formação e nas práticas das alfabetizadoras e à natureza do conhecimento da língua escrita e das capacidades linguísticas ressaltadas neste estudo. Ao final do encontro, foi solicitada a avaliação do trabalho desenvolvido. Considerações sobre esse procedimento serão descritas ao final da análise.

4.4.3.1 Retomando as entrevistas: ajustando as falas

A ideia de dialogar com as professoras parte da compreensão de que a consciência tem caráter social e se funda neste jogo dialético entre o eu e o outro, internalizada pela linguagem dos pares a partir das entonações e de sua visão de mundo, de homem e sociedade. Por esta razão, conversar com as interlocutoras permitiu discutir as considerações produzidas até o momento, com um referencial fundamentado em Bakhtin (2006), ao destacar que o diálogo é estabelecido a partir do outro.

Para tanto, a primeira discussão partiu de uma exposição dos caminhos da pesquisa, conforme apresentam os slides 1 a 5 no Apêndice C, dando ênfase aos enunciados significativos em relação ao curso de formação inicial. A interlocutora Comprometida destacou:

É diferente o que a gente vê agora, porque quando a gente fala [...] é muito subjetivo, mas, quando tu pega o nosso subjetivo e coloca ali, ele toma uma característica muito forte de objetividade, eu me identifico com esta característica. O engraçado é que se você me perguntasse hoje eu diria a mesma coisa exatamente o que falei na primeira entrevista, eu diria hoje.

A explicação da interlocutora parte da compreensão de como o seus enunciados contribuíram com a pesquisa e das relações que estabelecem com os seus pares. A firmeza das expressões, [...] *o que falei na primeira entrevista, eu diria hoje*, denota a segurança no que defende e na capacidade de acreditar na sua atuação enquanto docente. Em todos os enunciados ela faz uma referência muito forte à profissão.

Quando foi discutido o significado da atuação do professor, conforme slides 6 e 7 (Apêndice C), Divertida e Confiante confirmaram a análise e comentaram:

Porque é isso que a gente faz, tenta entender como ele aprende [...] buscar de várias formas, repassar aquele conhecimento pra criança [...], utiliza-se várias estratégias para aprender, para adequar a linguagem da criança, então até quando a palavra é mais difícil, a gente tenta até trocar aquela palavra justamente para levar a compreender. (Divertida).

[...] começa se alfabetizar sem ser alfabetizador, sem ter aquele olhar e dessa forma [...] com o passar do tempo você vai compreender que você precisa modificar algo, você precisa buscar algo, você precisa tentar se adequar a um ambiente que faz com que seu aluno compreenda e que seu aluno melhore. (Confiante).

Os enunciados deixam explícito que o trabalho do professor alfabetizador envolve complexas relações de aprendizagem e exige conhecimentos específicos. No diálogo, as interlocutoras denotam a preocupação com o outro, com a forma de atuação dos pares e do aluno. A presença do outro vai nós constituindo enquanto seres humanos. O outro é fundamental para o processo de diálogo e é produzido pelo constante entrecruzamento das diversas vozes com as quais se estabelece reciprocidade, o que caracteriza o enunciado concreto como um elo no discurso entre os pares em um determinado contexto, que tem caráter único e particular (BAKHTIN 2003). Os enunciados das interlocutoras Divertida e Confiante ressoam a preocupação com aprendizagem do aluno, considerando suas particularidades, sua heterogeneidade. Confiante deixa claro o processo de como as professoras vão se constituindo como alfabetizadoras quando diz que [...] *com o passar do tempo você vai compreender que você precisa modificar algo [...]*. Essa percepção da mudança, da diferença, do uso de variadas estratégias para a aprendizagem deve ser constante no exercício da prática docente.

Comprometida e Confiante destacam ainda a necessidade de ver a formação, apontando as fragilidades das acadêmicas no Curso de Pedagogia. Estas observações são fruto das experiências que tiveram com estagiárias em suas turmas. No momento do diálogo no grupo, com apoio das que estavam presentes, comparam a sua formação com a das referidas

graduandas. O fragmento da Confiante denota esta análise: *levando em consideração as nossas experiências de formação, as meninas não sabem nem planejar.*

Conversar sobre as fragilidades do Curso utilizando os slides 6 e 7, possibilitou que as concepções e vivências das interlocutoras fossem compartilhadas. Elas discutiram que, no momento de formação inicial, estavam carregadas de contradições e admitiram que muita coisa aconteceu no percurso da docência. Entretanto, concordaram com Comprometida, quando ressaltou: *[...] a formação da universidade colaborou porque dá segurança; dar firmeza é muito bom. Hoje eu me vejo como uma profissional [...] na sala de aula eu sei o conteúdo, o que vou fazer e qual é minha função, isto vem da questão da formação.*

Todo este diálogo sobre o curso de Pedagogia com as interlocutoras antecedeu a exposição das impressões realizadas a partir dos enunciados fornecidos pelas entrevistas. Um dos pontos destacados é a clareza que o grupo pesquisado tem em relação à ausência de conhecimento linguístico de alfabetização, isto é, o conhecimento do objeto de estudo que é a Língua Portuguesa. Tal fato é um diferencial na formação e no trabalho do alfabetizador. As interlocutoras concordaram com essas considerações, mas destacaram que a tarefa é complexa. Divertida comentou: *[...] tem muita gente que pensa que o curso de Pedagogia tem uma receita pronta, vai chegar, vai usar na sala de aula, e os alunos vão sair alfabetizados.*

O próprio documento do programa de formação do PNAIC (BRASIL, 2012a) caracteriza o mínimo de aprendizagem básica em Língua Portuguesa para o ciclo de alfabetização e discute esse processo a partir da perspectiva de letramento. Para tanto, o professor tem que ser produtor e usuário da língua. Essa ideia também está presente no grupo, quando Divertida destacou: *Até porque para eu ensinar eu tenho que saber.* Comprometida fez a seguinte inferência:

Acho assim, que nossa língua materna ela é ao mesmo tempo objeto e meio, é objeto de conhecimento porque a gente estuda e ao mesmo tempo o meio, porque através dela que a gente aprende, então não tem como fugir. A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento [...].

[...] às vezes só pensa que a língua ela é o objeto, mas ela não é só o objeto, ela é o meio que a gente tem pra viver nesse mundo.

O interessante é que, na natureza das profissões, há um objeto fundamental para o seu desenvolvimento. Quando a interlocutora atribui à língua, no caso a língua portuguesa, o status de objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, o instrumento que possibilita aquisição do conhecimento, caracteriza a especificidade do trabalho do professor alfabetizador, tendo a

ideia de que este sujeito está incluído em uma sociedade letrada com a finalidade de possibilitar a socialização de um patrimônio absolutamente necessário para a vida sociocultural (FARACO, 2012).

A constatação das alfabetizadoras responde ao que Soares (2005) questiona em relação à ausência do conhecimento da língua escrita no processo de formação do alfabetizador. Faraco (2012) também destaca a impossibilidade deste trabalho sem a especificidade da natureza deste conhecimento.

Neste ponto da discussão, retomamos os slides 8, 9 e 10, apresentados no Apêndice C. Após a exposição, que visava estabelecer a importância do domínio da língua escrita, as interlocutoras evidenciaram diferenças entre o contexto de aprendizagem familiar, em relação às gerações passadas. Essa particularidade também foi ressaltada nas entrevistas e nos dois primeiros encontros.

Divertida fez a seguinte comentário:

Antigamente, eu acho que é porque estudar era mais difícil, então os pais faziam questão de mandar os filhos para escola - olha você vai ter que estudar para você ser alguém na vida - hoje eu acho que tiraram esse caráter, hoje a criança vai pra escola porque não pode perder os programas sociais. Hoje as mães estão passando a responsabilidade dos filhos para os avós, o que está realmente dificultando, aí eu me pergunto: que história essas crianças terão de alfabetização? Que referência eles vão ter? Vai terminar nos professores, nós é que vamos deixar nossa marca.

A inferência da interlocutora está relacionada à forma como a escola conversa com a família, perspectiva que norteia o trabalho da alfabetizadora. Toda esta forma dá um tom diferente à escola na atualidade. Como instituições sociais, escola e família têm seu campo e um mandado institucional próprio de cada natureza. Comprometida fez a seguinte consideração em relação a esse tema: *A escola tem que valorizar o contexto de leitura, então a criança vai gostar de ler, se ela tiver esse contato com a leitura. Ninguém gosta do que não conhece, quando eu não conheço eu já adquiro um preconceito.* No fragmento encontra-se implícito o papel da escola frente ao conhecimento, que deve partir da valorização significativa do contexto do educando.

Está claro que as professoras sabem que o letramento não pertence somente à escola, entretanto elas compreendem como um palco de conhecimento, como uma instituição que tem condições de estabelecer ponte, caminho para aquisição do conhecimento. No enunciado de Confiante está explícito o papel da família no processo de escolarização:

Mais se for analisar, hoje eles querem colocar a culpa na gente, a responsabilidade no professor. Infelizmente tem reuniões que eles dizem que tem que esquecer, deixar a família de lado, pois eu não concordo de jeito nenhum essa história de esquecer família, alguém tem que contribuir, alguém da família, algum responsável. A família tem que contribuir com essa questão de responsabilidade.

No fragmento, há a presença de como o outro avalia o trabalho docente. Confiante destaca: [...] *hoje eles querem colocar a culpa na gente, a responsabilidade no professor*. O enunciado caracteriza a forma como as professoras relacionam-se com os pares, os que estão na docência e os que estão na condição de técnicos ou juízes. Esta análise está de acordo com os conflitos de identidade pelos quais têm passado o curso de Pedagogia, brevemente referidos na análise documental.

Após este ponto, a discussão caminhou para o conceito de alfabetização e letramento, discorrido a partir dos slides 11 e 12 (Apêndice C). Apresentaram-se os principais aspectos a partir das falas das alfabetizadoras na entrevista. Criativa comentou:

É aquilo que nós falamos sobre a escola: a pessoa vai para aprender mais também ela traz conhecimento, ela já tem uma vida social, já tem suas interações e essas interações envolvem a questão do ler e do escrever, ela está rodeada de cartazes e vários tipos de textos que são bulas, remédios, receitas, enfim elas estão rodeadas de textos fora da escola que envolve o letramento.

No comentário de Criativa, percebe-se a compreensão de que letramento ultrapassa os limites da escola, isto é, vai além, traz as vivências, o modo de vida da sociedade letrada. A concepção reducionista de ensino não está de acordo com este modo de pensar. Por este fato, na exposição, evidenciou-se a perspectiva interacionista neste grupo de professoras, a quem o conhecimento é fundamental para mediar o processo de formação na escola.

Alguém está se afogando e você não sabe nadar, vai salvar e morrem os dois. Com este exemplo, Comprometida ratifica a importância do conhecimento, principalmente do que se refere às especificidades da língua escrita.

A partir destas discussões em relação às entrevistas, a pesquisadoras e as interlocutoras passaram a discorrer sobre os destaques em relação ao primeiro e ao segundo encontros.

4.4.3.2 Os encontros do grupo dialogal: retomando o que foi dito ou não dito

Para início de conversa, a pesquisadora ressaltou a riqueza dos encontros do grupo dialogal, em que foram discutidos dois temas: leitura e escrita no processo de formação nas

práticas pedagógicas e as capacidades linguísticas na alfabetização. As interlocutoras comungaram com a ideia de que a riqueza do encontro é poder falar e escutar, ter ponto de vista diferente e ver as divergências ou convergências em um processo dialético em que, como diz Kramer (2004, p. 501), há o “conhecimento, compartilhado e confrontado; a diversidade, percebida face a face”.

Na exposição da análise do primeiro encontro do grupo uma das questões diz respeito à participação das alfabetizadoras na formação do PNAIC, como uma das quatro ações políticas que têm o compromisso com a aprendizagem da criança do ciclo de alfabetização. Após a exposição do fragmento, no slides 14 e 15, em que há uma marca de rejeição dos professores, o grupo precisou de um tempo para entender a análise da pesquisadora. Entre elas, discutiam em tom baixo, em forma de sussurro a implantação e significação do programa. Um dos pontos destacados para justificar esta rejeição foi o atraso do programa no município, a relação de poder entre professoras e formadoras, a quantidade de tarefas e de gêneros sugeridas para as atividades pedagógicas. Confiante apresentou um aspecto positivo da ação de formação do PNAIC: *[...] gosto muito de planejar junto. Isso aí foi um ponto positivo. Hoje se planeja no grupão, com mais unificação, uma questão do coletivo.*

Divertida colabora com a discussão em relação à contribuição do programa de formação para a organização e planejamento das atividades pedagógicas, afirmando: *É porque antigamente cada um planejava individualmente e hoje nós temos a troca com nossos pares, hoje fulano pode me emprestar um texto que posso usar na semana que vem, então já tem mais essa troca de planejamento.*

Um dos pontos ressaltados na exposição é que as contradições, conflitos e pontos divergentes que aparecem nas entrevistas e nos encontros do grupo dialogal são apresentados na fala das interlocutoras com a voz do outro. Neste aspecto, com Faraco (2009), vale a pena remeter-se a Bakhtin, quando fala da “arena de vozes sociais”. Assume-se o que o outro disse para não se comprometer com as implicações do que se está discutindo. Essa ação caracteriza a importância do papel do outro nas interações sociais, uma forma de compreender o mundo e a sociedade.

Como forma de entender de fato o que estava sendo exposto, Comprometida comentou: *É como se a gente tivesse receio de dizer, eu acredito que as coisas têm que mudar, e neste ponto falamos assim - nós temos que fazer alguma coisa.* A exposição desta forma de falar não é um erro, e sim uma estratégia para colocar de fato qual a compreensão do coletivo, uma forma de fazer ouvir as opiniões, dúvidas e contradições.

Esta perspectiva é própria da forma como o homem vai estabelecendo as suas interlocuções com o mundo. Nessa direção, Kramer (2004, p. 499) afirma:

O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas: aqui se situa a abordagem histórica da linguagem. Por outro lado, a comunicação de significados implica comunidade; sempre nos dirigimos ao outro, e o outro não tem apenas um papel passivo; o interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação.

Com a retomada de como acontecem nossas relações na docência e com os pares, nesse momento recuperou-se o que foi discutido no segundo encontro, conforme apresentação dos slides 16, 17 e 18, em relação às capacidades linguísticas, deixando claro que as alfabetizadoras têm definido que, para o trabalho desta natureza, faz-se necessário o conhecimento destas capacidades. A apropriação desse saber deve vir do percurso de leitor e escritor durante a escolarização e de todo o caminho de formação anterior e durante a docência, como, por exemplo, a participação nos programas governamentais (Pró-letramento, PNAIC) e das próprias práticas pedagógicas, ou seja, durante toda a vida de usuário/a da língua e de alfabetizador/a. Nóvoa (1992) deixa claro que é impossível separar os “eus” existentes nas ações do profissional e do pessoal.

A compreensão sobre essa aquisição de conhecimentos deve gerenciar a atuação do professor. Quanto a essa particularidade, Divertida comentou: *[...] não adianta só a gente pegar e mostrar para criança, olha aqui, vai consertar, está tudo errado, a gente tem que fazer ele refletir sobre a escrita dele, para que ele possa avançar.* O que se evidencia na fala da interlocutora é a natureza do ato de refletir sobre a escrita do aluno que transita pelo conhecimento da língua escrita, das características do educando e da forma como a aprendizagem acontece.

Nesse momento, Comprometida descreveu uma experiência em que escreveu um relato reflexivo¹⁸ com um dos seus pares e afirmou que a língua *[...] é o meio que se tem para viver nesse mundo.* Tal fato direcionou o grupo a compartilhar a reflexão do momento da entrevista, recordando a questão em que solicitava sua compreensão de língua e linguagem, a partir da formação e atuação. A questão tinha como ponto básico a diferença entre os dois termos.

As professoras relataram que, no momento da entrevista, ficaram surpresas ao serem solicitadas que diferenciassem os termos. Divertida contou que conversou com Comprometida

¹⁸ Instrumento avaliativo utilizado pelo programa de formação do PNAIC, que pode ser realizado no coletivo ou individual, compreendido como um texto escrito em que os professores relatam e refletem sobre as ações realizadas na sua prática pedagógica, estabelecendo relação com os estudos teóricos.

sobre a dificuldade de separar os dois conceitos. Esse fato ratificou a análise realizada em que afirmamos que as entrevistadas, em relação a este ponto, revelavam falta de apropriação conceitual. Na verdade, não lhes era possível indicar a diferença entre um e outro termo.

Criativa, apesar de ter apresentado, na percepção desta pesquisadora, boa conceituação dos termos, admitiu que, no momento do questionamento, ficou em dúvida: *Eu não conseguia separar língua e linguagem, quando a professora me perguntou eu disse: ai, meu Deus.* Merece destaque que, nessa conversa, as docentes foram bem espontâneas ao admitirem as dúvidas e as incertezas. Afirmaram também que a experiência de participar como interlocutoras desta investigação possibilitou refletir sobre as particularidades do trabalho do alfabetizador.

A produção dos dados desta pesquisa privilegiou a oportunidade de escuta das professoras individualmente e, em momento do encontro do grupo, de estabelecer a interlocução com o coletivo. O terceiro encontro foi uma estratégia que possibilitou a reflexão de que o que foi dito está dito: [...] *eu continuo não tiro nenhuma vírgula do que eu disse* (Comprometida). Tal pensamento foi confirmado por todo o grupo presente. Também houve incerteza e medo, evidenciado na expressão *ai, meu Deus!*, e afirmações como *me vejo como a professora que busca a questão de ser a mediadora, ser a ponte.*

Para esta etapa de construção deste trabalho científico, este último encontro do grupo foi realizado em clima de confraternização. As interlocutoras demonstravam a satisfação em participar deste trabalho, que também permitiu uma reflexão individual.

O objetivo deste encontro foi alcançado à medida que permitiu a socialização das ideias produzidas e a possibilidade de, junto com as alfabetizadoras, repensar ideias e acrescentar mais informações na análise das temáticas que foram discutidas, tendo como ponto principal refletir o trabalho pedagógico do alfabetizador, como produtor e usuário da língua materna.

4.4.3.3 Avaliando o grupo dialogal

Com a finalidade de avaliar os três encontros do grupo dialogal, elaborou-se um instrumento bastante simples que se constituiu em uma oportunidade de sistematizar a importância ou não de todo o trabalho com o grupo dialogal.

As professoras manifestaram-se por escrito em relação a pontos positivos, pontos negativos, aprendizagens, dificuldades e sugestões, tendo como parâmetro o que foi vivenciado em grupo. Os registros de cada item são apresentados em quadros, considerando o

que colocou cada professora presente, sem indicação nominal, mas numérica, de 1 a 5, pelo fato de as interlocutoras não terem se identificado. Os fragmentos mais significativos para esta pesquisa estão sublinhados.

No Quadro 4, estão os registros sobre os pontos positivos

Quadro 4 - Pontos positivos em relação ao trabalho desenvolvido no grupo dialogal

1	As trocas de experiência no encontro do grupo dialogal foram muito importantes por permitir a ampliação dos meus conhecimentos, principalmente em relação às práticas de leitura e escrita.
2	Os encontros foram muito proveitosos, pois <u>além de contribuírem com subsídios para construção de sua dissertação, também nos permitiram uma ampla reflexão, um resgate do processo de formação e atuação de nossa docência enquanto pedagoga.</u>
3	<u>Momento para dialogar com os pares, de debate, revisão de conceitos,</u> interação, rememoração do vivido pessoalmente e profissionalmente. Satisfação em perceber que o que penso, sinto ou fiz é importante e, portanto, interessa a alguém. Minha segurança (autoestima) foi fortalecida.
4	<u>Oportunidade da troca de experiências</u> em termos de conhecimento teóricos e práticos no que concerne o <u>processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita.</u>
5	Momento de troca com meus pares. Refletir sobre a práxis, Relembrar coisas pessoais.

Fonte: A Pesquisa

Os pontos positivos destacados pelas alfabetizadoras permite a leitura de que as profissionais compreendem a importância de terem um tempo para reflexão da sua ação enquanto sujeitos atuantes em seus respectivos espaços. Nos depoimentos demonstraram a satisfação de estarem fazendo parte deste trabalho científico: [...] *além de contribuírem com subsídios para construção de sua dissertação, também nos permitiram uma ampla reflexão, um resgate do processo de formação e atuação de nossa docência enquanto pedagoga* (2). Um dos pontos valorizados foi a possibilidade de diálogo com os pares e a ampliação de conhecimento, principalmente nas práticas de leitura e escrita, como evidenciam os registros: *Momento para dialogar com os pares, de debate, revisão de conceitos*[...] (2); *Oportunidade da troca de experiências*[...](4).

Quanto aos aspectos negativos, o Quadro 5 apresenta as respostas.

Quadro 5 - Pontos negativos em relação ao trabalho desenvolvido no grupo dialogal

1	Encontros foram poucos, porém significativos.
2	Os encontros foram poucos e de um encontro para outro houve demora. Desencontro entre os participantes.
3	Ter faltado um dos encontros.
4	Impossibilidade de reunir mais pessoas.
5	Ter faltado em um desses encontros.

Fonte: A Pesquisa

Observando os enunciados sobre os aspectos negativos, percebe-se que as interlocutoras destacaram uma das dificuldades da pesquisa com esta metodologia que é a de

reunir todas as participantes e de ter a possibilidade de contornar as dificuldades e conseguir um tempo na agenda desses profissionais. Domingues (2006), que trabalhou com grupo dialogal, destaca as dificuldades como um caminhar no meio da mata fechada, através de caminho estreito em que exige do pesquisador um planejamento rigoroso, entretanto flexível. As ausências das professoras, uma das dificuldades da pesquisa, não impediram de estabelecer o diálogo, mas, nesses casos, não tivemos a oportunidade de partilhar as impressões possíveis. A natureza deste trabalho tem como pressuposto a compreensão de seres culturais e históricos em permanente desenvolvimento, em constante processo de interação, que têm uma vivência e toda uma atuação no mundo. A dificuldade de reunir as interlocutoras produz uma situação em que vozes deixam de ser ouvidas e conhecimentos também deixam de ser produzidos, não revelando a totalidade das ideias do grupo. Apesar das ausências de algumas professoras, os encontros foram produtivos, houve uma prática de reflexão coletiva, de troca de saberes referendada pelas reflexões das presentes.

As principais aprendizagens do grupo, de acordo com o que as professoras registraram, constam no Quadro 6.

Quadro 6 - Aprendizagens propiciadas pelo trabalho desenvolvido no grupo dialogal

1	Encontros permitiram a troca de experiências que fez com que <u>refletíssemos sobre as nossas práticas de leitura e escrita.</u>
2	Os encontros proporcionaram <u>reflexão, aprendizado considerável</u> e troca de experiências.
3	Foram muitas, no entanto, citarei <u>as questões linguísticas, língua e linguagem.</u>
4	Referem-se à troca de experiências e aos conhecimentos oportunizados; a diferença entre os antigos cursos de formação docente e os atuais; a <u>identificação de dificuldades dos alfabetizadores</u> a serem consideradas por teóricos e autoridades educacionais etc.
5	<u>Reflexão</u> sobre a nossa prática.

Fonte: A Pesquisa

Os trechos sublinhados no Quadro 6 permitem compreender que, na concepção das alfabetizadoras, os encontros do grupo dialogal, por permitirem momentos de diálogo com o profissional que tem as mesmas problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar, contribuíram para uma reflexão sobre práticas pedagógicas, principalmente sobre a especificidade da língua escrita. Esse fato vai ao encontro de um dos propósitos dessa pesquisa: entender como acontecem às práticas pedagógicas das professoras, a partir da reflexão da leitura e escrita enquanto práticas individuais e coletivas. As individuais refletem a sua forma particular de aquisição da língua escrita desde o seu processo de escolarização básica até a formação acadêmica e permanente.

No que se refere às dificuldades levantadas pelas alfabetizadoras, tem-se o Quadro 7.

Quadro 7 - Dificuldades em relação ao trabalho desenvolvido no grupo dialogal

1	As dificuldades na hora de <u>buscar resposta para os questionamentos no momento dos encontros.</u>
2	Acredito que a maior dificuldade que houve foi reunir toda a equipe para os encontros propostos.
3	Não são de ordem conceitual, <u>mas o cansaço fruto das atividades laborais.</u>
4	Particularmente, expressar <u>os pensamentos formulados durante as discussões diante de colega mais experiente.</u>
5	Não encontrei nenhum, achei muito interessantes os questionamentos.

Fonte: A Pesquisa

Uma das interlocutoras (2) descreveu que [...] *a maior dificuldade que houve foi reunir toda a equipe para os encontros propostos*, reafirmando o que foi indicado como ponto negativo, e duas (1, 4) reportaram o momento de expressar as ideias, caracterizando aqui a importância do outro no ato do diálogo, que faz parte da dinâmica reflexiva do grupo e da relação de poder que estabelecemos entre os pares.

Tendo como parâmetros os pontos anteriores e todo o trabalho desenvolvido pelas interlocutoras, as sugestões transitam pela continuidade do grupo e da investigação, como evidencia o Quadro 8.

Quadro 8 - Sugestões

1	Que entre os encontros do grupo tenha menor espaço de tempo.
2	Continue com essa força, com essa garra e determinação.
3	Ampliação desse grupo dialogal, ação permanente.
4	Não tenho sugestões.
5	Que seja proporcionado outros momentos como esse.

Fonte: A Pesquisa

As professoras destacam que as alfabetizadoras devem encontrar-se com mais frequência, o grupo tem que ser ampliado e essa deve ser uma ação permanente. No processo de tornar-se docente, acredita-se que a experiência do grupo pode ter perspectiva de formação continuada.

Dentro deste viés, o trabalho nessa configuração constitui uma ação importante para a construção de um espaço formativo, dando ênfase ao diálogo e aos dizeres das professoras. É possível fortalecer o ser social, que, frente ao discurso do outro, produz os seus próprios enunciados (BAKHTIN, 2003). Por este fato, acredita-se que o envolvimento e a troca de experiências possibilitou que as alfabetizadoras ouvissem e fossem ouvidas.

Como é possível verificar, as considerações das alfabetizadoras no instrumento de avaliação remetem à importância de os profissionais terem um tempo para reflexão sobre sua ação, enquanto sujeitos atuantes em uma realidade, com condições de estabelecerem trocas de experiências, além de partilhar conhecimentos relacionados à formação e atuação do alfabetizador.

O instrumento de avaliação permitiu entender a abrangência dos encontros do grupo dialogal, que consentiu ideias compartilhadas das opiniões e das interferências críticas com o referencial teórico e com as interlocutoras.

O momento da entrevista na pesquisa foi importante para que, de forma individual, permitisse discorrer aspectos significativos da pesquisa e deu suporte para a organização do grupo dialogal, através das temáticas que respondessem aos objetivos da investigação que, no caso particular, transitava pelo ato de ouvir as alfabetizadoras, a partir de um tempo e de um espaço, tendo como parâmetro as suas vivências, seu modo de agir na docência, com o mundo e com as especificidades do ensino da língua materna.

As experiências desta pesquisa passaram por um momento individual e outros coletivos. Foi possível estabelecer comparação entre esses momentos. Na entrevista, as perguntas que direcionavam para uma resposta que às vezes era dada de forma tímida, como se a professora tivesse receio de mostrar as suas fragilidades, incertezas e a preocupação em responder 'certo' para a pesquisadora. Em grupo, as interlocutoras apoiavam-se nas vozes das de suas parceiras e muitas vezes marcavam a sua opinião, mesmo que contrária às companheiras ou à pesquisadora. Por estas reflexões, atividade de ouvir de forma individual e coletiva constitui-se em um jogo qualitativo no processo de formação.

O trabalho desenvolvido até aqui permite refletir que o caminho da qualidade da ação pedagógica está no ato dialético da constante reflexão. Tal ação, não se encontra ancorada somente na reorganização do currículo de formação inicial, mas em todo processo de se fazer docente, no trabalho do alfabetizador, na sua atuação enquanto produtor da língua e enquanto profissional responsável em possibilitar essas aprendizagens às gerações futuras, de uma sociedade letrada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como foco o trabalho das alfabetizadoras, a sua atuação enquanto sujeitos que têm uma concepção de mundo, de sociedade e de homem. A intenção da investigação consistiu em analisar as concepções sobre as práticas alfabetizadoras de egressas do curso de Pedagogia, tendo em vista sua concepção de leitura e escrita e suas vivências como produtoras e usuárias da língua materna, dando ênfase a todo o processo de formação. Foram utilizados como instrumento de pesquisa, além da entrevista individual, um procedimento que permite o diálogo, o confronto de ideias, ou seja, o grupo dialogal. Uma das características deste grupo é a possibilidade de as interlocutoras fazerem-se presentes no discurso a partir das suas vivências e das suas práticas pedagógicas.

Dentro da lógica da pesquisa, foram traçados os objetivos específicos cujos principais resultados discorreremos de forma sucinta. No tocante ao primeiro objetivo, “verificar em que medida, na formação inicial da professora, estão presentes, na organização curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, conhecimentos referentes aos saberes linguísticos do alfabetizador e de suas crianças”, o primeiro passo foi análise documental dos projetos político e pedagógico que orientaram a formação acadêmica das alfabetizadoras que são situadas em um momento histórico, respondendo aos interesses daquele contexto.

A primeira proposta curricular, de 1998, é mais geral e tende a uma formação mais ampla do pedagogo com ênfase aos fundamentos históricos, sociológicos, psicológicos, filosóficos e políticos da educação. De um modo geral, verifica-se uma desarticulação com a natureza de conhecimento para o trabalho como alfabetizador. Na segunda organização curricular considerada, a de 2002, há disciplinas cujas propostas das ementas parecem permitir aprofundar a natureza do trabalho do alfabetizador. Entretanto, pode-se dizer que ignoram aspectos da formação individual do acadêmico, quando a disciplina Língua Portuguesa é retirada da organização curricular, que deveria ter como foco aprofundamento de conhecimento que não foi consolidado pelo acadêmico na Educação Básica.

Considerando as propostas referidas, pode-se dizer que as docentes tiveram a possibilidade de refletir sobre os conhecimentos específicos de alfabetização, principalmente no que concerne às ofertas da segunda organização curricular. No decorrer da investigação, percebem-se as marcas positiva dessa formação inicial, bem como a importância para o desenvolvimento profissional atual, apontada pelas professoras nas entrevistas e no grupo dialogal. Foi muito significativo o sentimento de pertencerem a esse contexto de alfabetizadoras, quando destacaram a importância de serem formadas pelo referido curso, e

isso também lhes permitiu discutir e estabelecer as fragilidades do curso. Para as interlocutoras, esta formação teria que oportunizar o desenvolvimento do professor como usuário e produtor da língua, além de possibilitar acesso a saberes básicos da natureza da língua e suas especificidades.

No objetivo que se refere às concepções sobre língua e linguagem das alfabetizadoras, os discursos apresentam suas fragilidades, inseguranças e dificuldades de estabelecerem diferença conceitual entre os termos. No entanto, no decorrer dos encontros do grupo dialogal, as professoras comungam com a ideia que a linguagem é uma propriedade da ação humana, constituída também por meio da ação do outro. Isso reforça a noção de que a língua não é isolada e não pode ser separada, acontece em interação.

Os parâmetros referendados sobre os conceitos de língua e linguagem trazem para as discussões a necessidade de que a formação acadêmica do alfabetizador perpassa por essas matrizes de conhecimento e que a formação continuada faça uma constante reflexão, tendo as referências conceituais que envolvem o trabalho pedagógico do alfabetizador. Esse processo formativo inicial envolve não só o conhecimento teórico, mas os aspectos práticos da docência.

Essa constatação nos permite conversar sobre o terceiro objetivo específico desenhado para essa pesquisa, que consiste em analisar os aspectos teóricos e práticos, à luz do olhar das egressas, que necessitam ser (re)pensados na formação do pedagogo. Não foi possível um detalhamento dos aspectos que estão ausentes no processo de formação pelo diálogo com as alfabetizadoras; o desafio dessa formação se refere a todo o conhecimento da linguagem e a toda a dimensão científica e técnica da docência, que envolve todo o processo de aprendizagem. Um ponto fundamental é que esta formação tem um lócus que é a luta constante de se fazer docente, principalmente no espaço de alfabetizadora.

As discussões com as professoras deixam claro que as suas vivências, a sua história particular de escolarização interferiram na sua atuação enquanto alfabetizadoras. No que tange ao quarto objetivo, “caracterizar as concepções sobre práticas alfabetizadoras e a relação destas com a história da leitura e escrita das professoras, tendo como parâmetro o uso da língua dentro do contexto letrado”, as alfabetizadoras puderam relacionar suas vivências pedagógicas com as suas histórias de vida. A história de como vivenciaram a sua escolarização possibilitou às professoras recorrerem às memórias e conferirem novo significado a sua ação docente. Nesse processo, estão as lembranças de que pai, mãe, professora foram referências na formação pessoal de cada uma. Esse fato foi também discutido no terceiro encontro do grupo dialogal, que teve como meta partilhar com as

alfabetizadoras o que foi produzido a partir das entrevistas e dos encontros anteriores. A discussão permitiu confirmar que não é somente a escola responsável pelo acesso ao conhecimento, mas outras instituições sociais também o são, dependendo das interações que o homem estabelece com o mundo.

As referências de formação das alfabetizadoras não são somente marcas positivas, mas também deixam frustrações, insatisfações que caracterizam relações complicadas com a aquisição da leitura e da escrita. Nesta temática das preocupações das professoras, está a relação família e escola, duas instituições que podem caminhar juntas na formação do educando ou estabelecerem campo de disputa de poder. No diálogo do grupo e nas entrevistas, as interlocutoras chegaram a comparar com a sua história as ações das famílias atuais dos seus educandos.

Está claro que a relação que estabelecem no seu trabalho de alfabetizadoras não está só no campo da metodologia do trabalho docente, mas em toda a complexidade do processo. Neste raciocínio, encontra-se uma das principais facetas desta realidade: as próprias vivências das interlocutoras como usuária da língua. O objeto de trabalho do alfabetizador, ao mesmo tempo em que faz parte da natureza do trabalho pedagógico, é o instrumento utilizado para mediar as interações com outros pares.

Outro ponto discutido com as interlocutoras foi o conhecimento específico da língua escrita. Esta categoria de conhecimento dá a especificidade teórica para que, associada à compreensão de como o aluno aprende, estabeleça-se uma ponte metodológica. No aspecto discutido, as alfabetizadoras admitiram dificuldades sobre o conhecimento relacionado à Língua Portuguesa.

Todas as discussões ancoram-se na necessidade de que a mediadora seja mais experiente. Isso leva à concepção de professor consumidor e usuário da língua escrita agregada à concepção de linguagem, alfabetização, letramento e de todo conhecimento de como o aluno aprende e como direcionar esse processo. Este é o ponto expressivo da pesquisa, por permitir um diálogo aprofundado com a especificidade do trabalho que está no campo da linguagem, por meio da Linguística Aplicada, com outras áreas de conhecimento, principalmente a Educação.

As falas das interlocutoras revelam sua concepção de mundo, escola e sociedade e, em muitos momentos, como foi destacado na reflexão sobre a discussão do grupo dialogal, a presença de outros nos seus discursos. A contradição, os conflitos, as dúvidas e as divergências são colocadas nas discussões coletivas das professoras com a fala do outro. Esta é uma estratégia para não se comprometer com o discurso. A voz do coletivo é o instrumento

para conseguir deixar claro o que de fato concebe a professora. Dentro desta análise, é importante salientar que conceber as falas das interlocutoras pelo referencial de Bakhtin permite entendê-las em um “balaio de vozes” em que estão presentes as ideologias, os conceitos e preconceitos que formam todo o espaço do discurso.

Pensando nas questões norteadoras desta pesquisa, as reflexões delineadas permitem entender que as egressas de Pedagogia têm muito bem definidas a importância do curso, à medida que entendem a significação da sua formação e da sua atuação enquanto sujeitos que utilizam a língua escrita nas suas relações com a sociedade, e este uso está dentro de um sistema, de uma norma.

Quanto ao objetivo geral da pesquisa, que tem como ponto de partida as práticas alfabetizadoras de egressos do curso de Pedagogia, o resultado aqui desenhado deixa claro que as concepções partem das suas vivências e da forma como produziram sua formação e a sua história. A professora faz uso da língua escrita e esta é a matéria do seu trabalho. A mudança na formação da alfabetizadora não está relacionada a uma simples alteração da organização curricular do curso de Pedagogia, mas de um fazer contínuo e dialético de ser alfabetizadora a partir da valorização de produtora da língua escrita, processo que se ancora na formação permanente do alfabetizador.

As professoras apresentaram inquietação sobre a concepção de língua e linguagem e até admitiram que este exercício fez com que se questionassem quanto à compreensão deste termo e entenderam que as reflexões das particularidades da língua escrita são fundamentais para um trabalho condizente com o que se deseja em relação ao ensino da língua materna.

No percurso da pesquisa, como já foi dito, as discussões foram estabelecidas a partir da história de leitura e escrita das alfabetizadoras. Pensar suas práticas permitiu que elas se enxergassem, como leitoras e escritoras e, neste ponto, retomaram a sua escolarização, buscando parâmetros para entenderem o presente e compreenderem o seu trabalho de alfabetizadoras.

Essas reflexões permitem afirmar que o que foi desenhado na introdução foi abordado e produziu conhecimentos. Esta investigação possibilitou dialogar sobre uma particularidade do trabalho do alfabetizador, que envolve diferentes conceitos e diferentes naturezas de conhecimento, particularmente relacionados à aquisição da língua escrita. Esta pesquisa aponta possíveis trilhas, como a qualidade do processo de formação e uma prática das alfabetizadoras que se volte para o conhecimento da língua, uma vez que a constante reflexão permite redesenhar a atuação e produzir intervenções qualitativas no trabalho docente. Por essa razão, é possível dizer que a reformulação curricular do curso de formação inicial não

garante o conhecimento linguístico. É inegável que este ponto é importante para a formação do alfabetizador, mas o fazer docente necessita estar em constante processo de conhecimento: na formação inicial e na continuada.

Outro destaque importante a ser elucidado nesta parte do texto é que esta investigação centra-se nas práticas das alfabetizadoras egressas do curso de Pedagogia, priorizando a língua como objeto e meio do conhecimento, dando ênfase, portanto, ao conhecimento linguístico. No entanto, este recorte não exclui a necessidade de que outros saberes (artístico, cultural, da Geografia, da História, da Matemática, entre, outros) devem compor o perfil esperado de um pedagogo. A atuação deste profissional, como se sabe, não se limita às práticas alfabetizadoras, pois, na escola, há outros espaços assim como existem outros espaços não escolares que necessitam de uma prática educativa intencional.

Os momentos de reflexão deste trabalho permitem entender que o caminho está aberto. A docência é produzida a todo o momento: os erros, os equívocos, os acertos são fundamentais para o trabalho do alfabetizador, para atuar no ensino da língua materna. A experiência do grupo dialogal foi muito significativa, por permitir, de forma coletiva, a produção de conhecimento. Esse resultado impulsiona a retomada do contato com as interlocutoras a fim de propor novos momentos de diálogo. Nessa perspectiva, pretende-se oportunizar um espaço de formação tendo como princípio as vivências das alfabetizadoras, considerando suas inquietações, o próprio fazer da docência e o espaço que ocupa o alfabetizador na escola. Tal proposta tem a pretensão de ser um espaço de pesquisa para esta pesquisadora e para as interlocutoras deste estudo, pois, juntas, podemos constituir pontes que direcionem a novos estudos e atuações frente à realidade da prática alfabetizadora. Esse espaço de discussão também tem a intenção de permitir que outros professores se unam com a perspectiva de compartilhar e produzir novos conhecimentos.

O material produzido aqui foi fundamental e importante em relação à problemática abordada nessa investigação. Busca-se atravessar fronteiras, ampliar conhecimentos. Esta é a característica de um ser inacabado e, por esta razão, pretende-se discutir esta temática e acrescentar relevantes conhecimentos ao trabalho das professoras alfabetizadoras, principalmente das que estão na linha de frente nas escolas básicas deste país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, 819-842, 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; GOMES, Marineide de Oliveira. Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. p. 113-144.

ARAUJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: GRACIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008, p. 83-104.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005

BRUNER, J.S. Uma Nova Teoria da Aprendizagem. Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 1976.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Presidência da República. **Lei n. 11.114/2005**. Brasília, 2005.

_____. Presidência da República. **Lei n. 11.274/2006**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Brasília: CNE/CEB, 2008.

_____. Pró-Letramento: **Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental**: alfabetização e linguagem. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2008. p. 364.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC / SEB, 2012a.

_____. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador; caderno da apresentação/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012c.

_____. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Ministério de Educação e do Desporto. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. **Referenciais para a formação de professores.** Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA; CUNHA, A. F.; M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In:_____. (Org.). **Manual de linguística.** São. Paulo: Contexto, 2008.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. **Perspectiva**, v.25, n.1, jan./jul. 2007. Disponível em: <<http://perspectiva.ufsc.br/perpectivanumerosaanterior200701.php>>. Acesso em: 2 set. 2014, Entrevista concedida a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 65-92.

ENS, Romilda Teodora; VAZ, Fabiana Andréa Barbosa. Políticas de formação de professores no Brasil: Caminhos do curso de pedagogia. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.43, p. 143-158, set., 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes>>. Acessado em: 2 set., 2013.

FACCI, Marilda G.D. Os Estágios do Desenvolvimento Psicológico segundo a Psicologia Sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin, São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Isaac. Formação linguística e pedagógica para alfabetizadores: experiência em uma escola da rede municipal de Florianópolis. Entrevista. **Perspectiva**, v.24, n.2, jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

FONSECA, Denei Maria Cunha. **Prática pedagógica e realidade social: um estudo crítico sobre a experiência da Unidade de Estudos de Educação de Caxias.** São Luís, MA: UFMA/Secretaria de educação, 1985.

FREIRE, Paulo. Educação o sonho possível. In: BRANDRÃO, Carlos R. (Org.) **O educador: vida e obra.** Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 91-101.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: GRACIA, Regina Leite. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 2008, p.13-44.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática construtiva de sua identidade e formação profissionais.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002.

HEINIG, Otilia Lizete de O. M. “Muito bem: agora, eu quero fazer um questionamento pra vocês”: conversas entre quem ensina e quem aprende. In: HEINIG, Otilia Lizete de O. M. E.; FRONZA, Cátia de Azevedo. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação: a linguagem em foco.** Blumenau: Edifurb, 2010. p. 17-32.

KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento: uma nova perspectiva. **Educação.** n. 25, jan./abr., 2004.

_____. Preciso “Ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever. **Linguagem letramento em foco.** Cefiel /IEL/Unicamp, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Caderno de Pesquisa.** [online]. 2004, vol.34, n.122, p. 497-515. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22515.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Possibilidade de diálogo entre o conceito de ideologia em Bakhtin e a teoria das representações sociais. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli.** Crato, V.1, n.2, Dez., 2012, p.93-111

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e Ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MAZZEU, L. T. B. A Política Educacional e a Formação de Professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MORATO, Edwiges Maria. O Interacionismo no campo Linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-351.

MUCK, Giseli Farias. **O status da LIBRAS e da língua portuguesa em contexto de ensino e de aprendizagem de criança surdas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo-RS, 2009.

NÓVOA, A. O professor e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000. p. 11-29.

PAWLA, Nilsa de Oliveira. **A disciplina língua portuguesa: articuladora e integradora de conhecimentos no currículo de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos linguísticos? In: TASCA, M; POERSCH, J. M. (Org.). **Suportes linguísticos para a alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, Mariléia Silva dos. Os direitos de aprendizagem da leitura e escrita da criança e a formação linguística do professor alfabetizador. **Textura**, n.31, maio/ago.2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1201>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. As principais dificuldades na alfabetização. In: HEINIG, Otilia Lizete de O. M. E.; FRONZA, Cátia de Azevedo. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação: a linguagem em foco**. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 59-74.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Maria Diomara; MAGALHÃES, Luciane Manera. A (não) formação linguística do professor alfabetizador. **Cadernos do CNLF**, v. XV, n. 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 1362-1372. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_2/108.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira Educação**. [online]. 2004, n.25, pp. 5-17. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25a01.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

_____. Entrevista com Magda Soares. Letra A. **O jornal do Alfabetizador**, Belo Horizonte. A. 1, n. 1, abr./maio 2005.

_____. Letramento e escolarização. Construir notícia. [online]. 2008, n.37. Disponível em <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>. Acesso em 20 abril 2015.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. d. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

STUEPP, Angelita Maria Gambeta. **Concepção de alfabetização e letramento**: o que dizem os professores formadores. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

XXXX. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**, 1998.

_____. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**, 2002.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA E TEMAS PARA A DISCUSSÃO REALIZADA COM AS PROFESSORAS

Roteiro de entrevista

Série em que leciona:

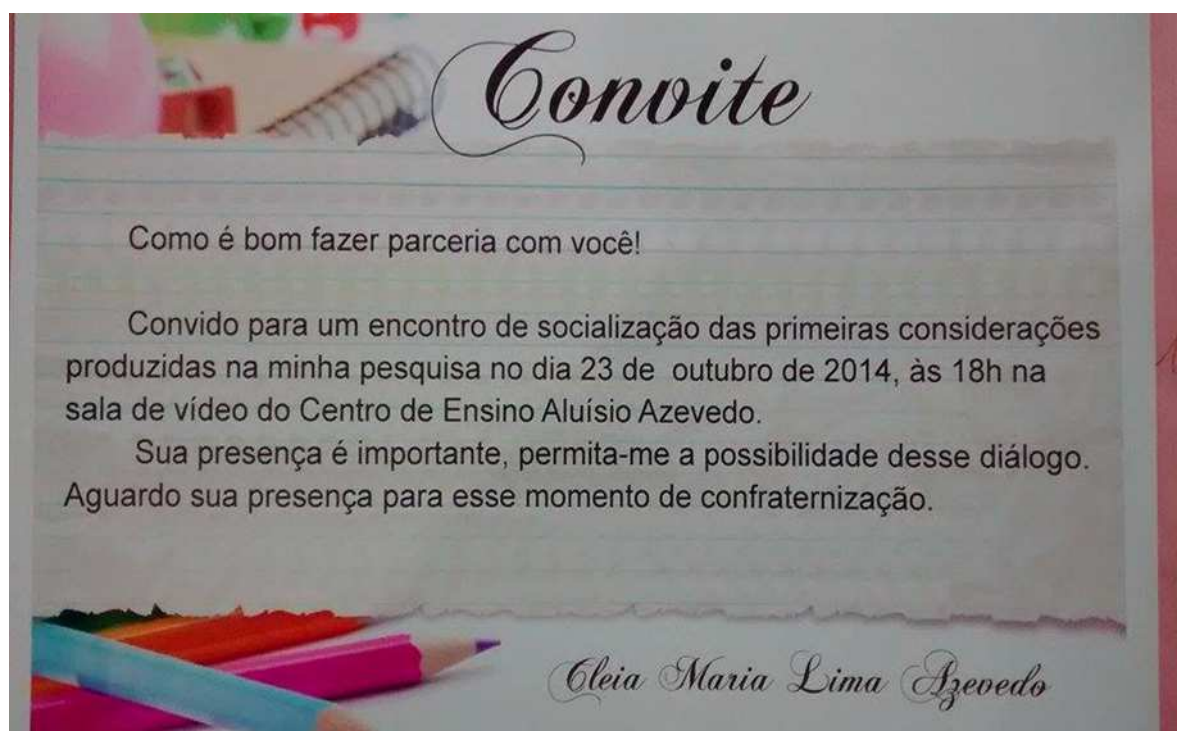
Tempo que trabalha na escola:

1. Fale da sua história de leitura e escrita ao longo de sua escolarização (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e graduação).
2. Quais são suas impressões sobre o seu curso de Graduação em Pedagogia?
3. Que aspecto foi relevante na sua formação acadêmica, considerando a natureza do seu trabalho de alfabetizador? Por quê?
4. Que componente curricular e conteúdos trabalhados na graduação considera basilares na sua formação e na sua prática de alfabetizador? Por quê?
5. De quais eventos você participou que considera relevante para sua prática pedagógica?
6. Como você gerencia a sua formação continuada?
7. O que você entende por língua e linguagem, considerando sua formação e atuação?
8. Como você define leitura, escrita, alfabetização e letramento? Como esses conceitos se evidenciam nas suas práticas?
9. Dê exemplos de situações de seu cotidiano em sala de aula em que você tenha se valido de conhecimentos sobre leitura e escrita resultantes de sua formação.
10. Dê exemplos de situações de seu cotidiano em sala de aula em que você não encontrou base teórico-acadêmica para poder mediar a situação-problema, considerando aspectos relacionados à leitura e escrita.

Temas para discussão no grupo dialogal

- Leitura e escrita nas práticas alfabetizadoras e no processo de formação do professor.
- As capacidades linguísticas na alfabetização (BRASIL, 2008), PNAIC (BRASIL, 2012). Os saberes docentes, contribuição da formação acadêmica.

APÊNDICE B – CONVITE PARA O TERCEIRO ENCONTRO



APÊNDICE C – ROTEIRO DOS SLIDES UTILIZADOS NO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO DIALOGAL

Slide1

A LÍNGUA MATERNA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: concepções sobre a atuação do alfabetizador egresso do curso de Pedagogia

CLEIA MARIA LIMA AZEVEDO - UEMA /
UNISINOS
CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA – UNISINOS
Outubro/2014

Slide 2

Contexto do estudo

Pesquisa de mestrado desenvolvida no
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da UNISINOS.

Ouvir, analisar e refletir sobre ações dos
egressos que estão atuando nos primeiros
anos escolares, tendo como parâmetros as
suas práticas de alfabetizadores e a sua forma
particular de agir na docência a partir da
concepção dialética de ser e estar no mundo.

Slide 3

Participantes



Slide 4

Temas em discussão



Slide 5

Valor dado ao curso de formação acadêmica

[...] mas tudo que eu aprendi, **eu aprendi no curso de Pedagogia.**

“Pedagogia é o curso, mesmo não conhecendo muito, eu me encantei [...]”;

[...] quando entrei tinha um ano na docência [...] **o que aprendia teoricamente tinha oportunidade de refletir no contexto pedagógico [...];**

[...] acho que **todo profissional** tinha que ter o **curso de pedagogia, é assim fundamental porque é a base de tudo [...]**

Slide 6

Fragilidades do curso na sua formação

[...] penso que **deveria ter alguma coisa da área de linguística** no curso de Pedagogia, até porque é muito importante já que você está ensinando a língua para as crianças, o funcionamento da língua [...]

[...] é assim, começa a ser alfabetizador **sem** ter exatamente **aquele olhar como alfabetizador, sem ter conhecimento de alfabetização e no início sem esse olhar o que a gente faz? E neste ponto acaba reproduzindo a forma como foi alfabetizada. [...]** [...] você não dá aula para você, você ministra aula para o outro, tentar compreender como o outro aprende para adequar o ensino a linguagem da criança”.

Slide 7

Comentários

- ausência do conhecimento da linguística e de alfabetização
 - necessidade de obterem esses conhecimentos desde a sua formação
 - “[...] saberes básicos sobre a linguagem verbal, sua expressão escrita, a lógica da escrita alfabética, as características do sistema ortográfico do português e suas implicações pedagógicas”. (FARACO, 2012, P.10) .

Slide 8

INTERAÇÃO COM LEITURA E ESCRITA

Bem, a leitura esteve sempre presente na minha casa. Minha mãe é professora, então ela sempre incentivou esse lado leitor, embora às vezes nem tudo que a mãe da gente pede a gente faz [...]. [...] então ela sempre comprava Arca de Noé, lembro muito de João e Maria, lembro-me de Cinderela, então lá em casa tinha muito esses clássicos infantis.

Bem que recordo... Educação infantil na escola ..., inclusive fazia o segundo período. Mas não aprendi na escola, aprendi com minha mãe, minha mãe só tinha a 4ª série, à noite... Em casa

A minha história de leitura e escrita começa na pré-escola no meado dos anos 80... Vai avançando na escolarização... Meu pai tinha acervo de poema e poesia e por estes livros dele tivemos acesso a esta literatura... Acho que teve muita importância, o fato de ter em casa uma pessoa que valorizasse o contexto de leitura... Ajuda a entender a importância da leitura, incentiva a importância da escola...

Slide 9

INTERAÇÃO COM LEITURA E ESCRITA

*Morava na zona rural e vim para cidade, comecei estudar numa escola particular e viajei para **Estudamos uns seis meses e depois voltamos**, [...]quando fui para escola fui direto para segunda série. **A minha professora desta cidade era carinhosa, e a metodologia era divertida, estudar para mim era legal...***

*No caso, **inicie** na zona rural, depois com 4 anos vim para cidade, **alfabetizei aos 7 anos**. A minha mãe não tinha formação **mas meu pai incentivava...** Lembro-me do meu pai ajudando na tarefa...*

*Para mim **foi meu pai**, então meu pai era muito sábio, tudo ele resolvia lá no interior, [...] Se meu pai estivesse vivo meu irmão não tinha desistido da universidade.*

Slide 10

Comentários...

- marca geográfica, identificação com o tempo, com contexto e com as pessoas mediadoras no processo de formação de leitores, dando significado às práticas da leitura e da escrita, caracterizando as práticas de letramento que fazem parte da história de escolarização.
 - o letramento não pertence somente à escola, com a falsa ideia de agência exclusiva, mas também a outras agências respeitadas pela escola que mostram orientação diferente de letramento (KLEIMAN, 2004).

Slide 11

Alfabetização, letramento...

- A **alfabetização** geralmente é considerada a criança que **consegue ler**. Já o **letramento**, ele está mais relacionado à questão de uma criança que **consegue ler mas que ele não está fechado** ali só dentro daquele contexto em sala de aula, mas ele consegue usar os saberes das **práticas sociais**, consegue ver, por exemplo, entender tudo que está em seu contexto na questão da leitura, por isso que é importante se trabalhar para a criança ler e entender para se aproximar mais.
- Bom, eu defendo a **leitura** como a **capacidade de decodificar** aquilo que está escrito; isso é a leitura; a **escrita** já é o **codificar**, já vou colocar no papel aquilo que está escrito. A **alfabetização**, ela é o **processo que envolve a leitura a escrita**, mas, para mim, a **alfabetização também envolve a questão do letramento** porque, para os nossos tempos, não basta só o , é necessário a criança estar inserida nessas práticas sociais de leitura já é a questão do letramento.

Slide 12

Comentários

- **compreensão de letramento que ultrapassa a barreira do domínio da leitura e da escrita.**
 - evidência de que a alfabetizadora entende que seu papel vai além do ensino da leitura e da escrita, não como habilidades pertencentes ao âmbito escolar e sim como uma prática social, neste intuito, a concepção interacionista corrobora para que o professor compreenda-se como “andaime” atuando com cientificidade na ZDP, conceito caracterizado por Vygotsky (1996).

Slide 13

Temas em discussão



Slide 14

1º Encontro LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- a leitura é uma prática de vida do alfabetizador, [...] e também ler e dá o exemplo para poder estimular o gosto pela leitura, estimular nas crianças o gosto pela leitura.
- ação de formação do PNAIC não é nada inovadora e, sim, faz parte das suas práticas pedagógicas: Nos grupos, que a gente costuma participar na formação, a gente vê sempre as pessoas falando isso: o PNAIC ele vem reforçar o que a gente já vem fazendo.

Slide 15

Mais conversas...

- [...] nós trabalhamos juntas, tentando fazer um bom trabalho baseado nessa questão do letramento e da alfabetização, essa questão da diversidade, trabalhamos de uma forma dinâmica. [...] o PNAIC tem uma proposta muito boa a gente fala, em termo de município. O problema é querer fazer as coisas dessa maneira.
- [...] nesses encontros que a gente tem de positivo, é a questão de a gente sentar, conversa e sair para o papel, isso é interessante [...]
- [...] os professores, vou ser sincera, 99% da escola não trabalhavam gêneros textuais [...].
- : [...] ele tem que chegar à questão da inferência, à questão da antecipação, à questão da compreensão textual de fato, a à questão da produção de texto, e os meninos não estão compreendendo, e isso porque eles não tiveram contato.

Slide 16

2º encontro AS CAPACIDADES LINGUÍSTICAS NA ALFABETIZAÇÃO

- Eu creio que os alunos precisam desenvolver na língua, [...] capacidades algo relacionando a isso que o menino precisa desenvolver em termos da língua.
- E dentro desse material é o que está delineado, é o que está proposto para ser trabalhado são os conteúdos.
- Envolve também essa questão da oralidade, que a língua inicia pela oralidade [...] [...] essa língua oral é transformada nesse simbólico esse conjunto simples essa coisa toda que a gente precisa ensinar para o aluno, e tem em sim essa representação do oral, ai eu penso que envolve isso.
- Que é o domínio da língua materna que ela citou que ele tem que ter essa competência da oralidade.

Slide 17



Comentários

- para as práticas com aquisição da língua existe um conjunto de capacidades linguísticas fundamentais para o trabalho com o educando
 - [...] é o domínio da língua materna que ela citou que ele tem que ter essa competência da oralidade.
- Faraco (2012, p.121) destaca: “O professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para melhor sistematizar seu ensino: para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los e superá-las”.

Slide 18



Comentários

- marcas que denotam compreensão das particularidades teóricas do trabalho, não só em relação à aquisição da língua, mas à especificidade em relação com educando na idade escolar, quando refere:
 - [...] era necessário compreender como o aluno aprende, porque não basta só saber quais capacidades, direitos ou os objetivos que o aluno tem que dominar em relação à língua portuguesa, é preciso saber como esse aluno aprende, pra quê?
 - Para que ele consiga a partir daí fazer essa ponte entre o que o aluno precisa saber e o que o aluno sabe [...]
- [...] não percebíamos, é um s que, ao mesmo tempo, pode ser z e ao mesmo tempo pode ser dois ss, um x que pode ser um ks, então quando você começa a perceber a estrutura que é essa questão da capacidade linguística e o professor precisa saber isso aqui para ele poder separar as atividades que sejam reflexivas para levar o aluno a aprender.
- [...] é muito importante já que você está ensinando a língua para as crianças o funcionamento da língua [...].

Slide 19

[...] o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que o alunos internalizem o novo saber. (FARACO, 2012, p. 181)

OBRIGADA!

REFERÊNCIA

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem Escrita e Alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012

KLEIMAN, Ângela. Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva. Educação. jan/abr. n. 25, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

**ANEXO 1 - EMENTÁRIOS DAS DISCIPLINAS – CURRÍCULO DO PROJETO
POLÍTICO 1998**

CURSO DE PEDAGOGIA – HAB. MAG. DAS MAT. PEDAG. DO ENSINO MÉDIO

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CH	CR
4113004	INTRODUÇÃO À FILOSOFIA	60	04
4113014	SOCIOLOGIA GERAL	60	04
4113024	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	60	04
4113034	INTRODUÇÃO A PSICOLOGIA	60	04
4112324	LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO	60	04
4113044	METODOLOGIA CIENTIFICA	60	04
4123054	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	60	04
4123064	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	60	04
4123074	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	60	04
4123084	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	60	04
4122334	LÍNGUA PORTUGUESA	60	04
4122344	INGLES INSTRUMENTAL	60	04
4133094	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	60	04
4133104	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	60	04
4133114	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	60	04
4134124	ESTATÍSTICA GERAL E APLICADA A EDUCAÇÃO	90	06
4134134	ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	90	06
4135074	INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	60	04
4144144	DIDÁTICA I	60	04
4143154	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III	60	04
4144164	MEDIDAS EDUCACIONAIS	60	04
4146804	EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO I	30	02
4143184	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EDUCACIONAIS	60	04
4154194	DIDÁTICA II	60	04
4154204	METODOLOGIA DO ENSINO PRE-ESCOLAR	60	04
4154214	METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I	60	04
4156814	EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO II	30	02
4153224	CULTURA E REALIDADE BRASILEIRA	60	04
4164244	METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II	60	04
4164254	CURRÍCULOS E PROGRAMAS	60	04
4164264	DIDÁTICA III	60	04
4164274	METODOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	60	04
4164284	INFORMÁTICA E MULTIMEIOS APLICADA Á EDUCAÇÃO	60	04
4174294	PRÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL	135	03
4174304	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	60	04
4184314	PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO	180	04
4164324	POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (OPTATIVA)	60	04
4144334	SUPERVISÃO ESCOLAR (OPTATIVA)	60	04
4154344	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (OPTATIVA)	60	04
4154354	PRINC.E MET. DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL (OPTATIVA)	60	04
4164364	METODOLOGIA DO ENSINO ESPECIAL	60	04
4164374	METODOLOGIA DO ENSINO DE ADULTOS	60	04
4100004	MONOGRAFIA	-	-

CARGA HORÁRIA MÍNIMA DO CURSO: 2.475 HORAS

CRÉDITO MÍNIMO DO CURSO: 149

ANEXO 2 - DISCIPLINAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE, 1998

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	EMENTAS
Metodologia do Ensino	Metodologia do Ensino Fundamental Carga horária: 60 horas	Análise Teórica e Prática de Propostas Didático–Metodológicas para o Ensino de Língua Portuguesa e de Estudos Sociais no 1º Grau (1ª a 4ª Séries). Estruturação dos Conteúdos, Metodologia, Recursos Instrucionais, uso do Livro Didático. Elaboração de Propostas Metodológicas para o Ensino desses Componentes Integrados às demais atividades que compõem o Currículo da 1ª Fase do 1º Grau.
	Metodologia do Ensino no Pré-Escolar Carga horária: 60 horas	Análise do Processo de Alfabetização no Contexto Sócio-Político e Econômico da Educação Brasileira. Propostas Nacionais e Regionais de Alfabetização de Crianças, Jovens e Adultos. Métodos, Técnicas e Recursos Especiais do Ensino do Pré-Escolar. Elaboração de Planos de Ensino.

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	EMENTAS
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Redação Carga horária: 60 horas	Processos e Princípios da Comunicação. A Linguagem na Comunicação. As funções da Linguagem na Produção de Textos para diferentes Finalidades. Imposição Semântica do Discurso. Produto de Criação do Texto Escrito. Redação Técnica.
	Língua Portuguesa Carga horária: 60 horas	Estrutura do Texto Escrito - Revisão Gramatical

ANEXO 3 - CURRÍCULO DO PROJETO POLÍTICO - 2002

EIXOS FORMATIVOS	DISCIPLINAS	C.H
CONTEXTO HISTÓRICO E SÓCIO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO	• Filosofia Geral	60
	• Filosofia da Educação	60
	• Sociologia Geral	60
	• Sociologia da Educação	60
	• Psicologia Geral	60
	• Psicologia do Desenvolvimento	60
	• Psicologia da Aprendizagem	60
	• História da Educação	60
	• História da Educação Brasileira	60
	• Fundamentos Antropológicos da Educação	60
	• Fundamentos Econômicos da Educação	60
	SUBTOTAL	660
GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS E DA ESCOLA	• Organização da Educação Brasileira	60
	• Política Educacional	60
	• Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	60
	• Princípios e Métodos de Supervisão e Orientação Educacional	90
	• Estatística Aplicada à Educação	60
	• Currículos e Programas	60
	• Avaliação Educacional	60
	SUBTOTAL	450
FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	• Didática	60
	• Fundamentos da Alfabetização	60
	• Fundamentos de História e Geografia	60
	• Fundamentos das Ciências Naturais	60
	• Metodologia do Ensino Fundamental	90
	• Metodologia do Ensino Médio	60
	• Ética e Cidadania	60
	SUBTOTAL	450
PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	• Prática de Ensino: Fundamentos da Matemática	90
	• Prática de Ensino: Oficina de Produção textual e Literatura Infantil	135
	• Prática de Ensino: Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	90
	• Prática de Ensino: Multimeios Aplicados à Educação	90
	• Estágio Supervisionado em Gestão de Sistemas Educacionais e Escola	135
	• Estágio Supervisionado em Docência das Matérias Pedagógicas	90
	• Estágio Supervisionado em Docência de séries iniciais	90

	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado em Docência da Educação Infantil 	90
	SUBTOTAL	810
APROFUNDAMENTO EM NÚCLEOS TEMÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial 60 - Fundamentos da Educação Especial 60 - História e Política da Educação Especial 60 - Metodologia da Educação Especial <li style="padding-left: 40px;">ou • Educação de Jovens e Adultos 60 - Fundamentos da educação de Jovens e Adultos 60 - História e Política da Educação de Jovens e Adultos 60 - Metodologia da Educação de Jovens e Adultos <li style="padding-left: 40px;">ou • Educação, Comunicação e Tecnologia 60 - Fundamentos da Comunicação Educacional 60 - História e Política da educação à Distância 60 - Processos Metodológicos da Educação à Distância 	
	SUBTOTAL EXIGIDO	180
ESTUDOS DIVERSIFICADOS / OPTATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental 60 • Educação Indígena 60 • Educação e Terceira Idade 60 • Educação e Diversidade Cultural 60 • Educação e Literatura 60 • Educação Não-Escolar 60 • Orientação Sexual na Escola 60 • Criatividade e Novas Tecnologias 60 • Educação para a Saúde 60 • Educação Rural 60 	
	SUBTOTAL EXIGIDO	120
FORMAÇÃO CIENTÍFICA INVESTIGATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia Científica 60 • Metodologia da Pesquisa em Educação 60 • Trabalho de Conclusão de Curso/Pesquisa da realidade 60 • Trabalho de Conclusão de Curso/Produção Científica 60 • Seminário Temático 30 • Seminário Interdisciplinar 30 	
	SUBTOTAL EXIGIDO	300
EDUCAÇÃO FÍSICA		60
ATIVIDADES ACADÊMICO-CULTURAIS E/OU ESTUDOS INDEPENDENTES		210
TOTAL GERAL EXIGIDO		3.240

ANEXO 4 - DISCIPLINAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE ORGANIZAÇÃO 2002

DISCIPLINAS	EMENTAS
Prática de Ensino: Oficina de produção textual e literatura infantil	A leitura enquanto prática histórica, cultural e de produção de sentidos; o leitor e as práticas leitoras; A leitura no contexto político, social, cultural e educacional; Os tipos e o papel das exigências e dos agentes formadores dos diferentes tipos de leitores. Conceitos, princípios e processos de literatura infantil. A linguagem da literatura infantil. A história e o conto. O livro paradidático. História e função da literatura infantil. A literatura infantil de hoje no Brasil. As variações linguísticas na literatura infantil. Ficção fantástica e realista na literatura infantil. As estórias em quadrinhos.
Fundamentos da Alfabetização	A alfabetização como questão nacional: relações históricas entre escola e alfabetização. Contribuições da Linguística, da Psicolinguística e da Sociolinguística. Analfabetismo e Letramento: concepções de aprendizagem de língua escrita como representação gráfica da Linguagem e desenvolvimento de habilidades de utilização desses sistemas para a interação social. Projetos e propostas de trabalho envolvendo a leitura e a escrita. O papel do/a professor/a alfabetizador/a: conhecimentos e habilidades. Estudo e análise de recursos didáticos e procedimentos de avaliação no campo da alfabetização.
Prática Educativa: Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	Planejamento e organização das ações e espaços educativos de crianças de 0 a 06 anos. O lúdico na Educação Infantil: o brincar, as brincadeiras e jogos como expressão cultural e sua importância no processo do desenvolvimento da aprendizagem da criança. Processos interativos, a imaginação, a literatura, as artes plásticas, ciências e a música na constituição do sujeito solitário, autônomo e criativo.
Metodologia do Ensino Fundamental	Análise Teórica e Prática de Propostas Didáticas - Metodológicas para o Ensino de língua Portuguesa, Ciências e Matemática, História e Geografia no ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Estruturação dos Conteúdos, Metodologia, Recursos Instrucionais, uso do Livro Didático. Elaboração de Propostas Metodológicas para o Ensino desses Componentes Integrados às demais atividades curriculares que compõem o Currículo da 1ª Fase do ensino fundamental.