

Anexo ao Processo
nº 293/96.-C.M.

Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela

**As Concepções de Alfabetização no Curso de Pedagogia
da UFMS:
Implicações para a Prática Pedagógica**



Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela

**As Concepções de Alfabetização no Curso de Pedagogia
da UFMS:**

Implicações para a Prática Pedagógica



Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela

**As Concepções de Alfabetização no Curso de Pedagogia
da UFMS:
Implicações para a Prática Pedagógica**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleide Marly Nébias.



1410001105



MARÍLIA
2000



À meu pai, através de memória, por ter me
insuflado o "vento da leitura" e pelos esforços não
cessantes para que eu progredisse intelectualmente,
de minha mãe, Laura, que bondosamente atende
meus caprichos de casa, ajudando-me na realização
deste trabalho e pelas orações.

À Ana Carolina, a Sra. COMISSÃO JULGADORA

Humor e paciência com uma pessoa
"desgida" por se dedicar a
leitura.

À Rosângela, pelo amor
e pela paciência, com a qual
estas coisas se realizam, que me possibilitaram realizar
este trabalho.

Ass. em Marília, 18 de março de 2.000

Roberto, Paulo César, Afonso César, Laura Célia e
Marco Antônio, companheiros em todas as minhas
aventuras.

Ao meu pai Gerson *in memoriam*, por ter me indicado o “mundo da leitura” e pelos esforços não medidos para que eu progredisse intelectualmente.

À minha mãe Laura, que bondosamente assumiu minhas tarefas de casa, apoiando-me na realização desse trabalho, e pelas orações.

À Ana Carolina e Roberto, meus filhos, que com humor e paciência (con)viveram com uma pessoa “urgida” por acabar a dissertação, entre outras tarefas.

Ao Raimundo, pelo amor, carinho, compreensão, apoio, paciência, companheirismo, incentivo, entre tantas outras atitudes, que me possibilitaram realizar este trabalho.

Aos meus irmãos Regina, Gerson, José Carlos, Luiz Roberto, Paulo César, Afonso Celso, Laura Célia e Marco Antônio, companheiros em todas as minhas jornadas...

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Mestrado em Educação Brasileira da UNESP – campus de Marília.

À Dra. Maria da Glória Minguile e ao Dr. Dagoberto Buim Arena, pelas valiosas sugestões feitas durante o exame de qualificação.

Às professoras Alda e Tíndia da UFMS, pelo incentivo, colaboração, interlocução...

Às professoras Belkisse e Idinaura pela gentileza e disposição em me atender.

Aos alunos e professores do Curso de Pedagogia, sem os quais não seria possível a realização desta investigação.

À Dra. Fátima, pelos socorros nas emergências...

À Ana Carolina, minha filha, e Raimundo, meus primeiros leitores, revisores...

Ao Ricardo, pelo carinho e auxílio na digitação e arranjos finais do trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este estudo pudesse se realizar.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Prof.^a Dr.^a Cleide Marly Nébias, pela amizade, orientação e apoio, por acreditar e me fazer acreditar na possibilidade de realização deste trabalho.



“Se nós estamos aqui é porque nós realmente
decoramos ba-be-bi-bo-bu... e é necessário que
a criança se aproprie disso”

Luís
Curso de Pedagogia
UFMS



RESUMO

Procurou-se, através desta pesquisa, identificar as concepções de alfabetização presentes no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e suas implicações para a prática pedagógica, a fim de verificar a contribuição dessa instituição na formação do professor alfabetizador. Buscou-se, através da análise de conteúdo, verificar se as concepções manifestadas pelos trinta e seis alunos entrevistados, concluintes do curso em pauta, baseavam-se nos pressupostos teóricos presentes nos planos de ensino, conforme análise documental realizada. Após a análise dos dados obtidos conclui-se que as concepções dos alunos encontram-se ancorados em pressupostos empiristas/associacionistas, confirmando a distância existente entre a produção acadêmica e os cursos de formação de professores alfabetizadores, em nível superior, generalizando o estudo de caso realizado. Espera-se que os resultados desde estudo possam somar-se a outros já realizados nas áreas de alfabetização e formação de professores, e venham a contribuir para uma reflexão da Universidade, sobre a necessidade de uma reconceitualização da prática pedagógica alfabetizadora para os currículos do Curso Normal Superior, sucessor do Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Alfabetização; leitura; escrita; formação de professores; professor alfabetizador.

ABSTRACT

We aim through this research to identify the literacy teaching concepts present in the Pedagogy course of the Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Federal University of Mato Grosso do Sul) and its implications in the pedagogical practice, in order to verify this institution's contribution while preparing literacy teachers. We aimed through content analysis to verify if the concepts presented in an interview by the thirty six students graduating from that course were based on constant theoretical presuppositions present in year teaching plans, according to documentary analysis made. After analysing the data we concluded that the students' concepts are based upon empiricist/associationists presuppositions, confirming the distance between the academic production and the graduate courses which form literacy teachers, generalising the case study conducted. We hope that the results of this study may add to others' developed in the areas of literacy and teachers preparation, and may also contribute to a reflexion upon the University and the need for a reconceptualisation of the literacy pedagogical practice in the curriculum of the Curso Superior Normal, which substituted the Pedagogy course.

Key words: literacy, reading, writing, teachers preparation, literacy teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: Trajetória Metodológica	
1- A escolha do método	19
2- Campo de Investigação	20
3- Caracterização dos Sujeitos.....	22
3.1- Os Alunos.....	22
3.2- Os Professores.....	25
4- Coleta de dados	26
4.1- Questionários	27
4.2- Entrevistas.....	28
5- Análise documental	31
6- Análise dos dados.....	32
CAPÍTULO II: O saber dos pesquisadores sobre a alfabetização	
1- Linguagem Escrita e Alfabetização	34
2- Leitura	59
3- A conceitualização da língua escrita pela criança.....	71
4- Linguagem oral	78
CAPÍTULO III: O Curso de Pedagogia: Caminhos e Descaminhos	
1- O curso de Pedagogia da UFMS nos documentos oficiais.....	86
2- O curso de Pedagogia da UFMS na visão dos Professores	97
3- O curso de Pedagogia da UFMS na visão dos Alunos.....	103
4- A alfabetização no curso de Pedagogia da UFMS	119
CAPÍTULO IV: O saber dos Alunos do curso de Pedagogia sobre alfabetização: O discurso e as contradições	
1-Conceituando a alfabetização	141
2-A alfabetização na prática pedagógica	187
A Alfabetização e a Formação de Professores: Passos e (Des)compassos	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	263
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	274
ANEXOS.....	279



INTRODUÇÃO

Em julho de 1999, o relatório do Programa das Nações Humanas para o Desenvolvimento (PNUD), elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), revela que o Brasil ocupa o 79º lugar, entre 174 países, no ranking de desenvolvimento humano. Segundo o relatório, a educação ainda “puxa” o Brasil para baixo no ranking geral do índice de desenvolvimento humano (IDH) com suas taxas de alfabetização (84%) e matrícula no Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, dados do Ministério de Educação (MEC) (Revista *Veja*, São Paulo: Abril, nº 1606 jul/99: p.104) apontam que os alunos demoram em média dez anos para concluir as oito séries do Ensino Fundamental e que o governo gasta 4,5 bilhões de reais por ano com a repetência nesse nível de ensino.

Nesse contexto evidencia-se que um dos problemas centrais do ensino básico no Brasil é o alto índice de fracasso escolar, traduzido nas elevadas taxas de repetência e evasão, particularmente no período de alfabetização. Estudos realizados por Ribeiro (1993) apontam que, no Brasil, a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado corresponde à metade das chances de um aluno novo na série, demonstrando, assim, que a repetência é geradora de novas repetências e não possibilitadora de recuperação de aprendizagem. Ainda segundo Ribeiro, estatísticas educacionais demonstram que a retenção contribui para o aumento da evasão, visto que o aluno permanece em média 6,4 anos na escola antes de desistir da sua escolarização, e isso só ocorre quando o aluno se distanciou muito da série

adequada/ajustada à sua idade. Somam-se a esses fatos o fenômeno denominado “repetência branca”, que as estatísticas erroneamente consideram como evasão. Esse fenômeno faz-se representar pelos alunos computados como evadidos, mas que, na verdade, abandonam a escola ao final do ano apenas para evitar uma avaliação que os reprovava, rematriculando-se, no ano seguinte, na mesma série, como novo aluno.

O panorama geral apresentado por esses dados mostra que, sem desconsiderar as questões mais amplas, de natureza social, cultural, econômica e política, o analfabetismo não é apenas uma herança do passado, e que a produção do fracasso também tem origem na escola. Apesar de relevantes providências (Ciclo Básico, Classes de Aceleração, Capacitação de Professores etc.) ao longo dos anos e, em especial, nas últimas décadas, visando reverter esse quadro, a alfabetização continua sendo uma das tarefas mais complexas da escola, que continua sendo exclusivamente culpabilizada por esse fracasso.

Assim, no limiar do século XXI, a alfabetização ainda se constitui em um dos temas mais discutidos na área educacional na busca de soluções para esse grave problema do reiterado fracasso da escola em alfabetizar. Dada a complexidade do tema e a sua natureza interdisciplinar, várias pesquisas vêm sendo realizadas por investigadores das mais variadas ciências – Pedagogia, Antropologia, Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística – contribuindo para a elucidação e redimensionamento desse fenômeno, dentro e fora da escola.

A partir da década de oitenta, a literatura pertinente ao assunto apresenta um considerável avanço, com contribuições valiosas como os estudos



sobre a natureza e a aquisição da linguagem escrita, as relações entre pensamento e linguagem, alfabetização e fracasso escolar, aprendizagem e interação verbal, alfabetização e letramento, as relações ensino-aprendizagem, além das abordagens de caráter histórico e das dimensões sócio-político-culturais da alfabetização. No entanto, se, do ponto de vista teórico, a conquista da linguagem escrita vem sofrendo consideráveis avanços, do ponto de vista prático, ainda constata-se uma escola que ancorada numa prática extremamente conservadora, não tem recebido o eco das inovações e descobertas teóricas mais recentes. Esse fato, embora seja bastante conhecido e tenha impulsionado relevantes providências ao longo dos anos, além do mérito de nos conscientizar da magnitude do problema, não consegue reverter o quadro caótico apontado.

Nesse contexto, a alfabetização e a formação de professores ainda continuam merecendo destaque e constituindo-se em desafios para o novo século, carecendo de medidas que alterem significativamente a prática na sala de aula considerando os resultados dos estudos e pesquisas mais recentes, uma vez que “a transformação dessas práticas é realmente difícil, já que obriga a redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula” (Ferreiro, 1985, p.16). Um aspecto que merece realce nessa discussão é o enfoque que as pesquisas têm abordado com relação à prática pedagógica do professor e, especialmente, à necessidade de reconceitualização a respeito da aquisição da linguagem escrita. Assim, constata-se que falhas, como a falta da compreensão da leitura, a produção de textos sem coesão e coerência, o não domínio das regras ortográficas, instalam-se no início do processo de



alfabetização escolar e, na maioria das vezes, são oriundas da prática de ensino nos primeiros anos da escolarização formal. Nesse sentido, é evidente que a complexidade da situação aponta, também, para a investigação da qualificação profissional do professor, entendida como o preparo teórico-prático evidenciado pelo alfabetizador ao possibilitar a apropriação do saber pelos alunos respeitados as suas peculiaridades sócio-econômico-culturais e lingüísticas.

É nesse âmbito que se insere a presente pesquisa. O interesse por esse tema surgiu durante a minha prática pedagógica como professora contratada em caráter temporário no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na disciplina “Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau”, quando acompanhava as alunas no período de estágio supervisionado.

Nas atividades de supervisão às estagiárias nas escolas da rede pública, e em algumas da rede particular, constatei uma prática docente (inclusive de alunos egressos do curso de Pedagogia da UFMS) fundamentada numa concepção de alfabetização mecanicista de leitura e escrita. Constatei ainda que os alunos que eu deveria acompanhar no estágio, ao planejarem as aulas para o período de regência, propunham atividades que corroboravam a minha constatação da prática instaurada nas escolas e que privilegiavam o domínio da técnica do escrever, restringindo-se ao conhecimento do alfabeto, a combinação das letras em sílabas e sílabas em palavras, utilizando a memorização e a reprodução como estratégias de ensino.



Assim, as atividades de leitura propostas restringiam-se às leituras dos textos do livro didático adotado, ou outra também de outro livro didático, e cujos passos eram sempre os mesmos: leitura oral pelo professor; estudo do vocabulário; exercícios de interpretação de texto para “facilitar a compreensão”, nos quais a resposta é óbvia e única; seguido da dramatização ou leitura oral pelos alunos. Quando levavam outro texto (quase sempre outros portadores: jornais, livros de literatura infantil, gibis, revistas), as atividades propostas acabavam por escolarizá-lo por que serviam apenas para procurar/encontrar palavras começadas com a letra ‘x’, encontros vocálicos, encontros consonantais, dígrafos, dissílabos, entre outros, *negando que as crianças aprendam[essem] não os prazeres do texto, mas os nomes anatômicos de sua gramática* (Alves, 1999, p.3). As atividades de escrita, sempre enfadonhas, reduziam-se à cópia da lousa, do papelógrafo ou do livro, ditado de palavras, exercícios de “separar sílabas”, “formar palavras”, “ligar os pares”, e outras do gênero. A produção de escrita reduzia-se a formar frases ou descrever as gravuras (raras vezes), a escrita nunca significava uma atividade prazerosa, na qual se tinha algo a dizer para um interlocutor real e com objetivos diferenciados: informar, recrear. As atividades, sejam de leitura ou escrita, eram sempre individuais, não se permitia a interação, a cooperação, o auxílio entre as crianças.

Por que os alunos, ao final do curso, último ano, depois de terem cursado disciplinas específicas sobre metodologia do ensino, didática e alfabetização, não fundamentavam sua prática pedagógica nas “novas”



concepções sobre leitura e escrita, produzidas a partir da década de 80 e veiculadas nos meios educacionais (principalmente nas universidades)?

Surpresa e inquieta com essa situação, desenvolvi o presente estudo com o objetivo de verificar a contribuição da universidade, no caso a UFMS, na formação do professor alfabetizador, explicitando os elementos teóricos que fundamentam e direcionam a formação desse profissional. Convém ressaltar que este trabalho não pretende ser original, nem surpreender, mas somente informar e, sobretudo, contribuir com subsídios para o redimensionamento da formação do professor, principalmente o alfabetizador

Como ponto de partida deste estudo considere algumas indagações, que me pareceram pertinentes na ocasião, destacando-se as seguintes:

- Que concepções de alfabetização estão presentes nos programas do curso de Pedagogia?
- A produção de conhecimentos na área de alfabetização tem influenciado mudanças no currículo e programa do curso? Como isso se evidencia? Existem avanços nas propostas do curso?
- Qual a contribuição das disciplinas específicas – Metodologia do Ensino de 1º Grau, Tópicos de Alfabetização – na formação do alfabetizador?
- Que princípios e conceitos norteiam a ação docente, no processo de alfabetização, ao lidar com situações específicas de leitura e escrita? São os veiculados/aprendidos durante o curso? Em que medida?
- De que forma esses princípios e conceitos são verbalizados pelos alunos do curso e/ou estão subjacentes à sua prática pedagógica?

- O curso tem conseguido alterar/aprimorar a prática pedagógica dos alunos docentes? Como? Em que medida?
- Quais os conceitos de ler e escrever para os alunos do curso?
- Que materiais o professor utiliza no ensino da leitura e da escrita?
- Qual o papel da cartilha no ensino da leitura e da escrita?
- Qual a função da Educação Infantil e da primeira série no processo de aquisição da leitura e da escrita?

Obviamente, não foi possível tratar todas essas questões no decorrer deste trabalho; contudo, foram elas que direcionaram a minha investigação e, de certa forma, muitas foram contempladas no conjunto dos estudos realizados.

As respostas a essas indagações exigiram uma análise do curso de Pedagogia em um determinado período de tempo, quer em sua estrutura, quer nas percepções, análises e concepções dos alunos e professores específicos das disciplinas que abordavam esse tema.

É importante ressaltar que apesar dessa investigação ter sido realizada no Curso de Pedagogia, que deixa de ser formador de professores para a educação básica, seus resultados poderão subsidiar os currículos e programas dos recém-regulamentados Cursos Normais Superiores – conforme Decreto nº 3276 de 06/12/99 – sucessores do Curso de Pedagogia nessa tarefa, visto que aborda aspectos relacionados a algumas das competências exigidas para os profissionais que atuarão nesse nível de ensino

o domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar e o domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos. (art. 3º, § 2º do referido decreto)

Assim sendo, o caminho percorrido por mim resultou neste trabalho que se encontra estruturado em cinco capítulos.

Inicialmente apresento e justifico o tema da pesquisa a partir das minhas inquietações e os objetivos delineados para o trabalho e que se constitui na presente introdução. A seguir relato o caminho percorrido para a realização da pesquisa, apresentando o método selecionado, a caracterização do universo estudado, os procedimentos para a coleta e análise dos dados. Esse capítulo primeiro intitula-se “Trajetória Metodológica”. No segundo capítulo, enfoco o pensamento de alguns pesquisadores a respeito da alfabetização e suas implicações para a prática pedagógica. Dessa forma, a partir de algumas das minhas indagações iniciais, eu tive nos pesquisadores, com suas concepções, meus primeiros interlocutores. Esse capítulo eu denominei de “O saber dos pesquisadores sobre a alfabetização”. No intuito de caracterizar o objeto de estudo, apresento, no terceiro capítulo, o Curso de Pedagogia da UFMS, enfocando suas origens, sua história e sua estrutura curricular, circunstâncias determinantes/determinadoras das concepções de alfabetização. Esse capítulo intitula-se “O Curso de Pedagogia: caminhos e descaminhos”. No quarto capítulo, analiso as concepções sobre a alfabetização, construídas e manifestadas pelos

discentes do curso de Pedagogia, relacionando-as à fala dos meus interlocutores e ao proposto pelo curso. Esse capítulo intitula-se “O saber dos alunos do curso de Pedagogia sobre a alfabetização. O discurso e as contradições”.

Dessa análise aponto algumas considerações finais pertinentes a uma prática alfabetizadora reflexiva e a possíveis contribuições para a construção da proposta pedagógica do Curso Normal Superior que deverá desenvolver, nos futuros professores da educação básica, competências que os transformem em investigadores de sua própria prática pedagógica. Essas considerações estão abordadas sob o título “A alfabetização e a formação de professores: Passos e (des)compassos”.



CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

1. A escolha do método

Pretendendo investigar a concepção de alfabetização presente na formação dos professores para o ensino fundamental, desenvolvi o presente trabalho optando por uma metodologia de abordagem qualitativa. A investigação de natureza qualitativa, segundo Bagdan e Biklen apud Lüdke e André (1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Sob esta óptica, o método escolhido foi o estudo de caso, visto que se pretendia “estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (op.cit., 17), e por “... revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, focalizando-a como um todo” (op.cit., p.19).

Isto permite que o pesquisador entre no campo a ser investigado, com liberdade para descobrir o fenômeno em sua forma real enquanto resultado de vários processos de interação, de diversas ações, de diferentes modos de pensar e compreender o mundo, daqueles que se encontram num determinado tempo e local, propiciando “... uma visão de abertura para a realidade, tentando captá-la como ela é realmente” (op.cit., p.22).

Assim, a busca do significado da alfabetização no curso de Pedagogia exigiu uma “... variedade de fontes de informação”, através da coleta de inúmeros dados e informações, em situações diversas junto aos professores e alunos e também através da análise de documentos oficiais da UFMS: grade curricular e planos de ensino, tornando possível “... cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (op.cit., p.19).

Isto significa que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (op.cit., p.18) e que a pesquisa não é um mero levantar e fornecer dados, mas um processo de produção de conhecimentos, exigindo do pesquisador uma atitude de busca constante de novas respostas para as indagações que surgirem no decorrer do trabalho.

A opção pelo estudo de caso pretende garantir a compreensão das concepções de alfabetização veiculadas no curso de Pedagogia da UFMS, em Campo Grande – MS, pelos alunos, descrevendo a realidade e verificando a contribuição dessa instituição na formação do professor alfabetizador, e dessa forma apresentar subsídios para uma reflexão sobre a reorganização de currículos e programas no que diz respeito à formação desse professor.

2. Campo de investigação

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande, foi a instituição escolhida para a realização da pesquisa por ser, na época, a única instituição de ensino superior no estado, que oferecia o curso de



Pedagogia, com habilitação para o Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os professores da disciplina Tópicos de Alfabetização e uma amostra de alunos constituíram-se em sujeitos da pesquisa. Também constituem-se dados de investigação a legislação e a estrutura curricular do Curso e os Planos de Ensino das Disciplinas “Metodologia da Alfabetização”, “Tópicos Especiais de alfabetização”, “Metodologia do Ensino de 1º Grau I” e “Linguagem e Literatura Infantil”.

Para a escolha da amostra (não estatística e nem aleatória) de alunos, optei pelos alunos do último ano do curso, por já terem cursado as disciplinas Tópicos de Alfabetização e Metodologia do Ensino de 1º Grau I e II, que totalizavam 59 alunos, sendo 27 do turno matutino e 32 do turno noturno, dos quais três alunos cursavam apenas a disciplina de Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, porque aquele era o último ano (1998) que o curso operacionalizava aquela grade curricular. O critério de seleção dos professores levou em conta o fato de haverem ministrado a disciplina Tópicos Especiais de Alfabetização no referido curso. Porém, só foi possível entrevistar três professores porque os demais não se encontravam na universidade no período em que ocorreu a pesquisa, por serem professores substitutos ou visitantes.



3. Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são três professores de Tópicos de Alfabetização e 59 alunos do 4º ano do curso de Pedagogia, com habilitação para Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande.

3.1 Os alunos

Para a caracterização dos alunos utilizei os dados obtidos através da aplicação de um questionário composto de duas partes. A primeira parte referia-se aos aspectos relacionados com a descrição dos acadêmicos (dados pessoais, histórico da formação de nível médio, experiência profissional). O primeiro aspecto constatado através do questionário permite afirmar que a clientela do curso é constituída por alunos de diversos estratos sociais. Uma boa parte dos alunos arcam com o ônus do seu próprio sustento, conciliando o trabalho com a frequência ao curso de formação de professores. Isso evidencia as dificuldades que apresentam no curso ao envolver a articulação, complexa e necessária, das condições de trabalhador e estudante. Os demais alunos, apenas estudam.

O grupo de alunos envolvidos na pesquisa é constituído de 59 alunos, concluintes do curso de Pedagogia de 1998, sendo 27 do turno matutino e 32 do noturno. Não responderam ao questionário dois alunos do período noturno.

O grupo de alunos do turno matutino, constituído por vinte e sete acadêmicos, é um grupo jovem, cujas idades concentram-se (66,67%) na

faixa etária de 20 a 30 anos; 22,22% encontram-se na faixa etária de 30 a 40 anos, e predomina o sexo feminino (85%). No que diz respeito à formação, 51,86% da amostra cursaram o ensino médio profissionalizante em cursos de Habilitação Específica para o Magistério, em escolas da rede pública, e concluíram esse curso há cinco ou seis anos atrás. É importante mencionar que, nesse grupo, existe um número significativo de alunos, 12, (44,44%) que concluiu o curso há mais de dez anos atrás e, um aluno (3,70%) que concluiu o ensino médio há mais de vinte anos atrás. Quanto à experiência profissional, 59,26% dos alunos atuavam como docente, na rede particular de ensino, sendo a maioria (37,5%) em Educação Infantil e em menor frequência na 1ª série do Ensino Fundamental. Esses alunos trabalhavam há, pelo menos, cinco anos como docentes. Nesse grupo 29,64% dos alunos nunca atuaram como professores. Merece destacar que entre esses alunos, 18,75% têm uma experiência profissional na faixa de 05 a 10 anos de serviço e dois profissionais que atuam há 14 e 20 anos no Magistério, respectivamente. A maioria (56,25%) tem um regime de trabalho regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), por atuar em escolas particulares e dos que atuam na rede pública, somente 25% tem vínculo empregatício efetivo com o governo; os demais são contratados em caráter temporário.

Como elemento a ser acrescentado, destaca-se o fato de que 10% dos alunos, apesar de não atuarem no Magistério no momento, já atuaram em anos anteriores, seja como professor substituto das séries iniciais do Ensino Fundamental, seja como titular em salas de educação especial ou educação de jovens e adultos.



O grupo de alunos do período noturno era constituído de 34 acadêmicos, dos quais 32 responderam o questionário.

Os dados referentes à idade indicam que 62,5% dos alunos se situam entre 20 a 29 anos, 31,25% encontram-se na faixa etária dos 30 a 39 anos e apenas 6,25% têm mais de 41 anos. Existe uma predominância de alunos do sexo feminino (85%), proporção esperada uma vez que o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental é profissão tradicionalmente feminina, decorrente da “representação simbólica da mulher, a esposa-mãe-dona-de-casa, afetiva” e da preocupação especial com a infância “percebida como riqueza em potencial da nação” (Rago, 1997, p.62) além de determinantes econômicos em função das exigências que essa ocupação apresenta e que adequam mais ao sexo feminino. Do total de alunos, 62,5% cursaram o ensino médio profissionalizante em cursos de Habilitação para o Magistério em escolas da rede pública, os demais (32,5%) fizeram outros cursos, todos regulares. Outro dado a acrescentar é que apenas 9,3% dos alunos cursaram o ensino médio em escola particular. Merece destacar que a maioria dos alunos (62,5%) concluiu o ensino médio entre os anos de 1990 e 1995, 31,25% entre os anos de 1980 e 1990 e apenas dois alunos (6,25%) há mais de vinte anos atrás (1974). Indagados sobre a experiência no Magistério, 34,21% responderam que nunca atuaram como professor, a maioria (65,8%) já atuou no Ensino Fundamental e Educação Infantil e atualmente somente 37,5% exercem a docência, a maioria na rede particular de ensino e portanto regidos pela CLT, no Ensino Fundamental, séries iniciais (50%) e com uma frequência de 15% na 1ª série; os que atuam na rede pública, 50% são concursados e os demais são

contratados em caráter temporário. Os dados coletados demonstraram também que 50,90% dos alunos possuem uma experiência que poderia ser definida como uma categoria intermediária de tempo de serviço (5 a 15 anos); um aluno com experiência expressiva de 20 anos de Magistério e um número significativo (41,67%) exerce o magistério no máximo há 4 anos.

3.2 Os professores

O grupo de professores envolvidos na pesquisa era constituído de seis professores da disciplina Tópicos de Alfabetização, do curso de Pedagogia; desses apenas três responderam o questionário que coletou dados que possibilitaram a caracterização desses sujeitos da pesquisa.

O grupo de professores é formado somente por pessoas do sexo feminino, o que confirma outros estudos realizados por outros autores, Gouveia (1970), Bruschini (1979), Lewin (1980), Barroso & Mello (1975), sobre a tendência da sexualização do magistério. Os dados referentes à idade indicam que 33,4% dos professores se situam entre 40 e 50 anos; 33,3% encontram-se na faixa etária de 30 a 40 anos, e 33,3% encontram-se com mais de 50 anos. Com relação ao nível de qualificação profissional, os dados revelaram que todos fizeram o curso Normal e grande porcentagem, ou seja, 66,7% dos professores, são licenciados em Pedagogia e apenas 33,3% cursaram Letras. Os dados revelam também que todos os docentes possuem pós-graduação, sendo 33,3% com Doutorado; 66,7% com Cursos de Especialização concluídos. As áreas escolhidas pelos professores para realização de pós-graduação concentravam-se em: Didática e Metodologia de Ensino. No que se refere à experiência profissional, todos os



professores já exerceram funções no Magistério de séries iniciais do Ensino Fundamental. No momento da realização da pesquisa, 33,4% dos professores já exerciam efetivamente o magistério superior há dez anos, 33,3% há quatro anos e 33,3% há dois anos. Outro dado importante é que apenas 33,3% dos professores pertenciam ao quadro de pessoal da instituição, os 33,3% eram contratados como substitutos e aquele era o último ano de contrato, porque a legislação vigente à época impedia a renovação do contrato por mais de uma vez, e 33,4% eram cedidos da Secretaria Estadual de Educação. Quanto ao regime de trabalho, 66,7% dos professores possuem tempo integral, dos quais 33,4% com dedicação exclusiva, o que favorece maior atenção às atividades docentes. Os demais 33,3% indicaram que eram contratados por 20 horas semanais e que tinham 12 horas em sala de aula, além do tempo para acompanhar os acadêmicos em Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os dados indicam que todos os professores já lecionaram outras disciplinas do curso de Pedagogia tais como: Metodologia do Ensino Fundamental I e II, Didática e Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

4. Coleta de dados

O trabalho de campo ocorreu no período de março a novembro de 1998, compreendendo a busca de documentos referentes ao curso de Pedagogia (grade curricular, planos de ensino, resoluções), aplicação de questionários e a realização das entrevistas com alunos e professores. Cabe salientar que as entrevistas com professores foram realizadas nos meses de julho e agosto de 1999.



Inicialmente, mantive contato com a Coordenação do curso de Pedagogia para expor, em linhas gerais, o projeto de pesquisa e solicitar autorização para realização da mesma, junto aos alunos e professores do curso em pauta. Nessa ocasião a coordenadora autorizou o contato com os professores que ministravam disciplinas naquele semestre, para estabelecer o cronograma de trabalho para a coleta dos dados necessários à realização da pesquisa. Esse cronograma sofreu várias alterações por causa dos movimentos grevistas do pessoal administrativo e, posteriormente, dos docentes.

As atividades com os alunos foram divididas em duas etapas: a primeira, dos contatos iniciais e aplicação dos questionários e a segunda, da realização das entrevistas. Paralelamente à realização das entrevistas solicitei à coordenação do curso os documentos referentes ao curso e iniciei sua coleta e organização. A seguir será descrita a forma de coleta de dados.

4.1 Questionários

Os questionários foram aplicados em três professores de Tópicos de Alfabetização e em cinquenta e nove alunos do curso de Pedagogia.

Para os alunos, o questionário (**anexo 1**) é composto de duas partes: a primeira envolve aspectos relacionados com a caracterização dos acadêmicos (dados pessoais, histórico da formação de nível médio, experiência profissional) e teve como objetivo a configuração da amostra envolvida na pesquisa. A segunda parte teve como objetivo obter informações gerais da avaliação que tais alunos fazem do curso. Essa parte é constituída de quatro



questões: três do tipo aberto e uma do tipo fechado, envolvendo o conceito que os alunos atribuem ao curso de Pedagogia, especificando seus pontos positivos e negativos, além da definição do perfil do bom professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os questionários para os professores (**anexo 2**), contendo itens abertos e fechados, também, permitiu obter dados que possibilitaram uma breve descrição desses sujeitos da pesquisa. A aplicação dos questionários, tanto para professores como para os alunos, foi feita individualmente, antecedendo as entrevistas.

4.2 Entrevistas

A coleta dos dados principais foi realizada através de entrevistas, por constituir-se um procedimento que “permite um maior aprofundamento das informações obtidas” (Lüdke e André, 1986, p.9).

As entrevistas com os alunos foram planejadas inicialmente para serem realizadas em grupos de alunos docentes e alunos que não atuavam no Magistério. No entanto, devido a problemas tais como: frequência dos alunos às aulas, que ocorria somente uma ou duas vezes por semana, porque eram as aulas teóricas da disciplina Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e pela greve que ocorria na Universidade, não foi possível realizar conforme o planejado a princípio. As entrevistas semi-estruturadas (**anexo 3**) foram realizadas posteriormente à aplicação dos questionários, através de um roteiro previamente elaborado que objetivava coletar dados sobre as concepções dos alunos quanto à alfabetização, alfabetizado, escrita, leitura, texto, material, linguagem oral, erro e variações dialetais. Todas as entrevistas foram filmadas, com o consentimento dos

alunos, tendo a duração variando de cinquenta a cento e dez minutos. Nem todos os alunos que responderam o questionário quiseram participar das entrevistas, por serem gravadas, e outros porque não queriam “perder” a aula de “Informática”, que a coordenação do curso de Pedagogia havia conseguido oferecer no último semestre do ano, e do curso.

As entrevistas foram realizadas por mim, nos meses de julho a outubro de 1998, com grupos de alunos que variavam em número de elementos de três a oito, dependendo da disponibilidade de tempo dos participantes, durante o horário regular das aulas, conforme acerto prévio com a Coordenação do curso e o professor titular das aulas. Realizaram-se nas salas de aula da própria Universidade, que encontravam-se desocupadas e foram marcadas por interrupções e barulhos característicos das instituições escolares. Todas as entrevistas iniciaram-se com a apresentação dos objetivos da pesquisa, e após informação da metodologia a ser observada durante o trabalho, ou seja, após a pergunta qualquer aluno poderia apresentar sua resposta e os demais, em seguida, complementar, concordando ou discordando. Esclarecia também que as respostas deveriam retratar as concepções deles a respeito dos assuntos abordados. A partir dessas explicações criava-se um clima descontraído e amigável, favorecendo o “caráter de interação que permeia a entrevista” (op.cit., p.33). No decorrer das entrevistas, tive a liberdade de explorar aspectos não previstos no roteiro, mas ligados ao assunto em pauta, e tomando cuidado para não orientar os entrevistados em direção a uma ou outra resposta, além de controlar e propor para que todos respondessem todas as questões. Os entrevistados falavam livremente



sobre o assunto das perguntas, ora iniciando as respostas, ora complementando as idéias dos colegas, ora concordando ou discordando.

É importante mencionar que os acadêmicos aproveitaram vários momentos, durante a entrevista, e principalmente, o momento final para expor suas queixas sobre a Universidade, o curso, bem como para agradecer a oportunidade de refletir sobre os temas abordados, o que evidencia a falta de diálogo na instituição e a necessidade de um interlocutor.

Aproveitando a 'deixa' ... eu acho que deveria ser reformulado esse tipo de estágio (Leda).

... chamam o nosso curso de sub-curso (Neusa).

A gente pensa que não sabe nada, né, mas a entrevista serviu para saber que a gente sabe um pouquinho, pelo menos... No meu caso, a entrevista serviu para mostrar que eu preciso pesquisar mais um pouquinho, estudar um pouquinho mais, para ter certeza, ter mais segurança para responder. ... serviu como reflexão (Iana).

Então eu acho que o maior problema enfrentado no sentido de professores é isso, os professores não estão integrados ... vieram dois professores dando a mesma matéria, em aulas diferentes... (Alzira)

Na transcrição das entrevistas, os alunos foram identificados por um pseudônimo, garantindo dessa forma o anonimato, conforme combinado no primeiro contato com o grupo.

As entrevistas semi-estruturadas com os professores da disciplina Tópicos de Alfabetização (**anexo 4**) foram realizadas individualmente e

tiveram como objetivo verificar a opinião dos professores a respeito do curso e as dificuldades encontradas na operacionalização dos planos de ensino. Foram realizadas entrevistas com três professores da citada disciplina, dos anos de 1990 e 1997, por dificuldades em localizar os demais, que se encontravam fora do campus: um professor substituto e outro visitante, devido aos contratos vencidos e o outro fazendo pós-doutoramento fora do país.

As entrevistas foram realizadas por mim, durante os meses de julho e agosto de 1999, e gravadas com a autorização dos professores, e tiveram duração média de quarenta minutos. Na transcrição das entrevistas os professores, também, foram identificados por pseudônimos, tendo em vista a preservação do anonimato dos sujeitos no relatório final da pesquisa.

5. Análise documental

Inicialmente, foram pesquisados e analisados os documentos oficiais do curso de Pedagogia, englobando grade curricular, planos de ensino, resoluções, referentes ao período de 1988 a 1998, considerando que a análise documental “complementa os dados obtidos através da entrevista e aponta novos aspectos da realidade pesquisada” (op.cit., p.9). Legislação, planos de ensino, grade curricular, foram lidos, analisados e estudados com a finalidade de identificar as concepções de alfabetização veiculadas no curso de Pedagogia, além de possibilitar a caracterização dos avanços teóricos (ou não) ocorridos no curso num determinado período. Destaca-se que



os documentos foram analisados não só no intuito de fornecerem informações contextualizadas, mas também de explicitarem informações sobre esse mesmo contexto e, assim, desvelar aspectos novos do tema pesquisado. (op.cit., p.39)

É importante mencionar as dificuldades que tive em conseguir os planos de ensino, do período 1988 a 1998, uma vez que não se encontravam na Coordenação do curso e nem no Departamento de Educação. Obtive apenas os planos dos anos de 1990, 1994, 1995, 1997 e 1998, apesar da disponibilidade e boa vontade da Coordenadora do Curso e do Chefe de Departamento à época da realização da pesquisa.

6. Análise dos dados

A organização e análise dos dados, tarefa difícil e complexa, não só pelo grande número de informações mas também pelo fato de serem de origens diferentes, pautou-se na análise de conteúdo, “técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin, 1979, p.19).

Primeiramente foi realizado um mapeamento quantitativo do material coletado, isto é, número de questionários aplicados, número de fitas gravadas, demonstrativo de planos de ensino recebidos e organização das grades curriculares em pastas apropriadas.

Os dados obtidos através dos questionários foram tabulados e interpretados, possibilitando assim a caracterização dos professores e alunos. As

entrevistas foram assistidas e transcritas literalmente e integralmente, e logo após submetidas a leitura para verificar se não havia frases sem sentido, ou com conteúdos incompreensíveis. Em seguida foram elaborados quadro-sínteses ou resumos das entrevistas pelas categorias de análise definidas, que orientaram a elaboração de textos preliminares contendo os depoimentos dos professores e alunos. Os dados obtidos através dos documentos oficiais foram utilizados como dados complementares para enriquecer a análise e auxiliar a interpretação das informações.



CAPÍTULO II

O SABER DOS PESQUISADORES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

1. Linguagem escrita e alfabetização

Extensa é a literatura produzida nas últimas décadas que trata da alfabetização, tema de abordagens complexas e de múltiplas facetas. Essa extensão é tanto quantitativa, expressa pelo crescimento numérico da produção de estudos e pesquisas sobre o tema em pauta, quanto qualitativa, constatada pela diversidade de enfoques com que se tem ampliado a análise do processo de aquisição da língua escrita.

Uma retrospectiva histórica permite verificar que até bem pouco tempo (1980) os trabalhos apresentavam um enfoque psicopedagógico. Privilegiavam os processos psicológicos através dos quais o indivíduo aprende, notadamente em seus aspectos fisiológico e neurológico, e as questões psicopedagógicas, relativas aos pré-requisitos para a alfabetização. Atualmente, ao enfoque psicopedagógico acrescentam-se outras abordagens, principalmente da área da Lingüística, Psicolingüística e Sociolingüística.

Na tentativa de situar e caracterizar os problemas da minha pesquisa, apoiei-me nos estudos psicolingüísticos e nos trabalhos pedagógicos de vários autores: Emília Ferreiro (1985, 1992), Frank Smith (1991, 1999), Vygotsky (1991), Luria (1987, 1994), Foucambert (1994), Jolibert (1994), Smolka (1995), Tolchinsky (1990, 1998), Cook Gumperz (1991), Teberosky (1994), Frago

(1993). Esses pesquisadores, meus primeiros interlocutores, foram “consultados”, objetivando explicitar o teor de alguns de seus estudos sobre alfabetização, que serão sucintamente apresentados a seguir.

O interesse em torno das questões relativas à alfabetização possibilitou a ampliação do seu significado para além do “ensinar o alfabeto a alguém”. No entanto, mesmo se tratando de um processo amplo e abrangente, é necessário que se atribua um significado ao termo, evitando assim “negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar”, conforme alerta Soares (1985, p.20).

Etimologicamente, a alfabetização significa aquisição do alfabeto, isto é, adquirir o código da língua escrita, adquirir as habilidades de ler e escrever. Tradicionalmente, as concepções de alfabetização fundamentam-se nos referenciais associacionistas/empiristas ou idealistas/inatistas que influenciaram grandemente os métodos tradicionais de ensino, e que, ainda hoje, estão presentes em muitas escolas. Nessa concepção, a alfabetização é considerada como “um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (Soares, 1985, p.20). Essa visão prioriza o domínio da técnica de escrever, na qual não importa o que escrever, mas como escrever (escrever corretamente do ponto de vista convencional), primeiro se formam palavras e posteriormente se aprende a “escrever de verdade”. Dá-se ênfase à forma, em detrimento do significado e das funções da linguagem.

Fatores inatos e maturacionais são considerados determinantes do processo de aquisição do conhecimento, ganhando relevância aspectos ligados ao desenvolvimento das habilidades percepto-motoras (prontidão), entendidos como pré-requisitos indispensáveis à aprendizagem da escrita. O aluno é um ser passivo, que responde a estímulos externos, e que aprende o conteúdo a ser transmitido pelo professor. No processo de alfabetização, a tarefa da criança restringe-se a fazer a correspondência entre grafema e fonema.

Segundo Braggio (1992), essa forma de conceber a alfabetização é nefasta, tanto para os professores quanto para os alunos. Para o professor, porque este torna-se um mero repassador passivo e acrítico dos programas “empacotados”, nos quais sua experiência, intuição, criatividade, bom-senso e a própria formação (de professor) são fatores irrelevantes, secundários. O professor é um operacionalizador do livro didático e da cartilha.

Em relação às crianças, as conseqüências não são menos nocivas, uma vez que não se aproximam da linguagem escrita e sim de fragmentos da língua – sons, letras, sílabas isoladas, palavras e sentenças descontextualizadas. O resultado dessas estratégias – nas quais a compreensão e o significado da linguagem escrita são relevados, secundarizados, num contexto em que não trata as funções da escrita – é uma criança que impedida de ser sujeito do seu próprio discurso, torna-se receptora passiva e acrítica dos programas a ela destinados. Esse modelo de alfabetização, que, conforme Leite, “tem formado bons decodificadores mas maus leitores e produtores de textos” (1992, p.4), vem sendo

criticado, o que possibilita um redimensionamento na compreensão do fenômeno da alfabetização.

Já na década de 30, Vygotsky criticava as formas de intervenção no processo de alfabetização escolar ao afirmar que a ênfase do processo recai sobre o ato mecânico de ler e escrever em detrimento da linguagem escrita. Dessa forma:

até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (Vygotsky, 1991b, p.119)

Assim, a aquisição da língua escrita é, também, a “aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade” e, portanto, a contribuição de gestos, jogos e desenhos – elementos da

pré-história da escrita que antecede esse processo aquisitivo é mais que importante, é essencial, pois constituem-se em atividades de caráter representativo... desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. (op.cit., p.134)

Luria, como Vygotsky, defende, também, a existência de uma pré-história da linguagem escrita e reconhece que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e começa a lhe mostrar como formar letras” (Luria, 1994, p.143). Conceitua,

assim, a escrita “como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (op.cit., p.144).

Comparando o processo de ensino da língua escrita pela escola com o ensino de piano, onde se desenvolvem a destreza dos dedos e a leitura e execução das notas da partitura, sem entretanto, ensinar-se música, Vygotsky afirma que a escola tem se preocupado em desenvolver uma habilidade técnica, mecânica e externa ao sujeito, desprezando o aspecto cognitivo que envolve essa aprendizagem.

Defendendo que muitas transformações acontecem ao longo desse processo, que não é linear, a escola deve

ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras e esse processo deve levar a criança a uma compreensão interior da escrita, assim como fazer com que a escrita seja desenvolvimento organizado, mais do que aprendido. (op.cit., p.134)

Altera-se, assim, radicalmente a orientação do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita desde o início da escolarização. Vislumbra-se uma alfabetização centrada na construção dos variados discursos ou textos e de sua situação de produção substituindo a alfabetização regida pela representação gráfica do universo sonoro da linguagem.

A alfabetização deve centrar-se na aprendizagem da linguagem escrita “como um sistema particular de símbolos e signos cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (op.cit., p.120). Ainda sob a óptica de Vygotsky de que as práticas pedagógicas no início da

escolarização têm se reduzido ao ensino/aprendizado do código lingüístico, baseado no pressuposto de que o conhecimento e o domínio desse código são pré-requisitos para que se possa escrever, diversos autores têm realizado estudos e pesquisas sobre essa questão, dentre os quais destacam-se Luria (1986, 1987); Ferreiro (1985, 1992); Teberosky (1991, 1994); Tolchinsky Landsmann (1990, 1998); Jolibert (1994); Soares (1985, 1997).

Para Magda Soares (1997), a partir da década de 80 houve uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e de ensino da língua escrita, originadas das contribuições das ciências lingüísticas e da Psicologia Genética. É importante destacar que como resultado dessas pesquisas advindas das ciências lingüísticas, da Sociolingüística, da Psicolingüística, da Lingüística Textual e da Análise do Discurso novas concepções de língua e linguagem, de variantes lingüísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguraram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino.

É nesse contexto que Emília Ferreiro e seus colaboradores, tendo como referência a Psicologia Genética piagetiana, trazem uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, possibilitando uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita e de suas relações com a língua escrita. Denunciando que a escola realizou uma transmutação da escrita, transformando-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, Ferreiro (1985, 1992) aponta, ainda, para a necessidade de uma revolução conceitual no que diz respeito à língua escrita. A leitura não é restrita à

decodificação assim como a escrita não o é à cópia. “A escrita representa a língua e não a fala.” Reduzir a língua escrita a um código de transcrição de sons em formas visuais reduz sua aprendizagem à aprendizagem de um código. “Temos uma imagem empobrecida da língua escrita, é preciso reintroduzir ... a escrita como sistema de representação da linguagem” (1985, p.17).

É necessário ampliar o conceito de escrita, considerando suas origens psicogenéticas e históricas: “como uma forma particular de representação gráfica” (Ferreiro & Teberosky, 1985, p.275). Até mesmo porque as pesquisas realizadas demonstram que as crianças, quando chegam à escola, já possuem conhecimentos que adquiriram em contextos sociais do uso da língua escrita, resultado de interações com diferentes objetos sociais portadores de marcas escritas.

Para Ferreiro, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer da mesma forma que se realiza a aquisição da linguagem oral. É no contato com as diferentes formas de linguagem escrita que a criança conhece e compreende suas funções e suas características.

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre ela para fazê-lo o seu. (1985, p.17)

Logo, a aquisição da língua escrita não é um processo mágico, que ocorre por “insight”, mas é resultado de uma constante interação e reflexão do

sujeito aprendiz com esse objeto de conhecimento. O aprendiz é um sujeito ativo, que observa, estabelece relações, organiza, duvida... Ao escrever, a criança pensa/reflete sobre a língua, transformando as informações em conhecimento próprio, construindo/reconstruindo seu conhecimento.

Recolocada de forma mais ampla, a alfabetização, ou o alfabetismo – em oposição a analfabetismo – refere-se a algo que vai além do saber ler e escrever, envolve o domínio da linguagem e da multiplicidade de funções da língua (Tolchinsky Landsmann, 1990). E que nas palavras de Cook-Gumperz, trata-se de um “fenômeno socialmente construído e que portanto, é determinado pelo papel da língua escrita no funcionamento de uma comunidade” (1991, p.11).

A alfabetização, concebida dessa forma, entende que esse processo se desencadeia muito antes da criança chegar à escola, num *continuum*, que se inicia com a pré-história da escrita, e que se desenvolve por tempo indeterminado através da ação e interação da criança com a língua escrita, desvelando seus “segredos”, para compreender o sistema da escrita e adquirir as habilidades necessárias para produzir “escritos”

... o alfabetismo – que a alfabetização persegue – é uma variável contínua, e não discreta. Em que momento desse *continuum*, que se estende do ‘nada’ até um impreciso nível de domínio da leitura e da escrita, podemos afirmar que está terminado o processo de alfabetização, que o indivíduo está alfabetizado? (Soares, 1994, p.49)

Atualmente (a partir da década de oitenta), as concepções de alfabetização, apoiadas nas contribuições da Lingüística, Psicolingüística postulam que a alfabetização deve proporcionar ao indivíduo o domínio da tecnologia do ler do escrever, e que saibam também fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia (Soares, 1985, p.7). Nessa concepção, estar alfabetizado significa “ter um repertório de conhecimentos e habilidades para selecionar o procedimento adequado quando nos confrontamos com distintos tipos de textos e a intenção de realizar esta confrontação” (Wells, 1990).

A alfabetização é um “complexo de habilidades funcionais” (Braggio, 1992) onde a aquisição das funções da língua escrita tem predominância sobre a aquisição de sua forma, e que ocorre em um determinado contexto social. Vista assim, dentro de um contexto social, deve-se considerar, também, como as crianças adquirem a linguagem escrita, ou seja, as interações sociais e as interações com a escrita.

Recorro a Teberosky para demonstrar a importância em se considerar a interação grupal, a ajuda de parceiros no processo de aquisição da leitura e da escrita como uma ferramenta pedagógica:

Em primeiro lugar, a escola tem considerado fundamentalmente a escrita como uma atividade individual ‘para si’, do sujeito, esquecendo que ela é o resultado de um esforço coletivo da humanidade, cuja função é social. O modo como a criança aprende a escrever segue o caminho da apropriação individual de um fenômeno social; mas considerar individual esta

apropriação não significa reduzir sua aprendizagem a uma atividade solitária. Muito pelo contrário, nós consideramos que a situação grupal que supõe a classe é uma situação privilegiada, cujas vantagens devemos saber aproveitar. (1987, p.125)

Nesse mesmo sentido, Vygotsky chama a atenção para a importância da cooperação do adulto no aprendizado escolar, rumo à autonomia. “O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1991a, p.89).

Restituir à língua escrita o seu papel de objeto social significa apresentá-la em situação de comunicação efetiva, com discursos variados e verdadeiros sem nenhum artifício destinado a facilitar sua compreensão. Significa adotar uma prática pedagógica que garanta a aproximação máxima das crianças com esse objeto de uso social, proporcionando variadas e desafiadoras situações, nas quais elas possam pensar, agir, refletir sobre a língua, em interação com outras pessoas para receber ajuda, informar-se, trocar informações e assim, gradativamente, apropriar-se dessa linguagem. É possibilitar a interação com a língua escrita e saber o que outros pensam: é poder julgar, descobrir, inventar...

Nessa perspectiva, é perfeitamente dispensável o uso de materiais especialmente produzidos para uso escolar que descaracterizam a língua escrita e que segundo Bettelheim (1984) “insultam” a inteligência das crianças, apresentando um texto de frases simples, ou melhor, um agregado de frases desconectadas. Para esse autor, os textos das cartilhas subestimam a inteligência das crianças pela repetição das palavras, pelo vocabulário limitado, pela

simplicidade das proposições, além de outras mutilações do texto que acabam por aborrecer e chatear as crianças. Em nome de facilitar a aprendizagem inventaram textos escritos que apresentam a leitura esvaziada de qualquer sentido e fazendo com que a energia mental empregada pela criança na compreensão do texto, na essência daquilo que lê é insignificante diante da energia gasta no reconhecimento de letras ou palavras.

Barbosa (1990), no texto “A cartilha e suas mazelas”, concorda com Bettelheim ao afirmar que esses textos (das cartilhas) também apresentam construção pouco plausíveis, ausência de nexos bem como repetições freqüentes de palavras, respeitando a hierarquia quanto a “complexidade” ou “simplicidade” da sílaba. Dessa forma as cartilhas concretizam e difundem o modelo de leitura idealizado pelas metodologias tradicionais, e seus textos são coerentes com seus propósitos, pois não têm sentido algum e transformam o aprendiz num leitor de textos e sílabas. No entanto, é preocupante a perenidade desse material didático, porque atravessam séculos como é o caso da Cartilha da Infância, de Tomaz Galhardo, elaborada em 1880 e até o ano de 1970 encontrava-se disponível no catálogo da editora (!), entre outros casos.

Também Braggio (1992) traz excelente contribuição para desmistificação da cartilha como recurso inofensivo, ao analisar a Cartilha Caminho Suave, que apresenta a linguagem de forma restrita, controlada e artificial, conforme pode-se comprovar na organização e seqüência na apresentação dos fonemas/grafemas. Há precedência das vogais e encontros vocálicos sobre as consoantes e um escalonamento de dificuldades: primeiro



apresentam-se as consoantes “mais fáceis”, depois as “mais difíceis” e por fim os dígrafos. Nas novas lições só aparecem os grafemas já trabalhados anteriormente.

Outro aspecto que a autora comenta é a forma em que a linguagem é apresentada, fragmentada em sílabas, palavras e sentenças isoladas entre si e do contexto, havendo uma preocupação excessiva com o aspecto grafo-fônico, em detrimento de outros aspectos fundamentais da linguagem. Os textos são elaborados com o objetivo específico de ensinar/aprender os fonemas/grafemas seqüenciados, não havendo espaço para abordar as variações lingüísticas e estilísticas.

Nas histórias, conteúdos dos textos, não se percebe a preocupação com o interesse, a idade, e a experiência das crianças, aponta a autora. E conclui que as histórias não podem ser consideradas “textos narrativos”, uma vez que não permitem/não observam a estrutura da “gramática das histórias”: os personagens não se desenvolvem numa determinada situação, não há trama e consequentemente não há reação/resultado. Também, nesses textos, desprezam-se os elementos coesivos. A aquisição da linguagem escrita é vista como um processo repetitivo, mecânico prevalecendo a técnica de ler e escrever sobre a compreensão e o significado. O conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é totalmente ignorado e sua criatividade é cerceada. As funções da leitura e da escrita são desconsideradas.

Analisando o discurso veiculado pelas cartilhas, Diestzsch (1990) revela que trata-se de um discurso impessoal, da “não-pessoa”, negando ao leitor “a fala” e portanto a possibilidade de agir e argumentar como pessoa.



Esse material didático desconsidera a informatividade do discurso que é preenchido pelas ordens, normas e valores ditados, não abrindo espaço para a troca e a interação entre os interlocutores. Os discursos não permitem a interlocução, possibilitando tão somente uma mensagem a ser decifrada, com um sentido único, por meio de perguntas retóricas ou de imperativos. As personagens são estereotipadas, descaracterizadas, e muitas vezes não apresentam nomes, ou recebem nomes anônimos. Logo, a cartilha é um espaço de ausência: falta um texto, um leitor e um escritor, conclui a autora.

No entanto, apesar de todas essas denúncias a cartilha ocupa um espaço privilegiado na sala de aula, invadindo o espaço do professor, do aluno e da própria linguagem (Amâncio, 1994). Invade o espaço do professor na medida que este abre mão de seu direito/dever de organizar, selecionar, conduzir as atividades, definidas a priori pela cartilha. Nesse sentido o professor deixa de refletir sobre o processo de ensino e de contribuir com o seu saber, sua experiência, sua intervenção mediadora, necessária na conceptualização da escrita pelas crianças. Invade o espaço do aluno “na medida em que dispensa a opinião, a participação, a intervenção da criança” (Amâncio, 1994, p.198), fazendo com que ele se “encolha”, se “esconda”, se “anule”. Invade o espaço da “linguagem verdadeira, viva e dinâmica, que possibilita a interlocução, as interações pessoas que é constitutiva das relações sociais e da construção do conhecimento” (op.cit., p.199).

Constata-se, assim, que as cartilhas, os manuais, com a pretensa simplicidade dos textos propostos, “contribuem para manter as crianças à margem



de um funcionamento da língua específico do escrito” (Charmeux, 1998, p.98), contribuindo para um empobrecimento do domínio da linguagem.

Retomando a questão da escrita postulada por Ferreiro & Teberosky (1985), e reiterada por Tolchinsky (1998), que enunciam que as crianças possuem uma capacidade para produzir e reproduzir algumas características da linguagem escrita, embora não possuam habilidade de escrevê-la materialmente, evidenciando, assim, a necessidade de possibilitar-lhes a apropriação das regras discursivas da escrita desde o início da escolarização, como um dos objetivos da alfabetização. As crianças vão à escola para aprender uma variedade de linguagem que elas já conhecem, “a linguagem que – se – escreve”: a linguagem dos contos de fadas, dos jornais, das correspondências.

Ensinar e aprender a língua escrita envolve tanto a aquisição do sistema de escrita – o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever – como a utilização desse sistema para a interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades de produzir textos. (Soares, 1997, p.61)

Não é sem razão que Teberosky (1995) propõe uma pedagogia da linguagem escrita que proporcione às crianças o uso literário da mesma, além do conhecimento da notação alfabética, e que se deve instrumentalizá-las para a utilidade, a arte e a ciência do escrever, complementa Tolchinsky Landsmann (1990).

Também Jolibert e seus colaboradores (1994), buscando uma pedagogia da escrita e com base em referenciais sólidos e contrária à pedagogia da expressão escrita (“que não se exprime, nem se escreve”), propõem uma



reorganização da escola e da própria classe através de projetos, com o objetivo de “formar leitores e produtores de textos”. Esse processo de formação deve ser “prá valer”, possibilitando aos aprendizes o conhecimento da “utilidade” e das diferentes “funções” da escrita, do “poder” que proporciona o domínio da escrita, bem como do “prazer” em produzir um escrito, destaca Jolibert.

Nessa mesma direção, Tolchinsky Landsmann (1998) ancorada nas pesquisas psicolinguísticas, nos aportes cognitivos, propõe uma atitude pedagógica que considera que a “língua escrita denota várias formas de discursos”, e que pressupõe:

- a) “O escrever não é considerado apenas uma habilidade motora, mas um conhecimento complexo” (1998, p.37). Nessa perspectiva o prioritário são as múltiplas situações nas quais o escrever é necessário, recomendável e adequado. A sala de aula é um espaço que enfoca os diferentes tipos de textos, sua utilidade, sua linguagem discursiva, a partir dos conteúdos e dos objetivos das informações a serem transmitidas.
- b) “Não se pode considerar necessário (nem possível) separar o aprender a escrever do escrever” (op.cit., p.38). As atividades de leitura e escrita organizam-se com um propósito definido, nas quais as crianças lêem e escrevem de maneira diferentes, em múltiplas situações. É na realização das atividades de escrita que a criança aprende a escrever e vice-versa.

- c) “Escrever e ler são consideradas atividades diversas, cada uma com suas particularidades” (op.cit., p.38). Aprender a escrever não é uma consequência de aprender a ler, nem vice-versa.
- d) “O escrever é considerado tanto uma atividade individual quanto um produto de interação grupal” (op.cit., p.39). A diversidade de produção refere-se tanto à unidade lingüística trabalhada quanto à organização “social” desse processo: atividades nas quais as crianças trabalham/produzem juntas, em interação.
- e) “Distingue-se entre uma ordem de ensino e uma ordem de aprendizagem” (op.cit., p.39). O professor considera o conhecimento das crianças sobre a língua escrita como ponto de partida para o trabalho, porém, sua obrigação é ajudá-las a conhecer o que não sabem e ir “muito além”, do conhecimento dele próprio.

Na perspectiva adotada por Tolchinsky e em consonância com outros autores que trabalham nesse campo (Ferreiro, Teberosky, Vygotsky, Jolibert), o texto aparece como a unidade lingüística básica para o processo de aquisição da leitura e da escrita. É o texto – e não as palavras e frases soltas e descontextualizadas – que exemplifica para a criança as características da “escrita e da linguagem escrita. A aprendizagem do escrever e do escrito não é aditiva, ocorrendo por reorganização de conhecimentos de diferente conteúdo, tipo e nível” (Tolchinsky, 1998, p.7).

Nesse contexto, o entendimento de texto passa a ser

uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. O que pressupõe que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação, em determinada situação e com determinadas finalidades. (Koch, 1998, p.22/25)

Apesar de ser concebido de diversas maneiras, por diferentes autores e correntes teóricas, atualmente o texto é entendido como um resultado da atividade comunicativa, e portanto, compreende estratégias concretas de ação que ocorrem na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação.

Koch defende que a coerência e a coesão são recursos importantes para garantir a unidade do texto. Conceitua coesão,

como fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos (Koch, 1998, p.35).

E a coerência “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (Koch, 1998, p.41).



Segundo a autora é a coerência que confere a textualidade ao texto, e é constituída a “**partir dele**”, pelos interlocutores, em determinada situação de interação, pela atuação conjunta das estratégias cognitiva, situacional, sociocultural e intencional. Os elementos coesivos do texto fornecem “pistas”, que orientam o interlocutor na construção do sentido. A especialista, ainda, adverte que só os elementos coesivos não são condições suficientes para garantir a coerência de um texto. Concordando com a autora, observo que em muitos “textos” das cartilhas encontramos elementos coesivos que porém, não garantem a coerência do texto, porque não proporcionam a construção do significado pelo leitor além de não favorecer a internalização de relações entre as proposições de um determinado tipo de texto escrito. Constata-se, também, que a ausência de outros elementos de textualidade, dificultam a compreensão de um texto, tais como: a intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade, apontados por De Beaugrand e Dresles, (1983), apud Braggio, (1992, p.47-48).

De acordo com as formulações apresentadas, entendo que a textualidade é constituída pelos interlocutores na produção e recepção de um texto em determinada situação ou contexto, motivada na/pela relação “falante/escrivente-ouvinte/leitor”, em um processo de trabalho coletivo de produção/construção de significados. Reconheço assim, que o texto não é um produto pronto, acabado, mas um espaço para a troca e a interação entre os interlocutores, um espaço para a relação entre leitor e autor, mediado pelo texto.

Contrariamente ao que se observa nas escolas, o ensino deve objetivar a formação de leitores e escritores, o que supõe um professor, interlocutor do aluno, que em um processo de interação com uma língua “viva”, também seja um leitor e escritor. Nesse processo, ele deve considerar que “ensinar as crianças a escrever é ensiná-las a produzir textos (e não frases ou parágrafos) numa situação real de comunicação” (Jolibert, 1994b, V. II; p.8). Essa prática, orientada para a formação do escritor de textos, deve considerar que “escrever é uma atitude totalmente pessoal, um processo que articula os aspectos eminentemente pessoais, que são a representação, a memória, a afetividade, o imaginário, etc.” (op.cit., p.44). Deve-se considerar, também, que não se trata de ensinar “simples técnicas”, mas trata-se de uma atividade que envolve profundamente o escritor, que deve encontrar neste ato um sentido.

A atividade de escrever deixa de ser prática escolar, ganha uma necessidade e passa a ser real. É através da vivência em situações reais de aprendizagem que a criança, ganha experiência, e constrói suas competências, desenvolvendo para si uma estratégia de criança-escritora. Da mesma forma que só se aprende a andar, andando, escrever só se aprende escrevendo. É a própria criança que se ensina, com a ajuda de seus pares: pais, colegas, professor. Em suma, é necessário que as práticas pedagógicas se desenvolvam com o objetivo de formar crianças escritoras e para tanto a escola deve oferecer/trabalhar textos verdadeiros, completos, diversificados, de diferentes autores, e que atendam diferentes funções: distrair, informar-se, realizar uma ação, etc.:



... é essencial que as crianças descubram, durante sua escolaridade, que existe um mundo da escrita: um mundo social, cultural, econômico, industrial da escrita, e ... que encontrem seu lugar no mundo da escrita ... como produtoras, como editoras e como difusoras. (op.cit., p.21-22)

Logo, a formação do escritor (autor dos discursos escritos) deve ocorrer em situações autênticas, com finalidades verdadeiras, como ocorre na vida real fora dos muros da escola. Isto significa para a escrita saber quem escreve, para que, com que fim, sobre o que escreve, para qual interlocutor. Dessa forma, a escrita retoma o seu papel de objeto social, como propõe Ferreiro (1992) e torna-se tão importante na escola, como o é fora dela.

A formação do escritor é algo muito mais amplo do que escrever “redações”, e implica habilidades muito mais complexas do que a simples transposição para o plano gráfico de um conjunto de sons, ou de que é necessário conhecer/dominar a gramática para depois produzir textos. Isso, porém, é impossível de se conseguir por meio de contatos com escritos escolares, encontrados nas cartilhas, que equivocadamente são denominados/chamados de textos.

Assim sendo, a escola deve garantir o contato com diversas estruturas textuais, que atendam aos interesses, necessidades, objetivos dos professores e alunos, segundo dois critérios sugeridos por Kaufman & Rodriguez (1995): textos que circulam mais freqüentemente no meio social da comunidade e textos de menor circulação em amplos setores da sociedade, e que no entanto, contribuem para a ampliação da bagagem cultural dos alunos. No entanto, não é

só a seleção de textos verdadeiros que garantem o aprendizado de diferentes maneiras de ler e escrever, é necessário que o texto seja tratado/trabalhado enquanto linguagem escrita, que tem suas características e funções, não devendo ser “escolarizado”, ou seja, utilizado em atividades que alteram ou desviam os propósitos que orientam sua função fora da escola.

As autoras defendem a idéia de que é papel da escola fazer com que os alunos sejam, pelo menos inicialmente, “pessoas que escrevem, ou seja, que possam valer-se da escrita, quando necessário”, e nessas situações o façam com “adequação, tranquilidade e autonomia” (op.cit., p.3). E, para que isso ocorra, a escola deve proporcionar desde o início da alfabetização escolar, o encontro adequado entre as crianças e os textos, possibilitando assim a formação de “pessoas que escrevem”, que segundo Roland Barthes, citado pelas autoras, preocupam-se com os “dados transmitidos”, diferentemente do escritor que “escreve pelo prazer de escrever e as palavras utilizadas têm mais peso do que a informação contida no texto literário” (op.cit., p.3).

De acordo com essa visão, o trabalho escolar deve levar em consideração o saber já construído pelas crianças antes mesmo de sua entrada na escola, e ampliar seu papel na formação dos alunos como cidadãos letrados. O que equívale dizer que ao professor compete colocar as crianças em contato com a multiplicidade de textos, para que elas tenham mais elementos para pensar e usar a língua escrita, antes, durante e depois da aquisição da base alfabética. Nesse processo de elaboração/produção de textos, as crianças deparam com dificuldades, consideradas/denominadas “erros”. Nas concepções tradicionais de alfabetização

o “erro” significava não-aprendizagem e portanto, implicavam em correção imediata, na qual as crianças eram submetidas a exercícios ou “treinos ortográficos” que privilegiavam a imitação, repetição, associação, cópia, dentre outros. Nessa concepção o papel do professor é corrigir e do aluno é substituir respostas erradas por certas (Weisz, 1999).

Pesquisas como as de Ferreiro & Teberosky (1985), apoiadas na psicologia de Piaget, trouxeram novas luzes sobre a questão do erro que obrigaram a revisar o conceito de “maturidade” para a aprendizagem e introduziram a concepção de erro construtivo na alfabetização.

No quadro das atuais concepções do processo de aquisição da escrita, os erros são considerados “construtivos”, isto é, revelam hipóteses com as quais as crianças atuam na busca da compreensão do objeto de conhecimento com que interagem. No caso da língua escrita são “preciosos indicadores” que permitem conhecer o processo pelo qual está se apropriando ao sistema de escrita, as hipóteses que está, neste momento, formulando.

Segundo Kaufman (1998) o erro construtivo não se evita, porém se aceita o seu aparecimento, e não se sanciona, mas se trabalha para sua superação. De fato, “o erro construtivo” (nem todos são) sinaliza para o professor a necessidade de intervenção (não a clássica correção com caneta vermelha), que pode significar: informar, problematizar, questionar, ajudar a pensar... “A função da intervenção do professor ... é a de atuar para que os alunos transformem seus esquemas interpretativos em outros que dêem conta de questões mais complexas que as anteriores” (Weisz, 1999, p.84).

No ensino da língua escrita, portanto, é necessário que se considere:

a atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido de estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra ... a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer...). (Smolka, 1989, p.63)

Nessa perspectiva, ganham relevância as interações discursivas em sala de aula que são constitutivas da apropriação da escrita pelas crianças. Isso implica em compreender a alfabetização como um processo de construção do conhecimento mediado pela interação e potencializado pelo livre exercício da linguagem em sala de aula. As dimensões funcional, pragmática e lúdica da escrita passam a ser exploradas: as condições e procedimentos de ensino adquirem um caráter que diferencia essa perspectiva do ensino tradicional.

A sala de aula, enquanto espaço privilegiado para elaboração/constituição do conhecimento também transforma-se num ambiente onde falar, ler, escrever, perguntar, questionar, responder, discutir, consultar, experimentar, brincar, fazer, desfazer, etc., é possível desde o primeiro dia de aula. A presença, a colaboração, a contribuição do outro é fundamental na ampliação do espaço interdiscursivo que cria novas condições e possibilidades de troca de saberes. Aprender a ler e escrever implica em manusear/lidar com a linguagem escrita em sua funcionalidade desde o início formal da alfabetização,

priorizando-se textos com sentido e não se concebendo o ensino de fragmentos da linguagem, a não ser como forma de sistematização de conhecimentos, nunca como ponto de partida da aprendizagem.

Considerar a alfabetização como processo discursivo e a sala de aula como espaço de interlocução, de confronto/construção de saberes condiciona novas perspectivas para a prática docente, que precisa ser pensada e que se transforma enquanto se realiza. Implica, também, mudança radical nas concepções, que estão envolvidas na alfabetização: linguagem, língua, leitura, escrita, texto, bem como das conceitualizações das crianças nesse processo de aquisição da linguagem escrita.

Em decorrência das concepções atuais da escrita, Vygotsky (1991) propõe que o início do processo de construção da escrita deve ocorrer na pré-escola por considerar que nessa faixa etária as crianças são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Para tanto, segundo ele, a leitura e a escrita devem representar uma necessidade para as crianças. Devem constituir-se em uma “atividade cultural complexa”, isto é, uma atividade significativa, freqüente, enfim, que se possibilite o desenvolvimento e a utilização da língua escrita em suas diferentes e múltiplas funções sociais, com diferentes interlocutores. Enfim, que se integrem à vida das crianças: suas necessidades, desejos, fantasias... “Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (Vygotsky, 1991b, p.133). O autor propõe, também, que a escrita deve ser “ensinada naturalmente”.

Isso significa que o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante o brinqueado ... Métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinqueado. (op.cit., p.134)

No entanto, Ferreiro (1992) ao referir-se à função da Pré-escola na aquisição da leitura e da escrita manifesta-se assim: "... Não se deve ensinar, porém, deve-se permitir que a criança aprenda" (Ferreiro, 1992, p.38). Significando que a aquisição da língua escrita deve ser pensada como um processo que se aprende e não que se ensina. E que a aquisição desse conhecimento é fruto de uma constante interação com o objeto e de reflexões sobre o mesmo, e que portanto, não se pode negar o acesso das crianças aos variados tipos de textos e respectivos suportes. Ao se referir à língua escrita, Teberosky (1995), caracteriza-a na sociedade ocidental, na cultura alfabetizada como a linguagem formal, planejada e "de domingo". Ao produzi-la o sujeito planeja, rascunha, corrige ou faz comentários até chegar ao produto desejado. Entretanto, as produções escritas costumam ser solitárias, porque dirigem-se a um interlocutor que não está presente no momento da produção. A linguagem escrita cumpre na sociedade diferentes funções: **a)** registro ou função mnemônica, porque atua como mecanismo de ampliação da memória; **b)** comunicação à distância, tanto no tempo quanto no espaço; **c)** reificação; **d)** regulação e controle social do comportamento; **e)** estética. (Coulmas, apud Teberosky, 1995).



2. Leitura

A leitura, como a escrita, constitui-se num desafio para os professores das séries iniciais, e sua prática é guiada pela concepção sobre a aprendizagem da língua escrita, sobre o processo de alfabetização. Também em relação à leitura, a prática escolar tradicional comete equívocos. Considera-se que a formação do leitor se segue à etapa de aquisição da escrita, como se fosse um prolongamento do ato de escrever. Dessa forma, na concepção tradicional de alfabetização – como decifração do código escrito – ler é estabelecer um sistema de correspondência grafo-fonética. É um processo de decodificação de sons, de tradução das letras da linguagem escrita para sons da fala. Ao professor compete ajudar as crianças a ler conjuntos de palavras das mais simples, mais fáceis para as mais difíceis, mais complexas, que possibilitem-lhes inferir as correspondências regulares ente sons e soletração. Logo, nesse processo há uma excessiva preocupação com a decodificação mecânica da linguagem escrita (letras, sílabas, palavras), para depois atribuir-lhes significado, interpretar textos. A leitura com significado, é uma questão secundária, fica relegada para uma etapa posterior só após o domínio das sílabas.

Na prática em sala de aula, o material escrito utilizado nas sessões de leitura reduz-se aos textos das cartilhas (só no final do ano as crianças ganham livros também didáticos), que como já foi abordado anteriormente, são textos absurdos, sem coesão e que padecem de uma série de outros inconvenientes como a repetição de palavras e sílabas. Os outros textos “selecionados” (quando isso acontece!) também caracterizam-se por orações curtas, histórias pequenas,



simples, e que são utilizados como apoio e pretexto para o ensino da gramática e da ortografia. Esse trabalho é decorrente da crença do professor de que o grau de dificuldades na apreensão de uma leitura reside na extensão do texto e nos fonemas que emprega aliado à concepção de que a criança só adquire conhecimento sobre a escrita na escola, através do ensino ministrado por ele.

Smolka muito bem se refere a esse processo, ao comentar que:

... da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento, pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor. (1989, p.31)

Ainda, nessa concepção, o significado do texto, que é colocado em segundo plano, é “obtido” através de exercícios e questionários de interpretação do texto, que têm como objetivo checar a aprendizagem do texto sobre o seu sentido real, que prevê as mesmas respostas das crianças, correspondendo às expectativas do professor (ou do manual do livro didático). Ao que tudo indica esse é o início do “desgosto pela leitura”, “da crise da leitura”, anunciados/denunciados pela escola, e pela sociedade em geral, e que como se vê, tem suas raízes nas condições em que se produzem o ensino da leitura e da escrita

desde a sua fase inicial, ou seja, com a “escolarização” da leitura. Nesse caso parece ser pertinente a afirmação de que:

A escola, em consonância com a sociedade, atribui à criança o estatuto de tutelado, de irresponsável. É claro que para aprender a falar, ela deve falar; mas o que diz não tem importância. Para aprender a escrever, deve escrever; mas o que escreve não serve para nada. (Foucambert 1994, p.100)

E eu acrescentaria: “para aprender a ler, deve ler, mas o que lê não serve para nada”. Foucambert não é o primeiro a criticar a inabilidade da escola no trato das crianças com a língua escrita.

Essa desconsideração pela criança pelo que ela possa dizer ou fazer é decorrente da crença que a criança não sabe coisa alguma, principalmente com relação à língua escrita, dependendo exclusivamente da escola para apropriar-se desse bem cultural. Ora, acreditar que a criança começa a aprender a língua escrita somente a partir do seu ingresso na escola, é desconhecer toda contribuição teórica dos pesquisadores que, nas últimas décadas, têm ressaltado o lugar da criança numa sociedade letrada.

No campo da leitura, inúmeras são as contribuições de pesquisadores que vêm questionando essa visão tradicional da leitura, afirmando/demonstrando que o ato de ler não se realiza através da junção de partes – fonemas, letras, sílabas – mas como um processo de interação entre autor e leitor mediato pelo texto, rumo a uma nova abordagem do que é a leitura. Um

pequeno e rápido levantamento sobre definições de leitura nos remeterá às novas abordagens da leitura a partir dos estudos realizados por esses pesquisadores.

Para Braggio (1992, p.26), “a leitura é um processo ativo, onde o leitor contribui para a construção do significado, pois traz consigo o conhecimento de sua língua”. Ou, nas palavras de Soares (1988, p.26), “... leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa, é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui”.

Silva ainda alerta para outro ponto de fundamental importância no tocante à leitura: “A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informação... Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento mecânico” (Silva, 1986, p.98-99).

Também Bajard, vê “... leitura como atividade de construção de sentido ... ler: produção de sentido” (Bajard, 1994, p.34). Nessa mesma direção, Barbosa declara que “ler é sempre atribuir significados a um texto escrito” (1990, p.118). Smith, por sua vez, considera que “... a leitura é fazer perguntas ao texto escrito” (1999, p.107). E, para Foucambert, “a leitura é atribuição voluntária de um significado à escrita... Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito... Ler não consiste em encontrar o oral no escrito” (1994, p.517).

As considerações dos autores acima são ratificadas através das palavras de Jolibert, transcritas a seguir:

Ler é questionar algo escrito **como tal** a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa **verdadeira situação de vida**. E acrescenta: questionar um texto é fazer **hipóteses de sentido** a partir de **indícios** levantados ... e **verificar** essas hipóteses (grifos da autora). (1994, p.15)

Ainda, para Charmeux, "... ler é compreender... [que é] o resultado de um trabalho, de uma construção, na qual entram, com um papel muito importante, os saberes pessoais anteriores do leitor" (1998, p.44/48).

Inúmeras são as concepções de leitura, que como todas as outras palavras, comuns de nossa língua, possuem uma variedade de significados. No entanto, são palavras-chaves nessas definições: construção de significado, atribuição de significado, produção de sentido, questionar, fazer perguntas, compreender. Como se percebe, há consenso entre os autores citados com relação à concepção de leitura enquanto construção de sentido, embora, obviamente, cada um aborde particularidades desse processo de acordo com suas convicções filosófico-epistemológicas.

Smith alerta para o fato de que "deveríamos parar de procurar definições de leitura e considerar, em vez disso, o que está envolvido na leitura" (1999, p.105). Para tanto necessário se faz que o professor compreenda o processo de aquisição da leitura e tome as decisões necessárias para ajudar as crianças a aprender a ler, isto é, que torne a aprendizagem da leitura possível, o que só pode acontecer através do ato de ler. Confirmando essa postura defendida por Smith, Charmeux, recomenda:



Aprender a ler, sem dúvida, só pode portanto se fazer lendo, a partir dos objetos e nos locais feitos para isto, e analisando o que se passa, quando se lê. Eis porque um método, por mais genial que seja, não pode fazer aprender a ler. E na medida em que o método freqüentemente dispensa a leitura de outra coisa, já que espera que a criança 'saiba ler' para ler, ele bloqueia completamente, aliás, toda a aprendizagem possível. (1998, p.37)

Foucambert reitera essas idéias, afirmando que "aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade" (1994, p.38). O trabalho do leitor assemelha-se ao trabalho de detetive, em que se procura/acha pistas, elabora hipóteses, utilizando-se índices, negociando informações conhecidas (conhecimento prévio) com as desconhecidas (impressas no papel), voltando a pontos obscuros com ajuda de outros, etc. Para tanto, a escola deve possibilitar, desde o início da escolaridade, o contato do aprendiz com textos significativos, excluindo-se dessa forma os "arremedos" de textos tipicamente escolares, que pretensamente destinam-se a ensiná-lo a ler, como o exemplo a seguir:

A fada¹

É dia de festa.

O palco está armado na sala.

As meninas sentam-se no sofá.

A fada está de vestido de tafetá.

Ela tem um véu de filó na cabeça.

¹ Texto extraído da Cartilha da Mônica



A fada fala com as meninas.

Recorro novamente a Smith para quem “há uma resposta geral para a questão de como as crianças aprendem a ler, que é encontrando o sentido da linguagem escrita” (1999, p.118), e pergunto: como aprender a ler em um material como o apresentado acima, que não faz sentido para as crianças? Curiosamente e contrariamente ao que se espera das crianças é que encontrem prazer e significado na leitura, quando lhe é negado o contato com a língua escrita em toda sua plenitude. É Bettelheim quem alerta:

A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida. ... A pior característica desses livros infantis é que logram a criança no que ela deveria ganhar com a experiência da literatura: o acesso ao significado mais profundo e aquilo que é significativo para ela neste estágio de desenvolvimento. (1980, p.12-13)

Para Smith (1991) a aquisição da leitura e da escrita processa-se da mesma forma que a fala, sem envolver nenhuma habilidade especial de aprendizagem. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental e o que o professor pode fazer no desenvolvimento desta aprendizagem é criar situações onde o aluno tenha um propósito ao ler, possibilitando-lhe antecipar, prever, inferir, verificar o conteúdo do texto, em busca da sua compreensão, do seu significado.

A antecipação é fundamental para a formação do bom leitor. Antecipar permite perguntar, levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto, a partir

do conhecimento prévio, ou seja, do conhecimento adquirido ao longo de sua vida, e posteriormente em busca das respostas para confirmar ou não suas hipóteses, tornando dessa forma a leitura significativa.

Jolibert (1994) postula que a função do professor é ensinar as crianças a questionar um texto para construir o seu sentido, ou seja, a desenvolver estratégias de leitura, que só são possíveis mediante a leitura de textos verdadeiros, e não ensiná-las a decifrá-las. É o uso dessas estratégias que permite/facilita a leitura, tornando-a mais rápida e eficaz.

É Smith quem afirma:

Um texto não é mais do que um conjunto de marcas de tinta sobre uma página. Qualquer coisa que os leitores percebam no texto – letras, palavras ou significados – depende do conhecimento prévio, da informação não-visual que possuem e das perguntas implícitas que se formulam. A informação real que os leitores encontram em um texto depende de sua incerteza original. (1991, p.187)

Assim sendo, ler é atribuir sentido a algo escrito, portanto é muito mais do que decodificar, porque requer do leitor o processamento de informações que encontram-se “além dos olhos”, isto é, a informação não-visual, constituída do conhecimento do assunto, conhecimento da língua, e experiências do leitor. Assim, a leitura depende mais da informação não-visual, do que da informação visual, contrariando o que se verifica nas práticas tradicionais que investem a atenção na informação visual do texto, priorizando a decodificação das palavras em detrimento da significação do texto.

Smith, alerta para o fato de que a sobrecarga na informação visual sobrecarrega a capacidade do cérebro de tomar decisões e acarreta a “visão de túnel”, que é o “resultado da tentativa de processar muita informação visual”. Isso ocorre quando a leitura não faz sentido para a criança ou quando o leitor está ansioso diante do risco de cometer erros, eliminando assim qualquer possibilidade de se antecipar o conteúdo do texto e ao mesmo tempo impedindo a sua compreensão. Outro aspecto abordado para a compreensão do processo de leitura por Smith, refere-se à memória, distinguindo-a em três tipos: a sensorial, de curto prazo e a de longo prazo. Ambas são importantes para a compreensão da leitura. A memória sensorial refere-se às informações visuais presentes no ato de leitura, ou seja, à percepção da imagem pelo olho até a sua chegada ao cérebro e o processamento dessa informação, identificando palavras ou letras. O autor distingue a memória de curto prazo da de longo prazo porque aquela possui uma capacidade limitada de armazenar a informação, ao passo que a de longo prazo “é a fonte de toda a informação não-visual” (1999, p.44) e tem uma capacidade “inexaurível”. A memória de curto prazo guarda itens não-relacionados, ao contrário da memória de longo prazo que é uma rede, “uma estrutura de conhecimento”, dessa forma a “organização” é a diferença básica entre elas. A organização é sinônimo de “fazer sentido”. Então, a memorização textual, na memória de longo prazo, depende da apreensão, da construção do significado. Isso implica que na leitura, letras, sílabas, frases descontextualizadas dificilmente serão armazenadas na memória de longo prazo, e que ao ler a criança deve colocar

o foco da sua atenção na busca do significado, para mais tarde recuperar a lembrança do que leu.

Foucambert (1994), semelhante à Smith (1991), afirma que durante a leitura o leitor interage com o texto atribuindo-lhe sentido de acordo com o conhecimento e experiências anteriores. Ao ler, o leitor questiona o texto, em busca do sentido e não lendo palavra por palavra. Ao tratar a “escrita como a linguagem que se dirige aos olhos”, o autor ressalta que a leitura não consiste em um fim em si mesma, mas uma possibilidade de se ampliar horizontes, não justificando a ênfase dada à leitura oral pela escola.

Charmeux reitera essa posição postulando que “em uma aprendizagem construída em coerência com todos os dados científicos sobre a leitura, a oralização deve ser absolutamente evitada” (1998, p.105). Se o objetivo da leitura é a busca do significado do texto, não se justifica a leitura oral, que é uma atividade de “transmissão de leitura” e não uma atividade de leitura. Reiterando essa postura, acrescento que a atividade de leitura oral é mais uma atividade de avaliação do domínio das relações grafofônicas e que se coaduna com a concepção de alfabetização que prioriza a decodificação. E que segundo Charmeux, essa “oralização” ou “decifração oralizada” impede o acesso à verdadeira leitura, a que busca a compreensão, a construção do sentido.

Visando à formação do leitor, em substituição às políticas de alfabetização adotadas nos últimos cem anos, Foucambert propõe a adoção de uma política de “leiturização”. A adoção dessa política exige a organização geral da escola para fim, a partir da reconceitualização da leitura e o conseqüente

redirecionamento dos procedimentos pedagógicos, proporcionando às crianças o acesso ao mundo da escrita, desde o início da escolarização. Também Jolibert e sua equipe (1994) defendem a idéia de que a função da escola no que se refere à leitura é ir além do ensinar a ler: é formar crianças leitoras. Para tanto, preconiza uma nova organização do trabalho escolar a partir de princípios como a vida cooperativa, o gerenciamento pelos próprios alunos de sua vida escolar e da organização do ensino através de projetos.

Nesse sentido a escola torna-se um local **“sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar ... que são as condições mais favoráveis ao aprendizado”** (Jolibert, 1994a, p.12) – (grifos da autora), possibilitando às crianças a participação no processo de decisões concernentes à vida escolar.

“Nas aulas, (é preciso) ir em busca de uma vida cooperativa em que são administrados o tempo, o espaço, as regras de vida, as atividades e os **projetos** (grifo da autora) nos quais são inscritos naturalmente situações de leitura ‘para valer’ ”. (op.cit., p.13)

A autora defende o desenvolvimento de projetos escolares nos quais a leitura tenha uma finalidade específica e autêntica, e não um exercício para aprender a ler. Para ela, o ato de ler “é atribuir diretamente um sentido a algo escrito”, sem passar pela decifração nem pela oralização.

Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma **expectativa real** (necessidade – prazer) numa **verdadeira situação de vida**. Questionar um texto é fazer **hipóteses de sentido** a partir de **indícios**



levantados ... e verificar essas hipóteses. Tal questionamento se desenvolve através de toda uma **estratégia de leitura**... que variam de leitor para leitor. (grifos da autora) – (op.cit., p.15)

Jolibert destaca que a criança é quem se ensina a ler, com a ajuda de seus pares, em situações de leitura “para valer” nas quais constrói de forma ativa suas competências e conhecimentos. O professor ocupa um papel de ajudante das crianças no questionamento de um texto, que vai além da simples decifração. O leitor, é assim, um “co-elaborador” do texto, porque contribui com seus conhecimentos e experiências ao atribuir sentido ao escrito.

Smith propõe a organização dos “Clubes de Alfabetização”, para se tornarem usuários da linguagem escrita, onde a aprendizagem é feita com os “autores” e efetivamente tornam-se leitores. “Leiturização”, “projetos”, “clubes de alfabetização” são propostas que têm por finalidade a formação do leitor e que requerem um professor leitor, “perito em textos para crianças”, capaz de motivá-las para a leitura dos diferentes tipos de escritos que circulam no meio social, com diferentes objetivos: informar-se, recrear-se, navegar, descobrir, julgar, recriar...

Não é mais possível, alegar que primeiro é preciso aprender a ler para depois ler. É necessário que desde os primeiros anos de escola a criança entre em contato com textos verdadeiros, leituras significativas que possibilitem a busca do sentido, evitando atos de leitura desnecessária. As crianças não precisam de palavras de textos sem sentido para aprender a ler: elas precisam somente de ler. (Smith, 1999, p.113)

E os requisitos básicos para aprender a ler são, por parte do aluno, interesse em aprender, ou seja, entender o sentido da linguagem escrita, e, por parte do professor a habilidade em selecionar textos interessantes para que o aluno encontre sentido neles. É preciso considerar a leitura como integrante de um processo de alfabetização que “implica desde a sua gênese, a constituição do sentido ... como um processo de construção do conhecimento... como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico” (Smolka, 1989, p.76).

3. A Conceitualização da Língua Escrita pela Criança

Antes de iniciar o processo de escolarização a criança já constitui alguma concepção a respeito da linguagem escrita, resultado da sua interação com o ambiente em que vive. Neste processo de interação, as crianças realizam atividades de produção, reprodução e interpretação da linguagem escrita possibilitando-lhes o conhecimento de universos discursivos e diferentes, e neste movimento, pensam, refletem, discutem, trocam conhecimentos com as pessoas com quem convivem procurando compreender a natureza desse sistema de representação.

Investigações no campo da Psicologia e da Psicolinguística têm contribuído para demonstrar que a criança é um ser que pensa e que constrói ativamente o seu conhecimento do mundo e da língua. A hipótese de que há uma relação semelhante entre apropriação individual da língua escrita pela criança (pré-história da escrita) com a construção histórica da escrita pela humanidade é



definida por alguns teóricos, não significando uma relação de causalidade, mas de paralelismo.

Os primeiros a abordarem a existência de uma “pré-história da linguagem escrita” foram Luria e Vygotsky. Luria defende a idéia de que ao desenterrar a pré-história da escrita o professor adquire um importante instrumento para avaliar e valorizar o conhecimento que a criança já possui ao ingressar na escola e tomar decisões de continuidade. Analisando o desenvolvimento da escrita entre crianças de três a cinco anos de idade, para identificar o momento em que os rabiscos da criança pudessem expressar um significado, sistematizou os estágios pelos quais a criança chega à compreensão do simbolismo da escrita. Nessa análise conclui que “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato freqüentemente precede a compreensão” (1994, p.188). E é precisamente essa tentativa de escrever, mesmo sem compreender o sentido e a natureza da escrita, que a criança constrói a sua “pré-história da escrita”, passando por técnicas primitivas até o uso da escrita como instrumento cultural.

Admitindo que a pré-história da escrita só pode ser estudada experimentalmente, Luria trabalhou com crianças que não sabiam escrever, solicitando-lhes que recordassem um certo número de sentenças (entre 24 e 40). Como essa situação era evidentemente superior à capacidade de memorização da criança, sugeria o uso da escrita fornecendo lápis e papel para que “escrevessem” as palavras apresentadas. Quando a criança dizia que não sabia escrever, era estimulada para que inventasse alguma coisa e escrevesse para ela mesma o que

queria dizer. A partir dessa situação o pesquisador observava a relação da criança com a escrita descrevendo o processo no qual as marcas feitas no papel deixam de ser um brinquedo para transformarem-se em um instrumento, um meio para se atingir um fim.

Analisando as produções infantis, nessa e em outras situações similares, Luria identificou quatro estágios: **1)** indiferenciado não instrumental; **2)** uso ostensivo e não-diferenciado de signos; **3)** passagem do não-diferenciado ao diferenciado, do signo-estímulo ao signo-símbolo; **4)** uso pictográfico (Tolchinsky, 1998, p.157).

O primeiro nível indiferenciado, não instrumental é assim denominado porque a criança faz qualquer rabisco no papel, o mesmo rabisco indicando idéias diferentes, em um gesto puramente imitativo do adulto. Nesse estágio as crianças de três a cinco anos eram totalmente incapazes de compreender as instruções, de considerar a escrita como um instrumento ou meio. Escreve-se para escrever, “como o adulto”, não para recordar as frases; a escrita é um brinquedo, e não um instrumento de auxílio à memória.

No segundo estágio ainda a escrita é não-diferenciada, porém a criança procura alguma sinalização (por isso é chamada de ostensiva) que lhe permita reconhecer na inscrição, nas marcas, a frase dita. O rabisco em si não tinha significado, mas sua posição no papel, a situação e relação com os outros rabiscos, permitiam que recordasse as frases. Nessa fase, a escrita se transforma em um signo auxiliar da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos.

“Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra” (Luria, 1994, p.158).

No terceiro estágio começa a diferenciação no resultado gráfico, as marcas ou inscrições diferenciam-se. Nessa fase as linhas ou rabiscos são substituídas por figuras e desenhos, dando lugar ao signo para fazê-lo expressar um conteúdo particular, específico, que tornava-se estável e independente de sua posição no papel. Observou-se, ainda, que a criança apresentava uma tendência em anotar palavras ou frases curtas com linhas curtas e palavras ou frases longas com um grande número de rabiscos ou linhas longas, apontando para uma diferenciação rítmica.

O quarto estágio, denominado pictográfico por Luria, caracteriza-se pela atividade gráfica que começa a refletir não somente o ritmo externo das palavras, mas também seu conteúdo. Nesta fase a criança é capaz de ler sua própria escrita. “Dois fatores primários parecem levar a criança de uma fase não-diferenciada de atividade gráfica para um estágio de atividade gráfica diferenciada. Estes fatores são números e forma” (op.cit., p.164). Sendo possível imaginar que a origem da escrita seja resultado da necessidade de registrar o número ou a quantidade. Nesse momento encerra-se o desenvolvimento natural e inicia-se o desenvolvimento cultural, no qual a escola desempenha importante papel, através da instrução.

Para Vygotsky, a aquisição da língua escrita é, também, “a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade” e, portanto, a contribuição de gestos, jogos e desenhos – tidos por ele como a pré-história da

escrita – que antecedem esse processo aquisitivo é mais que importante, diria-se até essencial, pois constituem-se em atividades de caráter representativo “... desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças” (1991b, p.134).

Braslavsky (1993), ancorada nos pressupostos da teoria sócio-histórica de Vygotsky, investigou o papel desempenhado pelo ensino na alfabetização inicial, considerando a heterogeneidade constatada no “ponto de partida” e a qualidade do ensino posto em prática. Conceituando a escrita como uma formulação simbólica da linguagem, uma “produção cultural cuja origem histórica é a criação e evolução do signo” (Braslavsky, 1993, p.34), a pesquisadora defende que o ensino inicial da leitura e da escrita deva centrar-se na percepção de sua natureza cultural e do seu permanente estado de construção de novos significados.

Coerente com a base teórica, que embasa a pesquisa, e considerando a dimensão discursiva na iniciação à escrita, a pesquisadora construiu empiricamente uma escala, baseada na produção dos alunos participantes da pesquisa, para avaliar a evolução da conceitualização da escrita. A escala contemplava quatro níveis:

NÍVEL A – “Ausência de gestos gráficos” (op.cit., p.94). As escritas são representadas com traços indiferenciados, mistura de signos não-convencionais, números e letras. As crianças possuem uma compreensão elementar do ato de escrever.



NÍVEL B – “Letras de imprensa ou cursiva, contínua ou descontínua, sem conteúdo semântico” (op.cit., p.94). Ainda nesse nível a escrita é ilegível e não tem significação. É um estágio pré-instrumental. As crianças preocupam-se em produzir escritas com significação.

NÍVEL C – “Letras de imprensa ou cursiva, contínua ou descontínua, com significação progressiva, incompleta” (op.cit., p.94). Nesse nível as crianças utilizam os signos para expressar os conteúdos através de tentativas que se aproximam da escrita significativa, embora ainda de difícil legibilidade para o interlocutor.

NÍVEL D – “Texto contínuo com crescente riqueza significativa, maior extensão e legibilidade” (op.cit., p.94). Esse nível representa a passagem definitiva do “signo-estímulo” ao “signo-símbolo” e representa, segundo Luria, um salto no desenvolvimento das formas complexas de comportamento cultural.

Ferreiro & Teberosky (1985), fundamentadas na teoria de Piaget e utilizando o método clínico, investigaram o momento em que a língua escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança, considerando-se os processos cognitivos subjacentes à sua aquisição, a compreensão da natureza das hipóteses e a descoberta do tipo de conhecimento específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. Conceituando a escrita como um sistema de representação da linguagem, resultado de um processo histórico de construção da humanidade, não mais como um processo de codificação, é necessário que as crianças reinventem esse sistema. Nessa perspectiva a aprendizagem da escrita é a

apropriação de um objeto de conhecimento, que requer o conhecimento de suas regras e funções dentro do contexto social, ou seja, uma “aprendizagem conceitual”. Partindo da hipótese de que as crianças têm alguma representação sobre a escrita, mesmo antes do ensino formal, e que são explicáveis sob o ponto de vista psicogenético, as pesquisadoras descreveram a evolução dessa conceitualização da escrita.

O primeiro estágio, denominado PRÉ-SILÁBICO, inicia-se quando a criança busca parâmetros de distinção entre as marcas gráficas icônicas e não icônicas. Nesse período, as marcas constituem-se em “objetos substitutivos” embora sejam passíveis de interpretação apenas pelo produtor. Na busca de compreender a natureza desse sistema simbólico, a criança produz hipóteses originais de grande importância, para que um conjunto de marcas possa ser considerado legível: uma refere-se a exigência de uma quantidade mínima de caracteres (critério quantitativo) e a outra a uma variedade de caracteres (critério qualitativo).

Ferreiro & Teberosky distinguem um nível intermediário entre o pré-silábico e silábico que caracteriza-se pelos grafismos mais próximos às letras: pela permanência dos critérios quantitativos e qualitativos e pela necessidade de que as escritas tenham diferenças objetivas para que se possa ler coisas diferentes.

O segundo estágio, SILÁBICO, tem início quando a criança faz corresponder a quantidade de letras de uma palavra à quantidade de partes que se reconhece na emissão oral, mesmo não atribuindo o valor sonoro convencional às letras. Trata-se de uma construção original da criança.



O período SILÁBICO-ALFABÉTICO, ocorre quando “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba”. Não se trata de um estágio, mas uma transição marcada pela “descoberta” que a sílaba já não se constitui na menor unidade sonora da palavra.

O período ALFABÉTICO, compreende o rompimento da “barreira” do código. É a partir desse momento que a criança compreende que a cada “character” da escrita corresponde um valor sonoro, ainda que inicialmente não convencional. A partir desse momento as crianças enfrentarão outros desafios, que encontram-se além da aquisição da base alfabética, entre os quais a ortografia.

4. Linguagem Oral

Nas últimas décadas muito se tem discutido sobre a importância de se desenvolver a linguagem oral da criança nos primeiros anos de sua escolarização e de seu papel na aquisição da linguagem escrita.

Na concepção tradicional da alfabetização a linguagem oral representava uma condição *sine qua non* para a aquisição da língua escrita. Dessa forma antes de “iniciar” o processo de alfabetização, na escola, era necessário que se aprendesse a “falar bem”, falar corretamente do ponto de vista da “fala culta”, com um pré-requisito para aprender a ler e escrever. O papel da escola restringia-se a corrigir a pronúncia e as expressões dialetais utilizadas pelas crianças.

Estudos e pesquisas realizados pela Psicologia Evolutiva e Lingüística têm contribuído para esclarecer a importância da linguagem oral na aquisição da língua escrita, entre as quais destacam-se:

- a) A criança que entra na escola regular é competente para falar, isto é, é capaz de produzir textos na modalidade oral (entrevistas, diálogos, histórias), dentro da variante lingüística da comunidade em que vive. Enfim, interage e se comunica espontaneamente através da linguagem. Essa variação lingüística pode estar mais ou menos próxima da língua escrita convencional, que se constitui na norma padrão.
- b) Apesar de diferentes, oralidade e escrita não se definem dicotomicamente. Ambas servem a diferentes funções de comunicação, são utilizadas em diferentes situações sociais e com diferentes propósitos; além disso essas situações, funções e objetivos variam de acordo com a cultura de cada país, cada região e de cada época.

Frago (1993) alerta que a oposição entre a escrita e a oralidade causa um empobrecimento de ambas. Teberosky, por sua vez, afirma que considerar a língua escrita em oposição à linguagem oral é um equívoco, por isso vários autores propõem substituir essas oposições por outras diferenciações. Assim, Blanche – Benveniste (1987), denomina a linguagem oral como a linguagem informal, não-planejada, cotidiana e a linguagem escrita como a “linguagem domingueira”, formal. Em função dessa caracterização, Teberosky assinala que:

Esta nova diferenciação nos permite perceber o escrito no oral;
... nos sujeitos não ou pré-alfabetizados. Nos permite analisar também as
consequências de certas propriedades da linguagem que se associam com o
escrito. E, finalmente, estudar o impacto da escrita sobre a linguagem oral.
(1990, p.24)

Outros autores como Stubbs (1980) apud Braggio (1992)
confirmam essas idéias: “a linguagem oral e a escrita são complementares, sendo
usadas para diferentes propósitos em diferentes situações”. Isto significa que a
fala e a escrita são realizações diferentes do mesmo sistema lingüístico. Oralidade
e escrita constituem-se em faces da mesma moeda, cada qual influencia a outra e
se beneficia dos seus pontos fortes, mas também a transforma e se modifica.

Segundo Luria (1987, p.169) a “linguagem oral constitui-se no
processo de comunicação natural da criança com o adulto; no início, esta
linguagem é simprática e logo se converte, progressivamente, em uma forma
autônoma de comunicação verbal”. Distingue, também, a linguagem oral da
escrita por se atualizar verbalmente e por utilizar recursos como gestos, entonação
de voz, expressões faciais, prosódia, elipses e até certos agramatismos.
Reconhece, também, a influência do oral sobre o escrito e vice-versa.

Outra contribuição importante sobre a linguagem oral refere-se
ao trabalho realizado por Labov (1966) sobre as relações entre linguagem e
sociedade. Em seus estudos Labov demonstra que o falante varia sistematicamente
sua fala, segundo a formalidade ou a informalidade da situação em que se
encontra e que as variações lingüísticas, presentes nas comunidades,

principalmente as de baixo poder econômico, não são incorretas, nem assistemáticas e regem-se por regras internas. Enfatiza também que as pessoas que falam diferentes dialetos não são portadoras de deficiências lingüísticas, nem cognitivamente deficientes.

Concordando com Labov, Teberosky e Ferreiro (1985) enfatizam que o papel da escola, em especial o do professor, no desenvolvimento da linguagem oral junto aos alunos falantes de dialetos não-padrão, deve ser de ensiná-los outra forma de falar. Para que isso ocorra é necessário que o professor organize situações comunicativas para que a criança aprenda outras formas de falar, que pode ser a norma culta ou outros dialetos (por que não?!). Enfatizam, ainda, que a utilização de uma outra variedade lingüística não pode se constituir em justificativa para a não aprendizagem da leitura e da escrita.

Soares (1986, p.43) critica o conceito de “deficiência lingüística” considerando que não existem e não podem existir “línguas ou variedades lingüísticas superiores, inferiores, melhores e piores”, tanto do ponto de vista sociolingüístico quanto antropológico. Ressalta, ainda, que todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura a que se vinculam e são instrumentos de comunicação social.

Contrariamente, as diferentes línguas que são apenas diferentes umas das outras mas não possuem um atributo valorativo diferenciado, as variedades lingüísticas não são vistas/concebidas da mesma forma, resultado do preconceito próprio das sociedades estratificadas em classes.

O pior é que ao encontrar alunos falantes do dialeto não-padrão, em seu espaço, a escola tem buscado sua “eliminação, erradicação”, visando substituí-los pelo dialeto padrão, ou dialeto de prestígio, o que demonstra uma atitude preconceituosa, discriminatória!

Para resolver essa questão, Soares sugere/propõe que a escola adote o “bidialetalismo”, ou seja, auxilie os alunos falantes de dialetos não-padrão a adquirir a competência no uso de formas lingüísticas da norma de prestígio social como uma segunda língua, que deve ser usada em determinados contextos sociais. Citando Miriam Lemle, que concordando com o bidialetalismo, propõe uma nova visão da tarefa do professor, com relação ao uso da língua na escola:

A sua missão não é a de fazer com que os educandos abandonem o uso de sua gramática ‘errada’ para a substituírem pela gramática ‘certa’, e sim a de auxiliá-los a adquirirem, como se fora uma segunda língua, competência no uso das formas lingüísticas da norma socialmente prestigiada, à guisa de um acréscimo aos usos lingüísticos regionais e coloquiais que já dominam. (Soares, 1986, p.50)

Assim, à escola compete proporcionar aos alunos a aquisição da linguagem padrão também na oralidade, para que se desenvolva sua competência comunicativa, ampliando suas possibilidades de expressar-se oralmente e tornando-o usuário competente da linguagem oral. Ser usuário competente da linguagem oral significa adequar a fala aos diferentes interlocutores, aos objetivos pretendidos e às diversas situações. Significa, também, saber argumentar em defesa das suas idéias, opiniões. Sendo assim é imprescindível que a escola crie

condições para que esse processo se desenvolva de forma sistemática e que as variações lingüísticas sejam vistas como riqueza e nunca como fator de discriminação e que gera o “silenciamento” das crianças.

Por sua vez, Vygotsky ao referir-se à fala afirma que se trata do primeiro sistema de sinais e símbolos adquirido pela criança, influenciando, dessa forma, toda a dimensão simbólica do ser humano. Inicialmente, a criança utiliza a fala para se comunicar; com o seu desenvolvimento, passa a utilizá-la como instrumento de pensamento.

A fala humana é o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala a criança supera as limitações imediatas do seu ambiente. Ela se prepara para a atividade futura: planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros. A fala também é um exemplo excelente do uso de signos, já que, uma vez internalizada, torna-se uma parte profunda e constante dos processos psicológicos superiores. (1991b, p.143)

Essas idéias por si só ressaltam a importância da compreensão dessa nova dimensão da linguagem oral no processo de alfabetização, e o papel da escola nesse processo. Tendo em vista os estudos sucintamente abordados, pode-se perceber que os especialistas ouvidos foram unânimes em afirmar que a alfabetização não pode mais ser vista como o aprendizado de uma técnica de codificação e decodificação ou como o período de aprendizagem de habilidades necessárias para ler e escrever. Afirmam também que a alfabetização é muito mais do que escrever alfabeticamente; é um processo de construção de sentidos no qual

aprendem-se, pelo uso, as funções sociais da escrita; as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. É um processo discursivo, no qual aprende-se “a ouvir, a entender o outro pela leitura” e aprende-se “a falar, a dizer, o que se quer pela escrita”, complementa Smolka. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. É escrevendo que a criança aprende a escrever e aprende a língua escrita, e essas aprendizagens são concomitantes. Esse enfoque apontado, evidencia a necessidade de um contexto que possibilite a interação e que instaure a produção de conhecimentos na/pela escrita.

A leitura, na visão dos especialistas consultados, apresenta-se como um processo interlocutivo de produção de sentidos. Nessa concepção, o leitor é um co-elaborador do texto, porque participa, com seus conhecimentos, na construção de sentidos do texto. A escrita, também constituída de sentidos, é entendida como produção de textos. O texto, entendido como unidade lingüística, oral ou escrita, de significação em uma determinada situação discursiva, constitui-se em ponto de partida e de chegada da alfabetização. Com relação aos textos das cartilhas também houve unanimidade de opiniões: há excesso de repetições, o vocabulário é limitado; as construções lingüísticas são pobres, sem coesão, sem unidade temática. O resultado é uma criança escritora de frases cartilhescas.

Nos estudos realizados, Ferreiro & Teberosky (1985) e Soares (1991) referem-se à questão das variedades lingüísticas diferentes da norma culta, presentes na escola, e que são consideradas como dificuldades para alfabetização. E propõem que a escola deva auxiliar os alunos falantes de dialetos não-padrão a



adquirir a competência no uso de formas lingüísticas da norma de prestígio social como uma segunda língua, que deve ser usada em determinados contextos sociais.

Da reflexão propiciada pelos interlocutores fica a certeza da necessidade de uma proposta pedagógica que privilegia a linguagem como objeto de análise para uma prática discursiva com ênfase nas suas várias funções. Apesar das mudanças significativas na concepção da alfabetização, da aprendizagem e ensino da língua escrita, desde a década de 80, apontadas pelos meus primeiros interlocutores, lamentavelmente não se pode generalizar que as mesmas estejam presentes nos cursos de formação de professores e em especial na região de Mato Grosso do Sul. O que se tem constatado são professores alfabetizadores, que mesmo com uma formação em nível superior específica, de Habilitação para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, apresentam concepções, e consequentemente a prática pedagógica, fundamentados em metodologias tradicionais vinculadas à Psicologia Associacionista. Pode-se afirmar que, infelizmente, existe um hiato entre a produção teórica na área de alfabetização e os cursos de formação de professores. As questões colocadas pelos pesquisadores com relação ao tema, me pareceram pertinentes porque possibilitaram-me fundamentação para analisar a opinião dos alunos do curso de Pedagogia, que se constitui no próximo passo deste trabalho.



CAPÍTULO III

O CURSO DE PEDAGOGIA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

1. O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul nos Documentos Oficiais.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi criado no dia 21 de outubro de 1980, pelo Comitê de Integração e Coordenação Executiva da própria instituição. Visando à formação de professores para o Magistério de 1º grau, séries iniciais e Magistério de Pré-Escola, a criação do curso atendia a reivindicação da comunidade sul-matogrossense, representada pela Secretaria de Estado de Educação² que, preocupada com a qualidade de ensino em sua rede, solicitou à Universidade, estudos sobre a viabilidade de cursos no período noturno que pudessem atender tanto os alunos oriundos do 2º Grau, quanto os professores que já atuavam na rede estadual de ensino, objetivando abrir-lhes maiores perspectivas de auto-realização e melhor desempenho.

Valendo-se dessa reivindicação e com o objetivo de promover o conhecimento, a tecnologia e a capacitação indispensável ao desenvolvimento sócio-econômico do Estado (conforme Processo de Criação dos Cursos), a Universidade decidiu criar, juntamente com o curso de Pedagogia, os cursos de

² O Ofício n.º 607/1030/SE/80 de 18/09/80, do Secretario de Estado de Educação ao Magnífico Reitor da UFMS, solicitando estudos da viabilidade de cursos de 3º grau em período noturno, visando absorver a clientela em potencial: 664 professores de ensino de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino e 3061 alunos matriculados no 2º grau.

Administração com ênfase no setor público, Educação Artística (licenciatura curta); Ciências (licenciatura curta) com Habilitação em Física, Habilitação em Química e Habilitação em Matemática, e o curso de Ciências com Habilitação em Biologia (licenciatura plena).

Implantar cursos no Campus Universitário de Campo Grande, no período noturno visando à preparação e titulação de pessoal que atua na esfera da administração pública e no magistério da rede oficial, era o propósito da Universidade que com essa medida pretendia contribuir com:

- a) o desenvolvimento, buscando impulso ascendente à estrutura social do país;
- b) o crescimento da economia do Mato Grosso do Sul habilitando profissionais para maximizar esforços com otimização e resultados;
- c) a melhoria na qualidade de ensino;
- d) a oportunidade aos que desejam uma profissão ao nível superior;
- e) a habilitação de professores que atuam no ensino de 1º e 2º graus, nas escolas da Rede Oficial da capital de Mato Grosso do Sul;
- f) a prioridade de uma iniciativa concreta da UFMS no auxílio ao Sistema Estadual de Ensino;
- g) a amenização das situações problemáticas no processo ensino-aprendizagem através da ação da UFMS, na formação de recursos humanos (conforme Processo de Criação dos Cursos).

No caso do curso de Pedagogia, a opção pelas habilitações em Magistério do 1º Grau, séries iniciais e Magistério de Pré-escola, atendia a prioridade da Secretaria de Estado de Educação, na qualificação dos professores da rede e no

encaminhamento dos egressos do 2º grau para o ensino superior, e um auxílio concreto da Universidade ao sistema estadual de ensino, aliada à disponibilidade de recursos humanos altamente qualificados e de espaço físico no período noturno (op.cit.), naquela instituição. O curso fundamentava-se legalmente na Resolução 02/69 do Conselho Federal de Educação e na Lei n.º 5.540/68 que previa a organização de cursos pelas universidades desde que atendam às peculiaridades do mercado de trabalho da região na qual está inserida. Acorava-se também na Lei n.º. 5.692/71 que estabelecia a formação de professores em níveis que se elevam progressivamente atendendo os objetivos específicos do ensino de 1º grau.

A essa época, no cenário nacional, cresciam as discussões, reflexões e manifestações sobre a identidade do curso de Pedagogia na formação do técnico ou do professor. Tal impasse inicia-se com a criação do curso, em 1939, e perdurou até o dia 06 de dezembro de 1999, quando lhe foi retirada a atribuição de formar professores para a educação básica, conforme o Decreto nº 3276.

Retomando a questão da criação do curso de Pedagogia da Universidade Federal, destaca-se o fato de que o curso com Habilitação em Magistério de 1º grau, séries iniciais entrou em funcionamento no primeiro semestre de 1981, com trinta vagas, a Habilitação em Magistério de Pré-Escola, no segundo semestre do mesmo ano, também com 30 vagas, ambas com os seguintes objetivos comuns:

- a) colaborar com o sistema de ensino;
- b) minimizar o problema da evasão de professores das séries iniciais;
- c) diminuir os índices de reprovação e evasão que caracterizam a baixa produtividade do sistema;

- d) formar professores qualificados superando a decadência do ensino (op.cit.).

Em relação a cada habilitação específica acrescenta-se os seguintes objetivos:

- a) Reger as atividades relacionadas ao ensino das séries iniciais do 1º grau, conforme inciso V do artigo 3º da Resolução n.º 2/69 do CFE;
- b) atuar na melhoria das condições de desenvolvimento bio-psicossocial do pré-escolar e reger classes de ensino da 1ª série do 1º grau, visando minimizar as causas do insucesso escolar (op.cit.).

A implantação do curso, segundo Fernandez (1989, p.21), foi precedida de ampla discussão entre professores, Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos, Coordenadoria Geral de Planejamento (vinculados à UFMS) que já ministravam o curso de Pedagogia (com outras habilitações) e resultou no Plano de Curso estabelecendo seus objetivos, estrutura curricular e duração.

Convém ressaltar que como as habilitações implantadas eram recentes, em nível nacional, não possuindo o currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, e para tanto buscaram-se subsídios na Universidade Metodista de Piracicaba - SP, e Universidade Federal de Santa Maria - RS, pioneiras na implantação de cursos com essas habilitações, resultando na primeira estrutura curricular do curso, que funcionou até o ano de 1982.

Em 1984, o curso foi reconhecido através do Parecer n.º 691/84, do Conselho Federal de Educação e Portaria n.º 460 de 12 de novembro de 1984, do Ministério de Educação, publicado no Diário Oficial da União, n.º 220 de 14

de novembro de 1984. Destaca-se que o reconhecimento só ocorreu após a visita à UFMS, de uma Comissão Verificadora, designada pelo Conselho Federal de Educação, composta pelos professores Clélia de Freitas Capanema da Universidade de Brasília e Roseli de Carvalho Baunsel, da Universidade Federal do Paraná, para conhecimento e análise das condições de funcionamento do curso em pauta. Segundo Fernandez (1989, p.27), a referida Comissão constatou condições favoráveis de funcionamento do curso, aprovando-o com louvor.

Para não me aprofundar na história do curso, pois não é objetivo do presente trabalho, apresento, resumidamente, as reformulações, ou melhor, as alterações, que representam sua evolução.

O primeiro momento, 1981 a 1982, inicia-se com a implantação do curso, com duas habilitações: Magistério do 1º Grau, séries iniciais e Magistério da Pré-Escola. O segundo momento, referente ao período de 1983 a 1989, foi marcado pela reestruturação dos curso de licenciatura unificando as estruturas curriculares, medida que se estendeu ao curso de Pedagogia que teve as habilitações Magistério de 1º Grau, séries iniciais e Magistério da Pré-Escola, incorporadas em uma única habilitação do referido curso (Resoluções n.º 60/82 e 72/82 do COEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão).

Outro fato que merece destaque deste período, refere-se à implantação da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau (Resolução COEPE n.º 058/83) justificada pela necessidade de corpo docente qualificado, para o exercício do Curso de 2º Grau, habilitação para o Magistério das séries iniciais, acrescia-se, ainda, a necessidade de proporcionar



uma formação melhor a esses professores, que chegavam com insuficiência de conhecimentos no curso de Pedagogia. É importante mencionar que essa habilitação é consequência das discussões ocorridas em nível nacional, sobre a identidade e funções do curso de Pedagogia, que acirrou-se na década de 60 envolvendo inclusive os estudantes que consideravam-no enciclopédico, teórico e generalista. Assim, em 1969 através do Parecer n.º. 251/62 o Conselho Federal de Educação estabelece que o curso de Pedagogia passava a formar professor para o Ensino Normal e Especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.

Retornando ao curso de Pedagogia da UFMS, ainda em 1983 ocorre o 1º Seminário do curso de Pedagogia com a participação de alunos, professores do curso, autoridades educacionais, entidades envolvidas no processo educacional e de conferencistas em destaque no cenário nacional, conhecedores da Pré-Escola e do Ensino Básico. Nessa ocasião foi apresentado e discutido o Perfil do Profissional da Educação, formado pelo curso de Pedagogia, com Habilitação para Magistério do 1º grau, séries iniciais e Pré-Escola, da UFMS. O perfil do profissional egresso do curso de Pedagogia, delineado por uma comissão formada por professores, designada pela diretoria do Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCHS, foi aprovado pela comunidade educacional presente ao Seminário. Segundo essa comissão o educador, formado pela UFMS, deve ser consciente, crítico, autônomo, inserido na realidade e capaz de promover mudanças e transformações sociais. A formação do educador requerida por esse

perfil deve ser alvo do trabalho do corpo docente do curso, englobando os seguintes aspectos:

- educador consciente: capaz de observar, perceber e refletir criticamente sobre a realidade nos aspectos individual e social;
- educador crítico: capaz de analisar, interpretar e criticar o contexto sócio-cultural;
- educador autônomo: capaz de pensar e agir com independência intelectual diante das reais necessidades educacionais;
- educador inserido na realidade: capaz de descobrir e assumir seu compromisso diante da realidade, capaz de participar e criar a escola na qual acredita;
- educador que promove mudanças e transformações sociais: posicionar-se e atuar de forma responsável pronto a intervir e realizar mudanças quando necessárias (conforme Relatório do V Seminário do Curso de Pedagogia).

Convém ressaltar, para atender os objetivos deste trabalho, que ainda nesse ano, 1983, a coordenação do curso, em reunião com o corpo docente constatou a ausência de disciplinas específicas da alfabetização em sua estrutura curricular.

O terceiro momento, das alterações do curso, que ocorre nos anos de 1990 e 1991, foi marcado por significativas mudanças no que diz respeito a estrutura curricular e regime didático.



Quanto à estrutura curricular, a reformulação ocorrida foi resultado dos estudos da comissão formada por professores do curso, designada pela Pró-Reitoria de Ensino, e que culminou com a Resolução COEPE n.º 045/90 que produziu as seguintes alterações:

- diminuição da carga horária das disciplinas optativas;
- diminuição da carga horária dos estágios supervisionados;
- exclusão de doze disciplinas optativas e inclusão de outras doze.

A outra mudança ocorrida diz respeito à implantação do regime seriado no curso, extinguindo o regime de crédito por disciplinas. Ainda, nesse ano implanta-se o curso de Pedagogia no período matutino.

O último momento inicia-se no ano de 1992 e se estende até os dias de hoje. Esse período é caracterizado pela necessidade de repensar o curso de Pedagogia, segundo a reivindicação de professores e alunos. Assim, iniciam-se discussões, seminários, reuniões, que culminam com a proposta de reformulação do curso através das Resoluções n.º 121/95 e 122/95 do COEPE.

A reformulação proposta e estabelecida nessa legislação, e implantada a partir de 1996, volta às origens do curso, com as duas habilitações iniciais, Habilitação Magistério da Pré-Escola e Habilitação Magistério para as séries iniciais, em cursos separados. Também, em 1996 extingui-se a oferta do curso no período matutino, mediante a justificativa de que não havia número de professores suficiente no Departamento de Educação para atender nesse turno.

Desde a sua criação o curso de Pedagogia da UFMS tem se “afogado” em reformismos superficiais e de pouco alcance, de “vista curta”, em detrimento de uma reformulação que atenda às exigências dos saberes atingidos pela sociedade e pela própria profissão. Em 1999, os professores do curso realizaram discussões à respeito do curso de Pedagogia, em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que deu margens às especulações à respeito das funções do curso. No artigo 62, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, introduziu os Institutos Superiores de Educação como uma possibilidade, além das Universidades, de se constituir num dos locais de formação de docentes para atuar na Educação Básica e, no artigo 63, inciso I, inclui dentre as tarefas desses Institutos a manutenção do Curso Normal Superior destinado à formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse caso qual seria a função do curso de Pedagogia? Parece que a LDB acenava para a sua extinção como formador de professores para a educação básica.

Estabelecido o embaraço criado pela LDB, o Conselho Nacional de Educação- CNE, através do Parecer CES nº.970/99, de 09/11/99, retira do Curso de Pedagogia a possibilidade de habilitar para o Magistério do Ensino Fundamental e Educação Infantil, passando essa atribuição para o Curso Normal Superior. Justifica-se essa medida, segundo os conselheiros Eunice Durahm, Yugo Okida e Abílio Afonso Baeta Neves, pela necessidade de “uma profunda renovação da formação inicial de professores para a educação básica, a qual deveria ser feita em cursos profissionais específicos, com projetos pedagógicos

próprios”. Ressalta-se que o conselheiro Jacques Velloso, apresentou nessa data uma “declaração de voto”, discordando dos relatores por entender que contraria a Lei 9394/96 – LDB, em seus artigos 61, 62, 63 e 64, do Título IV e no §4º do artigo 87 das Disposições Transitórias e por ferir a autonomia das universidades no que se refere sua organização interna, nas quais incluem-se “fixar seus cursos e programas e estabelecer seu próprio modelo de organização institucional e didático-científica”, obedecidas as normas maiores da educação. A aprovação desse Parecer foi alvo de inúmeras manifestações, destacando-se, entre elas, a ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores – a Comissão de Especialistas de Ensino da Pedagogia, e a ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, solicitando ao Conselho Nacional de Educação que a Comissão de Ensino Superior retomasse e reformulasse sua reflexão sobre a questão “reforçando os Cursos de Pedagogia como instância responsável pela formação de professores de educação básica”. Nessa mesma oportunidade, a ANFOPE também solicita ao CNE a suspensão da decisão e regulamentação sobre o Curso Normal Superior e Curso de Pedagogia, propondo a ampliação desta discussão a outras instâncias interessadas no assunto.

No entanto, contrariando a todas as expectativas das entidades de classe, universidades e demais segmentos educacionais, que aguardavam um momento e um espaço para discussões e ponderações sobre o referido Parecer, no dia 06/12/99, através do Decreto nº.3276, o Presidente da República determina que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino



Fundamental, far-se-á exclusivamente em Cursos Normais Superiores” (art.3º, §2º). Dessa forma, o Decreto retira de vez a formação de professores nos Cursos de Pedagogia, e abre as portas para outras instituições, que não são responsáveis pela extensão e pesquisa, possam fazê-la, além das universidades. Segundo Saviani, as experiências similares dos Institutos em outros países, como a Alemanha, não apresentam resultados satisfatórios e esses Institutos acabaram por integrar-se às universidades.

Assim, define-se que a formação de docentes para a educação básica em nível superior é tarefa exclusiva dos Cursos Normais Superiores que, espera-se, não sejam similares aos antigos cursos de magistério de segundo grau. O Curso de Pedagogia deverá ocupar-se da formação de outros profissionais da educação em outras habilitações voltadas para a educação básica: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e a Orientação Educacional. No entanto, as questões sobre a estruturação do Curso Normal Superior ainda não foram apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação. Merece destacar algumas preocupações presentes nos meios educacionais a ele referente: quem serão os professores para esse curso? Os pedagogos que não poderão atuar nesse nível de ensino mas poderão habilitar os futuros professores para tal? De quem será a responsabilidade pelas disciplinas que abordam a aquisição da língua escrita na educação infantil e nas séries iniciais dos ensino fundamental? Dos professores da área de Letras ou os pedagogos?

A UFMS, por sua vez, procedeu às mudanças exigidas e reformulou o seu curso, mas



... mais uma vez essa reestruturação do curso que está saindo agora, no final de 99 ... é mais uma adequação da antiga à lei atual. Então, mais uma vez, ... não houve discussão séria tendo em vista que perfil de profissional a gente quer formar e por conta desse perfil quais seriam as disciplinas mais adequadas... Só houve uma diminuição da carga horária das disciplinas de “Fundamentos” e as “Pedagógicas” continuam com a mesma carga horária e a Prática de Ensino que aumentou para atender a lei. (Professora Cleusa)

Essa proposta deverá vigorar por quatro anos, segundo estabelece o Parecer CES nº.970, prazo esse que o Curso de Pedagogia, com habilitação em Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil, tem para ser substituído pelo Curso Normal Superior.

2. O curso de Pedagogia da UFMS na visão dos Professores.

Parece difícil falar do curso de Pedagogia sem considerá-lo “dividido” entre o Departamento de Educação, e o Departamento de Ciências Humanas e Sociais, ambos no Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Desde a sua criação o curso vive essa ambigüidade que persegue toda a formação de professores. As disciplinas que compõem as chamadas “ciências da educação”, Psicologia, Sociologia, Filosofia, História da Educação, vinculam-se ao Departamento de Ciências Humanas e Sociais, enquanto as disciplinas pedagógicas, Didática, Metodologia, vinculam-se ao Departamento de Educação que é o verdadeiro local onde se pensa (ou deveria pensar) o curso de Pedagogia. Há, ainda, disciplinas como Recreação

Infantil, Artes Plásticas, Teatro, Língua Portuguesa e Literatura Infantil que estão vinculadas, respectivamente, aos Departamentos de Educação Física, Educação Artística e Letras.

No entanto, o Departamento de Educação é o órgão responsável e coordenador do curso, que propõe e coordena o debate dos problemas referentes ao curso, que formula projetos e programas, que propõe soluções...

A absoluta falta de integração entre os Departamentos, apontada pelos professores, e pelos alunos também, prejudica a qualidade do curso que padece pela ausência de um projeto político-pedagógico, instrumento norteador e articulador do curso, fruto da reflexão coletiva da equipe de professores que nele atua. Enquanto isso a definição das prioridades e dos aspectos necessários à formação do profissional ficam a critério dos professores que ministram as disciplinas. "Cada um faz o que lhe é cabível" (Professora Suzana).

Essa falta de sintonia entre os Departamentos resulta uma grade curricular sobrecarregada e difusa, um *cocktail* de educação geral e parte profissionalizante, que prescreve um pouco de psicologia, um tanto de sociologia mais alguma coisa de metodologia, adicionado a um pouco de prática (Estrela, 1990). É necessária uma busca de novos significados para o curso, resultado da reflexão que implicaria em repensar, retornar os caminhos já percorridos, considerando inclusive a avaliação dos egressos do curso, em reconsiderar as propostas executadas com base em dados e informações disponíveis, reexaminar a prática pedagógica de forma crítica.



Assim se expressam os professores do Departamento de Educação:

... o que falta é o engajamento dos professores que trabalham com o curso ..., que tivessem a preocupação com a formação dos professores das séries iniciais ..., eles teriam claro que perfil de profissional que eles gostariam de preparar...

... os professores do Departamento de Ciências Humanas brigam por opinar no curso ... só que esses professores não querem saber do curso (Professora Cleusa).

Portanto, a discussão resulta em “mudança no nome da disciplina, na carga horária ... para atender às exigências da legislação” (Professora Cleuza) e não se vislumbra a formação dos professores, objeto do curso, como “mudança intencional e partilhada, como desenvolvimento e transformação pessoal num contexto de socialização” (Leme & Minville 1990 apud Scarpa, p.34). Não se propõe a formação do professor como um profissional autônomo, sujeito da nova ação profissional que concebe o ensino como atividade crítica, na qual investiga e reflete sua própria prática.

Outra preocupação dos docentes é a ausência de um projeto de formação de professores compartilhado pela equipe de profissionais que se responsabiliza por viabilizá-lo efetivamente:

Eu penso que todo curso de Pedagogia tem que ter uma proposta que seja incorporada por todos os professores ... a primeira questão é ter uma proposta do curso onde os professores realmente estejam



integrados, conversando, sabendo o que está acontecendo, independente da linha teórica que eles acreditam, mas da proposta do curso. (Professora Suzana)

Decorrente dessa definição da formação do profissional para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental a disciplina referente à alfabetização, perderia o seu aspecto solitário, e se tornaria uma disciplina engajada em uma proposta mais ampla de formação do professor alfabetizador, que contemplaria a reflexão, como seu “ponto forte”, a partir de situações didáticas reais, um processo de formação do profissional crítico e reflexivo que articularia a relação teoria e prática, valorizando a experiências e o conhecimento prévios do professor e reconhecendo a importância de bons modelos de atividades para serem discutidas de forma crítica.

A formação do professor assume uma dimensão participativa e investigativa através do diálogo com a própria ação, de discussão – momento de uma interlocução questionadora – e do desejo de compartilhar a prática, de onde surge a necessidade legítima das contribuições teóricas apresentadas pelo formador. Tudo isso mobiliza uma formação interativa e dialógica, que favorece a capacidade de intervenção autônoma por parte do professor. (Scarpa, 1998, p.38)

Retomando a questão da formação do professor alfabetizador competente, é necessário que se diga que essa disciplina “Tópicos da Alfabetização precisa ter sua carga horária ampliada, seria anual, para poderem ser discutidos todos os assuntos de forma mais ampla, mais profunda, mais adequada” (Professora Cleusa). É necessário, ainda, que as disciplinas de

“Fundamentos da Educação”, reestruturassem seus programas em função da formação do professor alfabetizador e contribuíssem para tanto.

Foi difícil trabalhar porque os alunos não tinham referencial da Psicologia, de como a criança aprende, ... não sabem como planejar, o que já tinham visto em Didática ... tive que retomar. Essa disciplina de Tópicos de Alfabetização ficou no referencial teórico, porque faltou observar, discutir, ver como a criança se alfabetiza. Faltou trazer para sala de aula essa observação. (Professora Vera)

É preciso, ainda, acrescentar mais um dado importante: a disciplina “Tópicos de Alfabetização” ou “Metodologia da Alfabetização”, geralmente não é escolha dos professores do curso para ministrá-la, com exceção de uma professora do quadro. E tem sido desenvolvida por professor substitutos, que na maioria das vezes não possuem nenhuma formação específica para essa tarefa e nem experiência em alfabetização, tal como acontece com as salas de aula de primeira série da rede pública. No entanto, esses professores têm se esforçado para que a disciplina cumpra seus objetivos. “No momento que eu estava trabalhando eu senti que eu precisava de ler mais, de me fundamentar mais, porque o aluno exige” (Professora Vera).

Outra preocupação que esses professores entrevistados manifestaram refere-se à atuação dos próprios profissionais do Curso – formador de formadores que não têm recebido nenhuma orientação da Coordenação do Curso ou participado de algum evento específico para desenvolver essa tarefa. Apesar desses professores terem boas experiências profissionais, nem sempre

procuram discutir os encaminhamentos necessários à formação do professor para o Ensino Fundamental ou Educação Infantil. Dessa forma os professores percebem que o trabalho no Departamento é um monólogo, “cada um fazia o seu, por mais que você tentasse integrar, não conseguia. Não sei se as pessoas tinham um certo receio ou já estavam acostumados no individual. Eu senti muito ..., eu era muito sozinha” (Professora Vera).

Segundo esses depoimentos o Departamento de Educação e a própria Coordenação do Curso não proporcionam aos professores um trabalho cooperativo, um confronto de idéias e saberes, o diálogo, a interlocução, a interação, a reflexão. Essa prática prejudica o aperfeiçoamento, o enriquecimento, e gera o comodismo, a auto-suficiência...

Outra coisa é que ninguém me cobrava nada. Eu não tinha cobrança do Departamento, da Coordenação. Nunca fui chamada nem para ser elogiada, nem criticada... Eu queria que a Coordenação me chamasse para dizer: Olha você podia melhorar aqui. Me desse algum subsídio, me cobrasse... As pessoas tinham dificuldades, mas tinham medo de pedir ajuda, parece que você mostra o seu lado fraco. (Professora Vera)

Não há espaço para o trabalho coletivo, para o intercâmbio de idéias e para o planejamento em conjunto, o que contribuiria para a melhoria do Curso e dos próprios profissionais envolvidos. A busca por competência e aprimoramento é individual e solitária, é compromisso do profissional consigo mesmo. “Mas eu tinha compromisso comigo, eu queria trabalhar bem, eu queria

ajudar aqueles alunos que queriam aprender, que queriam terminar o Curso. Eu me sentia útil” (Professora Vera).

Ainda, na visão dos docentes a forma como vem sendo conduzido o Curso não proporciona a formação de professores autônomos, críticos, competentes, reflexivos e propõe uma reformulação do curso a partir da definição do projeto pedagógico. Uma reformulação que contemple a discussão do que “nós enquanto Curso vamos agir, acabando com a dicotomia teoria-prática”, com estágio desde o 1º ano apontando para um caminho rumo à construção das competências requeridas para um professor e que segundo Cardoso, poderiam ser assim sintetizados:

A função docente implica difusas competências, como por exemplo, o plano do saber (conhecer as diferentes teorias sobre os diferentes aspectos implicados no processo pedagógico); o plano do saber-fazer (transpor os conhecimentos teóricos para a prática e extrair da própria prática recomendações para a ação); o plano do fazer (saber configurar uma boa situação de aprendizagem e implementá-la). Todas essas competências implicam ainda saber explicar e justificar a ação. Não podemos supor que ao desenvolver uma estamos, automaticamente, promovendo a outra. (1997, p.102)

3. O Curso de Pedagogia da UFMS na Visão dos Alunos

A opinião dos alunos a respeito do Curso de Pedagogia que ora apresento constitui-se na segunda parte do questionário respondido pelos cinquenta e nove alunos do último ano do curso em pauta. O questionário tinha



por objetivo verificar a avaliação que os alunos fazem do curso que estavam concluindo. A maioria dos alunos (81,5%) do período matutino considerou o curso como bom, 11,1% consideraram-no regular e apenas dois alunos (7,4%) atribuíram conceito excelente.

Em seguida os alunos indicaram em ordem decrescente os aspectos positivos e negativos do curso. Em primeiro lugar, os aspectos positivos mais apontados pelos alunos, do turno matutino, são os que dizem respeito aos bons professores que tem o curso (51,9%), ao embasamento teórico que o curso oferece (33,3%) e à formação de profissionais competentes para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (14,9%). Foram mencionados em segundo lugar, além dos já apontados em primeiro lugar, aspectos como a ascensão profissional que o curso possibilita aos alunos que já atuam como docentes (7,4%); a metodologia adotada na disciplina do curso (14,8%) e a formação pessoal. Em terceiro lugar por ordem de importância, na visão dos alunos, ainda aparecem a fundamentação teórica (29,6%) e a metodologia da disciplina do curso (14,8%), acrescentando-se que o curso de Pedagogia é “puxado” (3,7%). Os alunos consideram que o curso é “puxado” pela quantidade de leituras, resenhas e outros trabalhos científicos que são solicitados pelos professores:

Outra coisa que dificultou ... foi o acúmulo, a sobrecarga de trabalho, tinha época que tinha ... cinco, seis trabalhos para entregar em uma semana. ... Eu acho que deveria ter uma conscientização por parte dos professores no sentido de não sobrecarregar, porque um trabalho de



qualidade, automaticamente, tem que estar livre de sobrecarga. (Hélio, matutino)

Agora eu estou tendo a necessidade de reler aquilo, de ver, passou e eu ... agora estou tendo maior possibilidade de entender os textos, porque eu não estou lendo por obrigação de ter de fazer uma resenha para amanhã. (Daniela, matutino)

Os outros aspectos citados, como a certeza do mercado de trabalho (7,4%), estudos sobre avaliação (3,7%), reflexão sobre educação (3,7%) e estudos sobre planejamento, apresentaram pouca relevância para os alunos, conforme demonstra a Tabela (página 288). Merece destacar que os alunos apresentaram a fundamentação teórica, os professores competentes e a formação de bons profissionais como aspectos mais significativos do curso, visto que figuram nas três primeiras colocações mais importantes.

Mas, mesmo sendo “bom” e até “excelente”, na avaliação dos alunos, o curso apresenta aspectos negativos... E em primeiro lugar de grau de importância, esses aspectos referem-se à: **a)** falta de valorização do curso pela **UFMS** (29,7%); **b)** estrutura do estágio, seja por acontecer somente no último ano do curso, seja pela exigência de se estender aos alunos que já são docentes (18,5%); **c)** metodologia adotada pelos professores que privilegia muita teoria e pouca prática (14,8%); **d)** professores despreparados para atuar numa turma como esta ou por serem substitutos (11,1%); **e)** falta de divulgação de cursos, seminários para os acadêmicos (11,1%). Chama a atenção o fato de alguns discentes considerarem que alguns professores eram “despreparados para atuar numa turma

como esta” e não para atuar em um Curso de formação de professores, não apresentando, talvez, embasamento teórico necessário sobre o conteúdo trabalhado. Ressalta-se que essa turma desde o primeiro contato, que foi a aplicação desse questionário, demonstrou, ou procurava demonstrar, que concebiam o ensino e aprendizagem numa perspectiva construtivista, contrariamente à apresentada pela turma do noturno. Em segundo lugar pela relevância, aparecem como pontos negativos: **a)** estrutura do estágio (18,6%); **b)** os professores que são incoerentes com seus discursos e que não são efetivos (11,1%); **c)** a estrutura curricular do curso, seja pela ausência de disciplinas que os alunos julgam importantes, seja pelo programa das disciplinas (18,5%); **d)** falta de cursos, seminários no horário do curso (14,8%), discriminação do curso pela **UFMS** (11,1%); **e)** estágio para os alunos que já atuam como docentes (7,4%); **f)** falta de liberdade de expressão, biblioteca desatualizada e aluno que tem que ser autodidata (3,7%).

Sobressaem-se, também, como pontos negativos, na avaliação dos alunos: **a)** a Coordenação do curso que “deixa a desejar” (18,6%); **b)** a estrutura curricular do curso, quer pela ausência de disciplinas que os alunos julgam importantes, como a Informática, quer pela carga horária de algumas disciplinas que segundo os alunos não são abordadas em profundidade, como por exemplo a Psicologia, a Metodologia de Ensino e a Didática (14,8%); **c)** professores descomprometidos (7,4%); **d)** regulamentação atual do estágio (7,4%); **e)** salas de aulas inadequadas, falta de cursos de extensão e não habilitação em administração e supervisão de ensino (3,7%). Para apenas 40% dos



alunos o curso apresenta, ainda, aspectos negativos em quarto lugar de importância, que são: **a)** coordenação distante (11,1%); **b)** aluno desrespeitado (7,4%); **c)** currículo inadequado (7,4%); **d)** estrutura do estágio (3,7%) e não habilitação do curso para orientação educacional (3,7%).

É importante frisar que na avaliação dos alunos, seja do primeiro ao sexto lugar em importância, a estrutura curricular e pedagógica do Curso apresenta-se negativa nos seguintes aspectos: a estrutura do estágio supervisionado que se estende a todos os alunos, independentemente de já atuar como docente ou não, e por se realizar no último ano do Curso (59,4%); a estrutura curricular do Curso (40,7%), que não contempla disciplinas necessárias à formação do docente e que apresenta carga horária e programas superficiais em disciplinas que se são a espinha dorsal do mesmo, tais como Psicologia, Metodologia de Ensino e a Didática. Outro aspecto também muito criticado pelos alunos, refere-se aos professores (51,8%) que, apesar deste ter sido considerado um “ponto forte” do Curso (51,9%), apresentam-se, segundo os discentes: despreparados, incoerentes com seus discursos, descomprometidos, não dispõem de tempo para atender os alunos, e que possuem uma metodologia de ensino que privilegia a teoria em detrimento da prática. Esses aspectos merecem uma reflexão por parte da Coordenação do Curso, e por todos os professores que nele atuam, pois até mesmo na opinião dos professores entrevistados, o grau de aprofundamento de conteúdos básicos para a formação dos docentes nas disciplinas de Psicologia, Metodologia do Ensino e Didática tem “deixado a desejar”. Quanto aos estágios, também foram eles questionados pelos professores



do curso nos aspectos de localização na grade curricular e carga horária. É importante que esses aspectos sejam considerados na elaboração da proposta pedagógica do curso de formação de professores, como um aspecto resultante das reflexões necessárias, e que dêem suporte à reconceitualização da prática pedagógica requerida para a educação básica de qualidade que não se resolve só com modificação de grades curriculares e denominação do Curso.

Outros aspectos abordados em menor grau de importância são: alunos desestimulados (7,4%); falta de integração da **UFMS** com as Secretarias de Educação (3,7%); falta de tempo para os professores atenderem os alunos (3,7%); falta de livros na biblioteca (3,7%) e professores tradicionais no curso (3,7%). Apenas dois alunos indicam que a falta de incentivos à pesquisa científica constitui-se em ponto negativo do curso, em sexto lugar de relevância.

Na avaliação dos alunos do período noturno, o curso de Pedagogia é considerado bom pela maioria (59,4%); para 37,5% é regular e 3,1% atribui o conceito ruim. Ao apontarem os pontos positivos do curso, no entanto, as opiniões dos alunos variaram muito, indo desde o “embasamento teórico que o curso oferece” até a “facilidade para passar de ano”. Assim, os alunos mencionaram como pontos positivos do curso que estavam concluindo, em primeiro lugar de importância: embasamento teórico que o curso oferece (40,6%); professores capacitados (31,2%); habilitação e gratuidade do curso (6,3%); horário de funcionamento do curso (noturno), integração aluno-aluno, embasamento prático e facilidade para passar de ano (3,1%). Prosseguindo, os alunos indicaram em segundo lugar de importância os seguintes pontos positivos:



professores capacitados 25%); alunos preocupados em melhorar a educação (18,7%); fundamentação teórica que o curso oferece (12,5%); relação professor-aluno, gratuidade do curso, e os trabalhos de pesquisa realizados durante o curso (6,3%). E, em menor percentual, aparecem, também, a possibilidade de troca de experiências durante o curso e o ensino noturno (3,1%).

É importante observar que pouco mais da metade dos alunos (53%) indicou aspectos positivos em terceiro lugar de significação, dos quais destacam-se: professores capacitados (12,5%); metodologia das disciplinas do curso (12,5%); embasamento teórico (9,4%); bons alunos que serão ótimos profissionais (6,3%) e biblioteca condizente com o curso (6,3%). Persistem, ainda, a gratuidade e o horário noturno de funcionamento do curso (3,1%) como aspectos positivos.

Evidencia-se que apenas 31% dos alunos indicaram aspectos positivos em quarto lugar, ressaltando-se os seguintes: alguns professores capacitados (9,4%); embasamento teórico (6,3%) e metodologia das disciplinas do curso (6,3%). Mencionam, também, em menor grau de importância a certeza de maior campo de trabalho, ensino gratuito, e as boas instalações da sala de aula (3,1%). No entanto três alunos ainda apontaram o bom nível educacional, a gratuidade e bons recursos materiais do curso, como aspectos positivos do mesmo, em sexto lugar em ordem de importância. Em síntese, para os alunos do período noturno os pontos positivos do curso referem-se aos professores capacitados (68,7%), ao embasamento teórico que possibilita ser competente no



exercício do magistério (62,5%) e a aspectos menos relevantes pedagogicamente tais como horário de funcionamento e gratuidade do curso (22%).

Mas quando se trata de opinar sobre os pontos negativos do curso, mais da metade dos alunos indicam até quatro aspectos. Na opinião dos alunos, em primeiro lugar aparecem como pontos negativos do curso: **a)** professores não capacitados (21,9%); **b)** falta de professores efetivos no quadro de pessoal (12,5%); **c)** greves (12,5%); **d)** currículo inadequado incluindo o estágio no último ano do curso (12,5%); **e)** estrutura física para funcionamento do curso (sala de aula inadequada, falta de laboratórios, falta de oficina pedagógica para os alunos do noturno) 12,5%; **f)** falta de interesse e apoio ao curso pela administração da **UFMS** (9,4%); **g)** falta de incentivo à pesquisa científica (6,3%). É importante ressaltar que são indicados como aspectos negativos, em menor percentual (3,1%) os conteúdos desatualizados, a biblioteca inadequada, falta de ética dos professores e a possibilidade de poucas opções para especialização. Em segundo lugar os alunos opinam que o curso de Pedagogia apresenta como pontos negativos: **a)** professores não qualificados (21,9%); **b)** currículos e programas inadequados para as aulas (15,7%); **c)** falta de professores (12,5%); **d)** aspectos físicos e material do curso: espaço inadequado para os alunos 16,3% e falta de material didático 9,4%; **e)** difícil acesso à pesquisa (6,3%). Surgem, ainda, como aspectos negativos: a desvalorização do curso; a falta de integração da **UFMS** com a comunidade; a **UFMS** “sucateada” e a ausência de cursos de extensão, palestras (3,1%).



Outrossim, o curso de Pedagogia no período noturno aparece discriminado nas condições de funcionamento, segundo os alunos, pela falta de pessoal administrativo na Secretaria e pela falta de oficina pedagógica disponível para os discentes nesse período (3,1%).

Em seguida os alunos apresentam como pontos negativos do curso: **a)** estrutura curricular inadequada, nas palavras dos alunos: “curso fora da realidade” (18,7%); **b)** greves (15,7%); **c)** espaço físico inadequado (15,6%); **d)** falta de material para funcionamento do curso (9,4%). Os outros aspectos indicados referem-se ao descompromisso dos professores com o curso (6,3%), a falta de incentivos para iniciação científica (6,3%), a falta de acesso a outras áreas de outros cursos, como a informática (3,1%); o individualismo dos alunos (“não companheirismo”) e, ainda, poucas opções para cursos de especialização (3,1%).

É importante ressaltar que os alunos ainda encontram aspectos negativos do curso que interferem na formação de profissionais competentes, mencionando em quarto lugar: **a)** quanto aos professores: o despreparo de alguns (9,4%), a falta de efetivos no quadro de pessoal; falta de bom relacionamento com os acadêmicos e falta de acompanhamento prático (3,1%); **b)** quanto às condições para funcionamento do curso: falta de recursos didáticos, biblioteca (6,3%), falta de colégio de aplicação para estágios (3,1%), falta de orientação ao acadêmico pela secretaria (3,1%); **c)** quanto ao apoio da **UFMS**: falta de palestras, cursos de extensão, semanas pedagógicas (9,4%), falta de política de preparação e integração dos alunos ao mercado de trabalho (3,1%), além da descrença no curso pela própria universidade (6,3%). Outras queixas referem-se às greves (3,1%) e à

falta de tempo dos alunos para realizarem trabalhos (3,1%). Apenas para um grupo de nove alunos, o curso apresenta pontos negativos, em quinto lugar de importância: **a)** o descaso dos administradores da **UFMS**, pelo curso de Pedagogia (9,4%); **b)** a falta de ética profissional de alguns professores (6,3%); **c)** falta de informática no currículo do curso (3,1%); **d)** quanto aos professores: falta de projeto de pesquisa envolvendo os alunos (3,1%), pouco incentivo para que os alunos realizem projetos (3,1%) e a falta de divulgação de eventos bons para os alunos (3,1%).

Somente três alunos especificaram aspectos negativos para o curso, em sexto lugar, que são: falta de cursos e seminários (3,1%); falta de colégio de aplicação (3,1%) e ausência de disciplinas que atendam às expectativas dos alunos.

A maioria dos alunos declarou que o curso de Pedagogia é bom (81,5% matutino e 59,4% noturno), no entanto, suas opiniões variam muito ao justificarem seus pontos de vista, indo desde a afirmação que o “curso proporciona uma fundamentação teórica consistente”, passando por colocações do tipo “é fácil passar de ano”, até críticas bastante acirradas. Mesmo sendo “bom”, e até mesmo “excelente” (7,4%), existe sempre um “MAS” restritivo que denuncia algum posicionamento ambivalente, às vezes até **agressivo** e questionador. Dessa forma, confrontando as perspectivas dos alunos do período matutino e noturno foi possível constatar que apesar de possuírem muitas diferenças, algumas vezes convergiam em vários aspectos. Os discentes de ambos os turnos compartilham da mesma óptica com relação aos aspectos positivos do curso no que diz respeito aos

bons professores (67,7%), ao embasamento teórico que proporcionam (68,0%) e à metodologia adotada pelos professores das diferentes disciplinas (17,8%). Um outro aspecto evidenciado, embora em percentual menor, refere-se à certeza de acesso ao mercado de trabalho (10,5%). Isso denota que muitas vezes a motivação dos alunos, para o curso, baseia-se na possibilidade de sua inserção no mercado de trabalho.

No entanto, para os alunos do turno matutino, o curso ainda apresenta outros aspectos positivos, como a formação de professores competentes (14,8%), a possibilidade de ascensão profissional na carreira do magistério e a própria formação pessoal.

Pouco significativo – em nível percentual – são os pontos positivos, citados por 3,7% dos alunos, que referem-se à reflexão sobre educação, estudos sobre planejamento e avaliação, e à própria concepção de que o curso é “puxado”.

Entretanto, para os alunos do curso noturno, o curso é bom porque funciona à noite, é gratuito e habilita os profissionais para atuarem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Na visão dos alunos desse turno, o aspecto mais positivo do curso refere-se ao corpo discente (25,0%), porque é preocupado com a educação, possibilitando a formação de profissionais competentes e comprometidos. Indicam também, como pontos positivos, alguns professores capacitados que ministram aulas no curso e a biblioteca condizente com as necessidades do mesmo. Outros aspectos citados por um menor percentual de alunos (3,1%) refere-se ao material didático disponível, às instalações físicas



da sala de aula, ao embasamento prático, ao bom nível educacional do curso e à troca de experiências entre os alunos do curso.

Mas a lista de aspectos negativos é maior. Os discentes listaram quarenta e dois pontos negativos, contra vinte e quatro positivos, no curso que ora concluíam. Os alunos de ambos os turnos mencionaram a frustração de suas expectativas ao constatar currículos e programas inadequados à formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a desvalorização do curso pela própria **UFMS** e os professores não capacitados e descomprometidos que ministram aulas no curso. Reclamam, também, do isolamento do curso, e conseqüentemente, dos alunos, em outras atividades complementares, e essenciais, à sua formação, como a não participação em eventos bons pela falta de divulgação dos mesmos pela Universidade, além da não promoção e realização, pela própria **UFMS**, de palestras, seminários, cursos de extensão. Apontam a falta de interação da **UFMS** com a comunidade e com as Secretarias de Educação, dificultando a realização dos estágios supervisionados nas escolas da rede pública. Queixam-se, ainda, da estrutura física inadequada onde funciona o curso e consideram que o curso deveria oferecer outras habilitações como Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. A essas críticas a turma do turno matutino, ainda, acrescenta como aspectos negativos relevantes para a formação de docentes, a estrutura do estágio supervisionado que ocorre só no último ano do curso e por ser obrigatório aos alunos que já atuam como professores; a metodologia inadequada, utilizada pelos professores nas disciplinas, que dissocia a teoria e a prática, além da carga horária



reduzida para a Didática e Metodologia de Ensino e dos programas das disciplinas de Psicologia que resumem-se em “noções breves de Psicologia”.

Uma das críticas que os alunos desse turno fazem é o distanciamento da coordenação do curso com os alunos e o próprio curso, alegando que a “coordenação deixa a desejar”. É importante lembrar que os próprios professores também se referiram a esse aspecto. Queixam-se, também, que o aluno é desrespeitado pela Universidade, que não tem “liberdade de expressão” e que os professores dispõem de pouco, ou nenhum, tempo para atendê-los e, por conseguinte, o aluno é “autodidata” ou “torna-se desestimulado”. Denunciam, ainda, a existência de professores tradicionais no curso e que não contribuem com uma formação qualificada de docentes para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, séries iniciais. É importante frisar que durante as entrevistas realizadas com os alunos esse aspecto foi mencionado. Assim se expressaram os alunos, naquela ocasião:

A gente aprende muita coisa em sala de aula e na hora de colocar em prática o professor que está trabalhando com ‘estágio’, por exemplo, não tem conhecimento desse tipo de trabalho. É muito pior, é muito frustrante prá gente... (Leda)

Deveria ter muito mais professores que realmente passasse muito mais coisas atualizadas, na Faculdade ... deveria ter muito mais, deveria ter três, quatro, cinco ou mais. (Marcos)

No entanto, para os alunos do noturno, os piores aspectos do curso referem-se à falta de professores efetivos no quadro de pessoal da



Universidade, às greves e à falta de material didático (televisão, vídeo, computador, entre outros). Seguem-se à esses pontos, a falta de ética dos professores e a precariedade do funcionamento do curso noturno, uma vez que a oficina pedagógica não é disponibilizada para uso nesse turno, aliada à falta de pessoal administrativo que trabalhe nesse horário. Mencionam, também, a falta de orientação aos alunos pela Secretaria acadêmica. Muitas críticas referem-se à estrutura curricular do curso e os alunos especificam como pontos negativos: os conteúdos desatualizados, um “curso fora da realidade”, as disciplinas que não atendem as expectativas dos alunos e a falta de uma disciplina que aborde a “informática na sala de aula”. Quanto aos professores, criticam a falta de bom relacionamento com os discentes, a ausência de acompanhamento prático, bem como a falta de projetos de pesquisas dos professores que envolvam alunos. Queixam-se, ainda, da Universidade que se encontra “sucateada”, que não possui um colégio de aplicação para a realização de estágios, que não possui uma política de preparo e integração do aluno ao mercado de trabalho e que não possibilita o acesso à outras áreas de outros cursos como é o caso da “Informática” que possui laboratórios que podem ser utilizados por todos os cursos da **UFMS**. Nem os próprios discentes escapam na análise dos alunos como pontos negativos do curso. Assim, a falta de tempo dos alunos que trabalham, e têm que conciliar os horários é um aspecto negativo do curso. Queixam também da falta de companheirismo na turma.



Outra questão presente na segunda parte do questionário refere-se à representação que os acadêmicos fazem de um bom professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para os alunos do turno matutino, o professor, para esse nível de ensino, deve apresentar o seguinte perfil: ser compromissado com o educando, consigo mesmo e com a educação (43,5%); ser competente (26,7%); conhecer as características dos alunos (7,6%); preocupar-se com a sua formação continuada, aprimorar-se (14,5%) e refletir sobre sua prática (6,9%). Um aluno apresentou ainda como um aspecto necessário a esse profissional ter idade inferior a 35 anos, por considerar essa idade o limite para a boa atuação do profissional junto às crianças, uma vez que, na sua opinião, isso requer um bom condicionamento físico. Os alunos do período noturno apresentaram o bom professor para as séries do Ensino Fundamental como aquele professor competente, isto é, capacitado teoricamente (49,7%); compromissado (29,4%); preocupado com a sua formação continuada (15,3%) e que apresente também algumas características pessoais como: ser educado, carinhoso, amigo, ter boa vontade, ter auto-estima (5,6%).

É importante observar que o perfil traçado pelos alunos resulta tanto de suas concepções de ensino e aprendizagem quanto das formas que definem a profissão docente. Desse modo apresentam a competência teórica e o compromisso como “o ponto alto” da formação docente, que parece ser adquirida e concluída apenas com o curso de graduação. Apenas 14,5% dos alunos do turno matutino e 15,3% do turno noturno mencionam a formação continuada como característica fundamental no perfil do professor. E, causa surpresa maior o fato

de que apenas 6,9% dos alunos percebem a importância da reflexão sobre a própria prática como essencial à formação de um profissional autônomo.

Apesar de reconhecerem o importante papel dos aportes teóricos na formação docente, os alunos não identificaram a reflexão como elemento essencial para a construção de sua prática docente e condição fundamental para seu aprimoramento. Assim, o ensino é visto como uma atividade artesanal e o docente um artesão que aprende seu novo ofício com os antigos artesãos. Ou ainda, o ensino tido como uma ciência aplicada e o docente como um técnico. Nessa perspectiva, “o conhecimento do professor deriva diretamente do conhecimento teórico elaborado por especialista, que, em si mesmo, seria indiferente à qualidade de sua aplicação prática” (Gómez, 1995 apud Scarpa, 1998, p.36).

Ambas visões ocultam a complexidade da situação educativa e retiram do professor sua capacidade de autonomia profissional. Uma terceira visão apresenta o ensino como uma atividade crítica e o docente como um profissional autônomo que investe refletindo sobre sua própria prática pedagógica.

Nesse sentido, Schön (1992) propõe uma epistemologia da prática docente utilizada como referência às competências subjacentes à prática de bons profissionais. E exemplifica essa postura, demonstrando que outros profissionais como engenheiros, artistas, esportistas, etc., em seus ambientes de aprendizagem aprendem a fazer fazendo e refletindo sobre os problemas que se lhes apresentam. Assim, em suas aprendizagens analisam e discutem os problemas, compartilham idéias com os profissionais mais experientes, avaliam

soluções viáveis e suas implicações, pesquisam, teorizam... Dessa forma Schön defende que a formação de professores deve incluir e privilegiar a reflexão a partir de situações concretas reais, que requer do professor competências no que diz respeito ao “saber”, ao “saber-fazer” e ao “fazer”. Nesse processo, a formação assume um caráter cooperativo e de interlocução no qual se valoriza tanto as experiências dos alunos, futuros docentes, quanto as contribuições teóricas advindas das ciências apresentadas/veiculadas pelos professores-formadores. É nesse sentido que deve(ria) caminhar o curso de Pedagogia, ora investigado.

4. A Alfabetização no Curso de Pedagogia da UFMS

A formação de professores para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental constitui-se em objetivo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Formar professores para esses níveis de ensino pressupõe essencialmente a formação de formadores de crianças leitoras e autoras de textos, onde a “Didática da Língua Materna” assume um papel fundamental, o que exige/requer uma sólida fundamentação teórica como condição para uma ação pedagógica eficaz e coerente.

Logo, necessário se faz verificar o tratamento recebido/dispensado à “Didática da Língua Materna” no Curso em pauta. Não seria demais adiantar que apesar das alterações significativas na estrutura curricular do curso, a alfabetização ainda não recebeu o tratamento necessário, dada a sua importância para a formação do professor alfabetizador. Senão vejamos: da criação do curso (1982) até 1989 a alfabetização era abordada



nas/pelas disciplinas “Metodologia do Ensino de 1º Grau I com carga horária de 90 horas e Linguagem e Literatura Infantil nas séries iniciais, carga horária de 60 horas”. Observa-se que na disciplina Metodologia do Ensino de 1º Grau I, a “Língua Portuguesa” era uma unidade do programa no qual a alfabetização constituía-se em um dos itens. É importante registrar que nessa grade curricular os aspectos referentes à “Expressão Musical, Recreação e Educação Física, Expressão Gráfica e Plástica” constituíam-se em disciplinas específicas do núcleo comum com carga horária de 60 horas, demonstrando, assim, a importância atribuída a esses saberes na formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento dos aspectos tanto, ou mais, importantes como a alfabetização, essencial para a atuação desses profissionais.

A partir de 1989, a alfabetização adquire um status no currículo do curso, transformando-se em disciplina denominada “Metodologia da Alfabetização”, de caráter optativo, com carga horária de 60 horas, evidenciando já o reflexo das discussões e teorias disponíveis sobre as aquisições da leitura e da escrita e a necessidade de uma qualificação do professor para desenvolver esse processo, aliada aos índices alarmantes de fracasso na 1ª série. A alfabetização, nessa estrutura curricular, também deve(ria) ser abordada pela disciplina “Linguagem e Literatura Infantil, com carga horária de 60 horas.

O terceiro momento, de abordagem da alfabetização no curso de Pedagogia, ocorre em 1990, quando a disciplina passa a ser denominada de “Tópicos de Alfabetização” e torna-se obrigatória porque é uma das poucas disciplinas constantes do leque das optativas oferecida pelo Departamento de



Educação, como complementar. A disciplina de “Linguagem e Literatura Infantil” continua fazendo parte do currículo e a dividindo com a disciplina “Tópicos de Alfabetização” a responsabilidade de abordar a aquisição da língua escrita na educação básica. No entanto, a falta de uma ementa da disciplina “Tópicos de Alfabetização” gerou um tratamento diferenciado a cada ano como consequência da abordagem definida pelo professor responsável pela mesma, “cada professor faz o que acha possível... A disciplina não tinha uma ementa preestabelecida, aí cada um fazia a sua” (Professora Suzana).

Assim, observa-se que em alguns planos de ensino como os dos anos de 1990 e 1995 não há registro de ementa da disciplina. Em outros, como em 1994, a proposta do professor constante no plano de ensino é a abordagem de “aspectos teóricos metodológicos do processo de alfabetização de jovens e adultos”. Já em 1997, surge uma nova proposta, “métodos de alfabetização; fatores psico-sociolingüísticos que interferem na leitura e na escrita; planejamento e desenvolvimento de pesquisas na área de aprendizagem da leitura e da escrita”. Observa-se, assim, que desponta uma preocupação em desenvolver pesquisas com discentes na área de alfabetização e não o estudo das pesquisas já desenvolvidas como subsídios para a formação do professor alfabetizador, capacitando-o para uma prática que possibilite a formação de crianças leitoras e escritoras.

Todavia, não foi somente a ausência da ementa que ocasionou dificuldades no tratamento da disciplina “Tópicos de Alfabetização”, a falta de integração com as demais disciplinas, Psicologia, Sociologia, História da Educação, incluindo as pedagógicas, Linguagem e Literatura Infantil,

Metodologia de Ensino de 1º grau e Didática, aliada à desarticulação entre os professores, gerou o isolamento e, muitas vezes, a sobreposição de conteúdos, ou a necessidade de abordá-los, denunciada pelos próprios professores:

A única integração que eu busquei, que eu pude buscar foi com a minha ... a outra disciplina que eu também oferecia para essa turma... Até porque a professora da disciplina de Literatura Infantil é substituta, ... ela foi contratada só para dar aula, ela chega na hora da aula e sai ... eu procurei o chefe do Departamento dela,... mas nunca consegui falar com ela ... pelo que eu soube antes da Literatura Infantil a professora trabalhou com eles aquele livro 'Guia Teórico do Alfabetizador', então de certa forma veio contribuir com o meu trabalho. (Professora Cleusa)

Essa situação não passa despercebida pelos alunos, que argumentam: "... vieram dois professores dando a mesma matéria, em aulas diferentes, mas era a mesma coisa, ... aí nós falamos: 'isso a gente já está lendo'... Então elas foram sentar e revisar o assunto" (Alzira, matutino).

Constata-se ainda que o ensino das disciplinas de Fundamentos da Educação não fornecem os referenciais teóricos necessários à abordagem da alfabetização, ocasionando a "retomada" dos conteúdos essenciais e sobrecarregando a carga horária da disciplina de Alfabetização, que já é insuficiente.

Como a gente vai trabalhar a alfabetização se os alunos não sabem as fases do desenvolvimento das crianças, como ela aprende, o que é aprendizagem significativa... Os alunos não tinham esse referencial teórico e

eu tive que parar o conteúdo da minha disciplina e retomar .(Professora Vera)

A professora de Psicologia um ano trabalhou só Freud... A Filosofia se preocupa com os fundamentos filosóficos que o aluno tem que ter, mas enfoca pouco a Filosofia da Educação...

Visando corrigir os problemas detectados nesse período, em 1995 o curso passou por uma reestruturação curricular que resultou, pelo menos estruturalmente, num avanço para a alfabetização no currículo do Curso, que objetivava a formação do professor alfabetizador. Suprime-se a disciplina “Tópicos de Alfabetização” e desdobram-na em “Conteúdos e Metodologia da Alfabetização”, disciplina obrigatória com carga horária de 68 horas, e “Psicogênese da Leitura e da Escrita”, como disciplina complementar, com 68 horas, ambas semestrais, e, ainda, permanece a disciplina “Literatura Infantil”, também com 68 horas. Essa estrutura curricular passou a vigorar a partir de 1996. No entanto, tal como a disciplina “Tópicos de Alfabetização”, a disciplina “Conteúdos e Métodos da Alfabetização” é oferecida no último semestre, do último ano do curso, no momento em que está ocorrendo a “Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, demonstrando que pouco, ou nada, tem a contribuir para a formação do professor alfabetizador por estar desarticulada na estrutura do curso e aparentemente sem função. Dessa forma, pode-se afirmar, com base nos dados levantados e depoimentos dos professores, que a disciplina alfabetização tem sido tratada como uma disciplina isolada, solitária no curso de formação de professores, como algo fechado em si e relegado ao último momento



do curso, uma vez que o próprio planejamento não ocorre em equipe, o que poderia/deveria gerar projetos multidisciplinares concorrendo significativamente para a formação do professor alfabetizador. É importante mencionar que a disciplina "Literatura Infantil" pouco tem contribuído com a disciplina que aborda especificamente alfabetização, pelo que se pode constatar nos planos de ensino e nos depoimentos dos próprios professores, conforme já foi citado. Analisando os planos dessa disciplina observou-se que os conteúdos abordados referem-se a:

Origem, história, natureza e conceitos da Literatura Infantil.

Produção literária infantil brasileira: narrativa, poesia, teatro, histórias em quadrinhos, cinema, televisão.

Propostas alternativas para a criação do hábito da leitura e para a atividade literária na escola.

Estudo de textos literários.

Pressupostos teóricos da disciplina: a situação no ensino; a formação do leitor; a transitoriedade do leitor e do gênero. (Plano de Ensino, 1990)

Ressalta-se que, nos anos de 1994 e 1995, diferente dos anos anteriores, a disciplina enfocou assuntos tais como:

Leitura: aspectos cognitivos; objetivos; estratégias; a relação entre autor/texto/leitor; paráfrase e polissemia; a função social da leitura; a leitura da literatura.

O desenvolvimento do discurso narrativo na criança.

A literatura infantil e o contexto do seu surgimento: a literatura infantil e a tradição pedagógica.

A produção nacional de literatura infantil.

A poesia para criança.

Os contos de fada em discussão: a visão de Bettelheim.

Relação de Literatura com outras áreas.

Em 1996, os assuntos abordados foram:

A leitura como forma de descoberta da realidade.

A história individual da leitura

Como chegar aos livros.

A leitura e a escola.

O texto literário na sala de aula.

A proposta de exploração do texto.

A produção literária a disposição do professor.

O olhar crítico sobre o texto.

Chamam a atenção que aspectos importantíssimos e valiosíssimos que muito contribuiriam para novos rumos na prática alfabetizadora com suporte na literatura infantil, verdadeiro patrimônio cultural da infância, não foram contemplados pela disciplina (pelo menos nos conteúdos esquematicamente registrados nos planos analisados). Conteúdos que abordassem a literatura infantil como um caminho para a alfabetização, não poderiam estar ausentes na formação do professor alfabetizador, que tem como objetivo a formação de crianças leitoras e autoras de textos, usuárias da língua escrita. Mas é importante destacar que os planos de ensino de 1994 e 1995 abordaram aspectos bastante valiosos na formação do leitor e escritor: “aspectos cognitivos e estratégias de leitura, polissemia e paráfrase, a relação autor/texto/leitor; a função social da leitura e da literatura”. Merece ressaltar que foram os únicos planos que especificamente

abordaram a leitura nesse enfoque. Portanto, penso que a “Literatura Infantil” deve ser abordada como um instrumento pedagógico extremamente relevante antes, durante e após o domínio do código alfabético, possibilitando a formação do leitor e do próprio escritor, que recebe influências literárias que lhe permitam a criação de “um estilo próprio”. Recorro a Rubem Alves, que fala sobre a importância da literatura infantil na escola desde o início da escolarização e nos alerta para como isso tem se realizado:

Acho que as escolas terão realizado sua missão se foram capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura. Ele é o pressuposto de tudo mais. Quem ama ler tem nas mãos a chave do mundo. Mas o que vejo acontecendo é o contrário. São raríssimos os casos de amor à leitura desenvolvido nas aulas de estudo formal de língua. ... Sonho com o dia em que as crianças que lêem meus livrinhos não terão de grifar dígrafos e em que o conhecimento das obras literárias não será objeto de exames vestibulares: os livros serão lidos pelo simples prazer da leitura. (1999, p.3)

Retornando à disciplina de alfabetização, é importante verificar os conteúdos abordados nessa área durante esses anos. É importante recordar que da ausência de ementa, os conteúdos eram selecionados a critério dos professores responsáveis pela disciplina.

eu trabalhei com os alunos dentro daquilo que eu achava que era, que seria a maior necessidade deles, de adquirir alguns conhecimentos que seriam básicos para que eles pudessem atuar com as condições mínimas dentro da sala de aula... Por conta disso, como eles não tinham noção nenhuma do que era alfabetização, de como se trabalhava, do que significava a alfabetização,

o que representa a alfabetização ao longo da história... Eu trabalhei então, num primeiro momento o que foi a alfabetização ao longo da história ... os métodos da alfabetização ... e a produção de textos. (Professora Cleusa)

Considereí o perfil da turma ... a maioria não era professor ... e como eles queriam fazer estágio no supletivo ... então eu trabalhei Paulo Freire com eles, propostas de educação de jovens e adultos, e fui discutir com eles para eles perceberem que a dinâmica é outra, a metodologia é outra... Outra, uma concepção que eu tenho de achar que as pessoas precisam conhecer tudo pra poder fazer até a sua opção teórica metodológica, e aí o que está posto aí no sentido de alfabetização ... na verdade eles (os alunos) entendem (a alfabetização) só como decodificação, junção de sílabas e não conseguem perceber o aspecto social, filosófico. (Professora Suzana)

Os alunos tinham pouco conhecimento, mas queriam aprender, estavam muito abertos e falavam que o que eu passava para eles tinha sentido porque eu estava vivenciando na prática [com uma sala de Ensino Fundamental em escola particular] ... eles acreditavam em mim ... inicialmente, trabalhei os métodos, desde os mais tradicionais, depois optei por um mais na linha progressista ... que é o que trabalha o texto, uma frase ... trabalhei as três práticas, leitura, produção de texto e análise lingüística. (Professora Vera)

Em consequência dos critérios definidos pelos professores, e da formação dos mesmos, a cada ano a disciplina “Conteúdos e Métodos da Alfabetização”, assim designada atualmente, apresentou enfoques diferentes conforme se observa nos planos de ensino. Em 1990, foram abordados os temas:



Processo de alfabetização: aspectos lingüísticos; leitura; escrita; processo perceptivo; a imagem mental; análise e síntese; a compreensão.

Análise de algumas técnicas de alfabetização utilizadas em experiências educacionais no Brasil e outros países. (Plano de Ensino)

Pelos conteúdos registrados, parece que a abordagem ficou mais em uma perspectiva tradicional (processo perceptivo, técnicas de alfabetização).

Em 1994, os conteúdos registrados no Plano indicam a presença das pesquisas e contribuições da Psicologia Genética na abordagem da alfabetização.

Alfabetização: paradigmas metodológicos, construtivismo.

Métodos de alfabetização : objetivos, paradigmas conceituais, procedimentos e técnicas. Alfabetização como processo de conceituação de Piaget à Emília Ferreiro.

Avaliação no Processo de alfabetização. (Plano de Ensino, 1994)

No ano posterior, 1995, essa abordagem da alfabetização em um paradigma construtivista permanece e ampliam-se os conteúdos em uma perspectiva lingüística.

Concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e alfabetização nas perspectivas estruturalista, construtivista e sócio-interacionista.

Concepção de alfabetização.

Alfabetização como ensino-aprendizagem da língua materna: interação verbal e mediação signica-lingüística. Trabalho lingüístico e constituição do sujeito leitor/produtor de textos.

Objeto de estudo e projeto de alfabetização, leitura, produção e análise lingüística de textos.

Formação do alfabetizador.

Trabalho metacognitivo. (Plano de Ensino, 1995)

No entanto, em 1996, a disciplina priorizou a alfabetização de jovens e adultos, numa perspectiva histórica, política, social e econômica.

Fundamentos da alfabetização de jovem e adultos :

- Aspectos políticos, econômicos e sociais da analfabetismo.
- Conceitos de analfabetos, analfabetismo, alfabetização.

Educação e desenvolvimento:

- O papel da alfabetização no desenvolvimento.
- Características psico-sociais dos jovens e adultos.

Papel do professor alfabetizador de jovens e adultos:

- Experiências da Nicarágua, México e Costa Rica.
- Experiências brasileiras Osasco, Belém, Bahia e Ponta Porã.

Origem e evolução dos métodos de alfabetização de jovens e adultos.

- Métodos analíticos, sintéticos e mistos.
- Métodos ativos e que utilizam os meios de comunicação de massa

(rádio, TV). (Plano de Ensino, 1996)

Em 1997, observa-se que a preocupação com a educação de jovens e adultos permanece, porém, abordada numa perspectiva de combate ao analfabetismo, concomitantemente, reaparece a alfabetização em uma “nova abordagem”.



Retrospectiva histórica: a era da alfabetização: práticas pedagógicas, abordagem sintética, abordagem analítica.

Combate ao analfabetismo: educação de jovens e adultos e método Paulo Freire. Novas abordagens da alfabetização: construtivismo e produção escrita da criança. A pesquisa em alfabetização. (Plano de Ensino: 1997)

Depreende-se, assim, que os conteúdos selecionados referem-se mais aos aspectos históricos, políticos e sociais da alfabetização, e apesar de indicar a “nova abordagem: construtivismo”, ainda constituem-se em conteúdos os métodos e técnicas da alfabetização, o que permite afirmar que esses conteúdos são insuficientes e incipientes para a formação do professor alfabetizador que objetiva a formação de crianças leitoras e escritoras. Excetuam-se os conteúdos abordados e registrados no ano de 1995.

Os objetivos delineados nos planos propiciam uma visão sintética, fornecendo indicações gerais da organização do processo de ensino-aprendizagem, a priorização de aspectos considerados relevantes. Nesse sentido, ressalta-se que os objetivos dos planos analisados revelaram que a disciplina apresenta como proposta as discussões em torno das dimensões política, histórica e social da alfabetização, e em proporção menor a dimensão pedagógica. A título de exemplo, relaciono a seguir alguns dos objetivos delineados em plano de ensino. Em 1990, a disciplina objetivava:

Analisar o processo da leitura através da perspectiva histórica.

Propiciar aos acadêmicos uma compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos indispensáveis ao processo de alfabetização.



Todavia, em 1994, a disciplina visava:

Fundamentar teoricamente os métodos de alfabetização numa perspectiva histórica. Recuperar a identidade social, cultura e psicológica do indivíduo via processo de alfabetização, discutindo o caráter social e político dessa ação. Conhecer a alfabetização à luz da Psicogênese. Contribuir para a reflexão contínua da avaliação na concepção progressista da educação.

Para 1995, a disciplina teve como intuito:

Reflexão sobre os aspectos históricos, psicológicos, lingüísticos e didático-pedagógicos da alfabetização na escola pública brasileira, enquanto processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna, a fim de se discutir as opções epistemológicas envolvidas no trabalho com alfabetização como objeto de estudo e pesquisa.

Em 1996, os objetivos propostos para a disciplina foram:

Conhecer brevemente os fundamentos políticos, econômicos e sociais do analfabetismo e a situação atual no mundo e no Brasil. Analisar a relação entre analfabetismo, desenvolvimento e pobreza. Conhecer a origem e a evolução dos métodos utilizados na educação de jovens e adultos. Conhecer experiências para diminuir ou erradicar o analfabetismo de jovens e adultos realizados no Caribe e América Latina.

E em 1997, os professores propuseram aos alunos, através dessa disciplina:



Conhecer a história da alfabetização. Analisar os programas de alfabetização de jovens e adultos implantados no país. Oportunizar a análise crítica prático-pedagógica em relação ao processo de alfabetização.

É importante observar que os objetivos propostos não abordam o processo de aquisição da língua escrita pela criança e pelos adultos e suas implicações para a prática pedagógica, que devem constituir-se no cerne dos programas da disciplina, considerando, inclusive a carga horária. Recorro a Inostroza (1998), que propõe um novo modelo de formação inicial docente em didática da Língua Materna que envolve:

tanto as aprendizagens conceituais do “**saber**”, como a construção dos processos cognitivos do aprender a aprender, isto é, as competências do “**saber fazer**” e os conhecimentos sociais da convivência e do conhecimento pessoal de si mesmo (**saber ser**). (Notas de conferência)

Portanto, é necessário que a disciplina responsável pela alfabetização enfoque os significados do aprender a ler, escrever (a escrita e a língua escrita) e, ao mesmo tempo, o papel do professor para que se produza essas aprendizagens nas crianças, que foram aspectos não observados nos planos analisados. Concordando com Inostroza, penso que essa disciplina, responsável pela alfabetização, deve centrar sua abordagem no saber (conceitos), saber-fazer (competências) e saber-ser (atitudes), requeridos para a formação de leitores e escritores, e que pressupõe que o alfabetizador seja o primeiro usuário, na sala de aula, da leitura e da escrita, tornando-se também um objetivo da disciplina.

Dessa forma, os objetivos devem evidenciar e refletir as competências que precisam ser desenvolvidas durante o processo, além de possibilitar a especificação e descrição dos procedimentos e da avaliação. Segundo Perrenoud (1996), os planos, projetos e programas da formação de professores devem se guiar pela definição das competências requeridas para este profissional. Nessa perspectiva, é necessário que a disciplina de Alfabetização pense no futuro docente como “um profissional capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer” (Weisz, 1999, p.118).

Retomando os planos analisados constatou-se que para desenvolver os conteúdos selecionados e atingir os objetivos propostos os professores apresentam em seus planos os procedimentos a serem utilizados e os procedimentos comuns nos planos analisados são: aulas expositivas, leitura de textos, discussões, dinâmicas de grupo. Um professor apresenta além desses procedimentos os seguintes: “seminários, filmes, produção de textos e análise”. Apenas, um professor apresenta a observação, elaboração de planos de ensino e sua execução e relatórios como procedimentos de ensino adotados na disciplina. Apresenta ainda a elaboração de resenhas críticas como procedimentos, não especificando o objeto de trabalho. Um professor apresenta a entrevista como procedimento sem, no entanto, especificar com “quem” e a que se refere.

Quanto à avaliação registrada pelos professores nos planos de ensino, observa-se que também não explicita os encaminhamentos dos professores, pois referem-se quase que exclusivamente aos instrumentos adotados



para avaliar: seminários, relatórios, resenhas, provas escritas. Apenas um professor que trabalhou com aula prática a utilizou como instrumento de avaliação, e um professor que indica “trabalho de pesquisa” sem especificar a que se refere essa pesquisa. Constatou-se que um dos planos analisados a avaliação não foi especificada.

Quanto à bibliografia indicada nos planos de ensino, houve predominância dos seguintes autores: Emília Ferreiro, Magda Soares, José Juvêncio Barbosa, Ana Teberosky, Luis Carlos Cagliari. Em 1995 a bibliografia refere-se exclusivamente à área lingüística: Bakhtin, Chomsky, Saussure, Geraldi e ainda, aos autores Ferreiro & Teberosky, Smolka, Lourenço Filho, Vygotsky e Claparède, confirmando que nesse ano a disciplina priorizou os aspectos lingüísticos da alfabetização, conforme o registrado no plano de ensino. Em 1996, onde o trabalho desenvolvido foi Alfabetização de Jovens e Adultos a bibliografia também é ampliada nessa área, destacando-se Paulo Freire, Frago, Jennifer Rogers, Adriana Oliveira Lima, Carlos Rodriguez Brandão. Também foram utilizados nesse ano, relatórios de programas de combate ao analfabetismo, divulgado por órgãos nacionais e internacionais: UNESCO e INEP. Ressalta-se, ainda, que o relatório de pesquisas intitulado “Tradição e Modernidade na Alfabetização no Brasil”, da professora Maria do Rosário Magnani foi o único relatório de pesquisa citado em toda a bibliografia utilizada nessa disciplina nesses anos. Assim, também é importante registrar que as publicações oriundas de órgãos do Ministério da Educação, Universidades e Associações, tais como: Em Aberto, Educação e Realidade, Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa, encontram-



se ausentes dos planos de ensino analisados. Bibliografia diferenciada aparece em 1997 com os autores: Kaufman, Lemle, Jolibert, Frank Smith, Ferreiro, Teberosky e Lígia Klein.

É importante frisar que na bibliografia apresentada estão presentes os pesquisadores (Jolibert, Kaufman, Ferreiro, Teberosky, Smolka) que têm se destacado nas últimas décadas com suas investigações acerca da aquisição da língua escrita pelas crianças. O que pressupõe que a alfabetização é abordada, nessa disciplina, à luz desses pressupostos teóricos que a compreendem como um processo de construção de conhecimento mediado pela interação e potencializado pelo livre exercício da linguagem em sala de aula. Entretanto, causa preocupação a ausência de pesquisadores, como Piaget e Vygotsky, considerando a importância deles para o entendimento dos demais textos citados. Preocupação ainda derivada dos depoimentos dos professores que informam a ausência desses autores, ou sua abordagem insuficiente, na disciplina de Psicologia.

Uma questão a ser evidenciada na bibliografia é a ausência total de indicações referentes as monografias, dissertações, teses e pesquisas em geral na área de alfabetização. Esse dado revela que a produção intelectual, inclusive dos professores ao próprio curso, não adentra na sala de aula dos cursos de formação de professores e tampouco é utilizada como subsídio que retrata a realidade educacional brasileira e o dia-a-dia das escolas.

Outro aspecto que merece ser destacado refere-se às leituras dos livros constantes na bibliografia como atividade realizada pelos alunos. Na verdade, poucos alunos (ou nenhum!) chegam a ler os livros citados; quando

lêem, é exigência do professor, mas o critério utilizado na escolha do livro não corresponde à expectativa do professor:

Eles não escolheram por área de interesse, eles escolheram pelo tamanho do livro e aí qual que mais apareceu foi o “Com Todas as Letras”... Alguns leram “Reflexões sobre Alfabetização”, outros leram “A Importância do Ato de Ler”, do Paulo Freire e ... um aluno só que leu aquele “Letramento e Alfabetização”, que também é das questões polêmicas, questões atuais. Então, o que eu vi foi que eles leram por isso mesmo, não que eles estivessem preocupados mesmo com a importância do ato de ler, nem nada. E fizeram isso, copiaram, fizeram recorte do livro. (Professora Cleusa)

Nós lemos o livro da Lígia Klein “Quem tem medo de alfabetizar” e um livro de capa cinza que aborda a alfabetização numa perspectiva construtivista e apresenta sugestões de atividade, mas fundamentando o porquê fazer não só atividade... Lemos também outros textos que eu selecionei... Outros livros não, porque são muito teóricos. (Professora Vera)

Os alunos leram o livro da Lígia Klein e do José Juvêncio Barbosa. (Professora Suzana)

Penso que a ausência de leituras obrigatórias e complementares de alguns livros ou textos científicos ocasionam, muitas vezes, a assimilação deformante ou o conhecimento superficial que se reflete, inevitavelmente, na prática pedagógica. Apesar da resistência que alguns alunos apresentam para ler textos científicos, trata-se de uma experiência importante, não apenas pelo



conteúdo dos textos, como também pela possibilidade que poderá encontrar de ler por si mesmo e selecionar seus próprios autores e textos.

Confirma-se, assim, a necessidade de que essa disciplina desenvolva como um dos seus objetivos a formação do futuro docente como praticante da leitura e da produção de textos, de todos os tipos de textos, em situação real de uso, dentro da própria instituição de ensino.

Um dos aspectos críticos apontados por alguns alunos, e que merece ser considerado, diz respeito à falta de embasamento teórico do Curso, especificamente sobre alfabetização. Assim se expressa uma aluna:

Mas, eu acho que a Universidade fica um pouco a desejar quando ela trabalha algumas questões com a gente que eu acho que são questões fundamentais em termos de educação e não dá conta de esclarecer suficientemente essas questões. Então, especificamente dentro da área de Alfabetização, nós tivemos professores que trabalharam essas questões mas para mim não foram suficientes. Eu senti isso principalmente agora quando eu fui para o estágio, e eu escolhi a área de alfabetização pra trabalhar no meu estágio, e eu percebi que eu não sabia o que fazer, eu não tinha segurança pra entrar na sala com aquilo que eu tinha aprendido aqui na Universidade. ... o curso se prende por demasiado a algumas questões que são importantes, mas na verdade não são fundamentais e às vezes não dá tanta ênfase em questões que vão estar realmente fazendo falta a hora que a gente estiver na sala de aula, como eu disse da dificuldade que eu encontrei na hora do estágio na sala de 1ª. (Irene, aluna do noturno)

Sintetizando, apesar dos planos de ensino da disciplina Conteúdos e Métodos da Alfabetização, designação atual, contemplarem aspectos importantes e atuais sobre alfabetização, enfocando as novas contribuições das ciências lingüísticas e da Psicologia, sua abordagem, não tem atendido as expectativas de professores e alunos, seja pela carga horária insuficiente, e as outras disciplinas que também abordam o tema continuarem sendo optativas, ou pelo desinteresse manifestado pelos alunos, ou ainda pela insegurança apresentada pelos discentes.

Saindo da Universidade eu não tenho coragem de entrar numa 1ª série, porque eu acho..., que eu nunca dei aula e então eu preciso de uma série, uma 2ª, 3ª ou 4ª série que eu consiga falar de igual pra igual, porque a 1ª série o professor tem que ter uma linguagem diferente... A 1ª série é mais responsabilidade ... o jeito de você falar com a criança, você tem que falar que o branco é B R A N C O, assim tão explicadinho, pra ela entender certinho... (Hélida, aluna do matutino)

Os alunos não tiveram coragem, não se sentiram seguros para fazer estágios na primeira série, então pegaram a terceira e quarta séries. A maioria não se sentiu segura, porque o que elas tinham de vivência era trabalhar a silabação, e eu queria que elas trabalhassem com as três práticas ... elas se sentiram inseguras. (Professora Vera)

E a outra aluna que já atua como professora de 1ª série: “A 1ª série é que vai dar segurança ... que dá embasamento para o professor ... você vai pegar a postura de como trabalhar” (Conceição, aluna do matutino).

Aqui, não poderia deixar de citar Smolka (1993) pela clareza com que diferencia a “tarefa de ensinar” em oposição à “relação de ensino” ao analisar uma situação que evidencia o que pensam as crianças sobre suas relações com as professoras, em sala de aula. A autora conclui que ao assumir a tarefa de ensinar, atribuída pela escola aos professores, estes têm a ilusão de estar ensinando algo. No entanto Smolka comenta:

A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão). Será que vira mesmo profissão? A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Desse modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar. Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a ilusão. (1989, p.31)

Essa “ilusão”, segundo a autora, é decorrente da não-consideração das intervenções sociais no cotidiano da escola bem como da falta de conhecimentos e posicionamento crítico do professor com relação ao seu próprio papel e função no contexto social.

Analisando a fala dos acadêmicos e evocando a fala de Smolka (op. cit., p.31), fica evidente a concepção das alunas – futuros docentes, sobre a tarefa de ensinar, que encaram com bastante seriedade e responsabilidade, mas que não considera o aluno como protagonista da sua aprendizagem e nem valoriza

as interações sociais em sala de aula como constitutivas do aprender. Dessa forma, a aprendizagem depende da ação de ensinar.

... da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor.

Conforme a análise efetuada nas grades curriculares e nos planos de ensino das disciplinas que abordam a alfabetização no Curso de Pedagogia, pode-se afirmar que embora esse tema tenha se constituído em preocupação de alguns professores e tenha conseguido uma posição melhor na grade curricular, em termos de carga horária, ainda carece de um tratamento mais substancial, visando à formação do professor alfabetizador. Há que se ressaltar que essa preocupação deva permanecer para estruturação do Curso Normal Superior, que substituirá o de Pedagogia, responsabilizando-se pela formação do professor alfabetizador, que deverá ter como ponto de partida uma reflexão acerca das competências exigidas/requeridas para a formação de um professor alfabetizador, bem como dos elementos que servem de base para essa formação.

Com base no referencial teórico constante nos planos de ensino, pode-se afirmar que a concepção de alfabetização apresentada pelo Curso, considera-a uma atividade cognitiva, como processo que ocorre na interdiscursividade, na interação do indivíduo com outros indivíduos, sob a

mediação da linguagem. Entretanto, subjaz nos depoimentos dos professores que essa concepção não está claramente elaborada por eles:

Os alunos que trabalharam durante estágio com a 2ª, 3ª e 4ª séries não tiveram problemas... Foi tranquilo porque as crianças já sabiam ler... O livro didático é um mal necessário, tem uns textos horrorosos, mas pelo menos eu tenho um ponto de partida... Eu penso que os alunos devem conhecer todos os métodos e possibilidades de alfabetizar, agora, se eles quiserem trabalhar com o ba – be – bi – bo – bu, tem que deixar.

Na verdade os alunos entendem a alfabetização só como decodificação, junção de sílabas e não conseguem perceber o aspecto social, filosófico...

Conhecendo as condições teóricas em que se realizou a formação dos professores alfabetizadores e as concepções e enfoques de alfabetização presentes nos documentos oficiais do Curso, procurei conhecer as idéias de alfabetização que povoam as mentes dos alunos que foram abordadas no decorrer do Curso, e que certamente guiarão suas práticas pedagógicas. Será essa a questão abordada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

O SABER DOS ALUNOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

O DISCURSO E AS CONTRADIÇÕES

1. Conceituando a alfabetização

Conhecendo a opinião dos pesquisadores da área de alfabetização, meus primeiros interlocutores, e a estrutura do Curso de Pedagogia da UFMS, parti para outra etapa de trabalho, com o objetivo de ouvir as concepções dos alunos do curso em pauta sobre a alfabetização. Quais são as concepções de alfabetização dos alunos do Curso de Pedagogia? O que é alfabetizar, ler, escrever, estar alfabetizado, na concepção desses alunos? São as mesmas concepções veiculadas pelos professores durante o Curso? Qual a contribuição das disciplinas específicas sobre a alfabetização na formação do professor alfabetizador? Estas são algumas das indagações que nortearam as entrevistas com os alunos.

Após várias leituras e releituras do material contido nas entrevistas, parti para a análise do discurso dos alunos, o que se constituiu num desafio, apesar do referencial teórico adquirido no Curso de Pedagogia e nas disciplinas do Mestrado em Educação. Apreender todos os significados presentes nos discursos dos alunos é, sem dúvida, uma tarefa possível para os especialistas da área, mas, certamente um grande desafio para outros educadores que, mesmo não sendo especialistas, se propõem a compreender os embates que se travam no

interior dos cursos de formação de professores, com o intuito de colaborar, ainda que com uma pequena parcela, com a elucidação das condições atuais em que ocorre a formação do alfabetizador. Portanto, foi necessário prever e assumir as possíveis críticas a que se sujeita nessas situações.

Nas respostas obtidas nas entrevistas, os alunos apresentaram um discurso aparentemente atual sobre a alfabetização, ressaltando a necessidade de não restringi-la somente à 1ª série do Ensino Fundamental e afirmando discordarem da concepção tradicional da alfabetização. Essa unanimidade parecia confirmar os pressupostos teóricos constantes nos referências bibliográficas dos planos de ensino da disciplina “Tópicos de Alfabetização”, porém, contraditoriamente a esse fato, ao serem questionados sobre **o que é alfabetizar**, constatou-se que 55,6% dos alunos do turno matutino e 5,9% do noturno referem-se à alfabetização como “saber ler e escrever”; “transcrição da fala”, ou ainda, “conhecer o código mesmo”, conceitos próprios da visão tradicional.

Alfabetizar é só aprender a ler, escrever, contar. (Cristiane, noturno)

... é você levar até a criança o conhecimento das palavras escritas pra ela saber se expressar corretamente usando essas palavras que ela aprendeu.

(Lilian, noturno)

... é o aprendizado da leitura e da escrita (Vilma, matutino)

... é compreender os códigos, decodificar alguns códigos, conhecer as letras e ao mesmo tempo compreender o que lê. (Darci, matutino)

A minha definição é etimológica ... seria que o aluno conhecesse todo o alfabeto, soubesse ler e escrever usando o alfabeto da

Língua Portuguesa... Não escrever corretamente, mas o mínimo para ele utilizar isso na prática. (Hélio, matutino)

... não é só conhecer os símbolos ... é preciso que a criança realmente saiba o significado [do símbolo] para ela poder juntar e formar palavras, frases.

(Cristina, matutino)

... é um processo que se inicia com a aprendizagem de símbolos, até mesmo as garatujas ... é um processo permanente de aprendizagem ... não é só ler, tem que interpretar e entender. (Célia, noturno)

... é a aprendizagem que se inicia com a aprendizagem dos símbolos, que para nós talvez não tenham sentido, mas para as crianças é o início do processo. (Alice, noturno)

... é mostrar pra criança que tudo que ela fala também pode ser registrado.

(Arlete, matutino)

... levar às crianças o conhecimento das palavras escritas para elas se comunicarem. (Alzira, noturno)

As falas dos entrevistados apontam para uma visão tradicional de alfabetização “como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (Ferreiro, 1985, p.8), ou nas palavras de Soares (1985, p.20): “um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (1991, p.20).

As palavras às quais os alunos recorrem para conceituar a alfabetização deixam claro que esses discentes entendem que a criança deve primeiro aprender o sistema de escrita e, somente quando tiver domínio das formas das letras, sua relação com os sons, o uso dos sinais de pontuação, das

letras maiúsculas... pode ter acesso à linguagem escrita. “Alfabetizar é só aprender a ler e escrever”, mas o que significa aprender? E ler e escrever? Ler e escrever para quê? Por quê? O quê? Quando? Como? Onde? Essas e outras questões não foram respondidas pelos alunos. Constata-se, porém, que subjacente às suas palavras a alfabetização é concebida como um processo desenvolvido numa relação vertical, onde o papel do professor é o de ensinar/revelar códigos a serem aprendidos pelo alfabetizando (“para poder juntar e formar palavras, frases”) numa seqüência do *mais fácil*, para o *mais difícil*, do *mais simples* para o *complexo*, do ponto de vista *adultocêntrico*. Os alfabetizados são vistos/considerados *passivos* no seu aprendizado, pois aprendem a escrever por repetição, por imitação, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases.

Logicamente, a adoção dessa concepção reflete a idéia da língua como um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis. Reflete, também, a idéia de aprendizagem da escrita baseada em treinar, memorizar, copiar e reproduzi-la. Subjaz a essas concepções a idéia de que do ensino do professor resulta o aprendizado correto do aluno, que depois de *conhecer e compreender os códigos*, é capaz de ler e escrever, “usando essas palavras que aprendeu” (Lilian). Nesse sentido, a alfabetização reduz-se ao mero aprendizado do código alfabético, confirmando o que Vygotsky (1991a, p.119) afirmava: “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com ela, mas não se ensina a linguagem escrita”, isso porque:

a escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa. (Smolka, 1989, p.63)

Um outro grupo de alunos dos turnos matutino (22,2%) e noturno (17,6%) apresentou respostas que podem ser vistas como exemplos de uma concepção avançada de alfabetização, que rejeita o papel do aluno como um ser passivo, que evidenciam que se trata de um “processo contínuo... que não adianta passar o alfabeto por que a criança não vai aprender” (Kátia, matutino), “que a criança se alfabetiza em contato com outras crianças e com os adultos” (Rose, matutino), que “a criança traz um conhecimento quando chega na escola para alfabetizar-se” (Irene, noturno), pois trata-se de “um processo que também possibilita o desenvolvimento da comunicação, iniciado através de gestos, desenhos” (Irene, noturno). Mas, ao mesmo tempo que tecem essas considerações, apresentam equívocos ao conceituar a alfabetização como o período de aquisição da linguagem oral. Assim se expressam:

... é o processo de aquisição da linguagem tanto falada como escrita. (Isabel, noturno)

... processo de aquisição da linguagem falada e escrita ... é um processo que a criança começa a construir desde muito cedo, desde pequeninha dentro de casa, e quando ela chega na escola já tem o conhecimento prévio. (Irene, noturno)



... processo de aquisição da linguagem falada e escrita ... deve englobar o desenvolvimento total da criança ... torná-la um cidadão, uma pessoa.

(Magali, noturno)

... é um processo que a criança tem que aprender a aquisição da língua escrita e da língua oral, aprender a falar e a escrever, saber decodificar os símbolos e interpretar esses símbolos também. (Leda, matutino)

... é um processo de aquisição da língua escrita e da oral e que vai além disso ampliando a visão da criança para que ela se torne uma pessoa crítica. (Gina, matutino)

... é um processo de aquisição da língua escrita e da oral e nós [professores] temos a responsabilidade de mediar esse processo entre a criança e a aquisição da leitura. (Estela, matutino)

... é não só a criança decodificar o código, vai além disso ... é a aquisição da língua oral e escrita ... o erro da criança é construtivista [sic]. (Ângela, matutino)

Os entrevistados concebem a alfabetização como “aquisição da linguagem oral e escrita”. O que significa linguagem oral e escrita para esses discentes? A resposta é encontrada nos dizeres deles: “aprender a falar e a escrever, saber decodificar os símbolos e interpretar esses símbolos também”. É óbvio que a linguagem oral não pode ser desprezada no processo de alfabetização, no entanto, não se trata de ensinar/aprender a falar, mas sim de mostrar às crianças a variedade dos usos da fala e a necessidade de adequar seus discursos às diferentes situações comunicativas, bem como saber argumentar em defesa de suas opiniões, idéias. Esses discentes esquecem-se (ou desconhecem?) que as

crianças, nos primeiros anos escolares, apesar de chegarem à escola com um excelente conhecimento lingüístico – contam “casos”, histórias, encadeando orações com unidade temática, coerência, coesão – ainda têm muito a aprender, e que, as funções da escola, no ensino da língua materna, referem-se não só a aquisição da linguagem escrita, mas também à ampliação do vocabulário do aprendiz. Evidencia-se na fala desses discentes a utilização de alguns termos aleatoriamente, sem clareza dos seus reais significados, apenas para impressionar ou dar um aspecto de atualidade aos seus discursos. Por exemplo, afirmam que o professor é “mediador”, que o “erro é construtivo”...

Os alunos, em seus depoimentos, mencionam, também, que a alfabetização refere-se à aquisição da linguagem escrita mas não esclarecem o que entendem por linguagem escrita; como se realiza essa aprendizagem; o que diferencia a alfabetização significando aquisição da linguagem escrita da alfabetização significando “aprender a ler e escrever”. Pode-se afirmar que os alunos não usam o termo “linguagem escrita” com o mesmo significado utilizado por Ferreiro (1985); Braggio (1992); Braslavsky (1993); Teberosky (1995); Tolchinsky (1990); Vygotsky (1991); Smolka (1989); Soares (1988) e outros já citados neste trabalho, que, embora de diferentes postos de observação, têm se empenhado na divulgação de novas formas de compreender e encaminhar o processo de alfabetização, valorizando, conseqüentemente, dimensões da linguagem antes desconsiderados, como a dimensão discursiva.

Nos dizeres dos alunos a “alfabetização é o processo de aquisição da linguagem escrita e oral pelas crianças” e que deve torná-las “um



cidadão, uma pessoa, uma pessoa crítica”. Mas não esclarecem como isso acontece. Qual a real importância e necessidade da leitura e da escrita na/para a vida das crianças? Qual o papel do professor nesse processo? Nesse sentido, penso que Silva e Espósito contribuem para esclarecer esse assunto ao afirmarem que:

saber ler e escrever deve significar condições para a obtenção de informações sobre as conquistas das gerações precedentes e para a aquisição de um conjunto de dados de natureza física e social sobre a realidade em que vive e que se enfrenta ... Significa, em síntese, condições para o exercício da cidadania. (1990, p.69)

Em síntese, os alunos não apresentam “a escrita como um objeto de estudo e de conhecimento” (Smolka, 1999, p.36-37), e como mediadora ou instauradora de conhecimentos.

Parece-me que os discentes não possuem clareza das características da linguagem oral e escrita e seu significado na alfabetização. Para não me alongar mais nesses aspectos, nesse momento, penso que mais adiante quando abordar a relação entre essas linguagens poderemos confirmar ou retificar essa impressão. Penso, também, que a ausência de uma concepção de linguagem como atividade social que se realiza com determinados fins e que, portanto, pressupõe um enunciado, produzido com determinada intenção e sob certas condições necessárias para a consecução do objetivo (Koch, 1998), dificulta/compromete o entendimento das duas formas de linguagem, oral e escrita.

Ainda, conceituando a alfabetização, um grupo de alunos do matutino (11,1%) e do noturno (17,6%) tenta ampliar sua concepção afirmando que “não é só ler e escrever”, mas contradizem-se dizendo que alfabetização “é ler e interpretar”.

Alfabetizar não é só ler e escrever ... eu entendo também que é ir além de só decodificar, é ler e interpretar o que está lendo. (Rosana, matutino)

... é uma leitura de mundo, de sociedade. Não é só a parte mecânica ... você tem que entender, ler e entender o que está acontecendo, ler e associar com a realidade que você está vivendo, o que aconteceu historicamente, o que foi evoluindo. (Dolores, noturno)

... é ler e entender o que está lendo. (Neide, noturno)

... é um processo gradativo em que se vai aprendendo a ler, vai começando a entender as palavras, aí o processo mais avançado seria a interpretação daquilo que você está lendo. (Silvio, noturno)

... é se inteirar com a leitura, com a escrita ... decodificar o código. (Hélida, matutino)

Os acadêmicos falam de alfabetização que implica uma “leitura de mundo, de entendimento, de interpretação”, mas, contraditoriamente, restringem-na à aquisição da leitura, que se inicia com a decodificação e, gradativamente, vai avançando até conseguir atribuir sentido. E a escrita? Resume-se à “parte mecânica” ou não é priorizada? É posterior à leitura? Desconhecem as diferenças e as peculiaridades da leitura e da escrita? Esquecem-

se que a escrita implica leitura: escreve-se para ser lido. Essas e outras indagações ficam sem respostas. Recorro a Teberosky e Cardoso que revelam e propõem:

a tradição escolar nos habituou a distinguir atividades de leitura e de escrita. Nós vamos rechaçar essa distinção tradicional (como faz Ferreiro, 1990) e em contraposição propomos uma dupla relação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento (a criança e a língua escrita) e, por outro lado, entre os sujeitos que fazem intercâmbios sociais sobre um objeto de natureza social (entre as crianças ou entre as crianças e os adultos sobre a linguagem escrita). (1989, p.36)

Essa crença de que a alfabetização implica prioritariamente (ou exclusivamente) saber ler, interpretar, faz com que os discentes se vejam como analfabetos:

Eu descobri que quando terminei o Magistério eu não estava alfabetizada ainda, porque eu lia um texto e não tinha um nível de compreensão daquele texto como tenho hoje ... e eu acho que ainda não estou totalmente alfabetizada [!?!]. (Nair, do noturno)

Esse fato não será resultado da concepção de que a aprendizagem da leitura é vista como um processo “gradativo” no qual vai se aprendendo a ler (decodificar) a “entender palavras” até chegar à interpretação que fica relegada ao final do processo? E, somente agora, quando utilizam a leitura funcionalmente, sentem a necessidade da mesma em suas vidas? E também porque têm acesso a livros que atendam a seus interesses? Será que os alunos conseguem perceber que se não modificarem suas concepções sobre leitura e

escrita fatalmente conduzirão as crianças, com as quais trabalham (ou trabalharão), a chegarem no ensino médio com as mesmas dificuldades que revelaram? Afinal, para quê ler? Para relatar ao professor o conteúdo do texto ou para informar-se, recrear-se, descobrir explicações sobre o mundo que a cerca, entre tantos outros objetivos? Fica claro que, para os discentes, a alfabetização não envolve uma relação da criança com a escrita. A alfabetização, para eles, implica apenas, e tão somente, aprendizagem de sílabas, de palavras, frases e não o *fluir do significado*, a estruturação do discurso através da escrita.

É relevante destacar que alguns alunos do período noturno (29,5%) não conceituaram a alfabetização, afirmando apenas que se refere “a um processo contínuo de construção da criança”. É importante observar, também, que vários alunos referem-se a alfabetização como um “processo permanente que dura a vida inteira”, ou que “ultrapassa o ensino fundamental e vai além do ler e escrever”, no entanto, não esclarecem o que seja alfabetizar e como se caracteriza a primeira série nesse processo. Apesar de alguns autores apresentarem a alfabetização como um processo permanente, que nunca mais se interrompe, compartilho com Soares (1994) que a alfabetização é um *continuum*, porém, é inadequado, tanto etimologicamente quanto pedagogicamente, atribuir-lhe um significado muito amplo, pois isso impediria sua especificidade, além de tornar inviável a configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, no momento de se definir a competência em alfabetizar e em que condições técnicas ela ocorre. Nesse sentido, pode-se entender a afirmação da discente Nair como consequência

dessa concepção: “Eu descobri que quando eu terminei o Magistério eu não estava alfabetizada”.

Embora a partir da década de 80 tenha havido uma contribuição significativa advinda das Ciências Linguísticas e da Psicologia Genética, que resultou numa nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, possibilitando uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita e de suas relações com a língua escrita, não se evidenciam nos discursos dos acadêmicos essas concepções. No entanto, alguns alunos do matutino (11,1%) e do noturno (29,4%) tentam, em seus depoimentos, abordar a alfabetização nesse paradigma; não conseguem, porém, abarcar todas as implicações dessas contribuições das diversas áreas e, conseqüentemente, conceituam vagamente a alfabetização:

Alfabetizar é ir além de ensinar a leitura e a escrita ... é ter mais acesso aos conhecimentos, a outras culturas... é poder escrever certas opiniões, atitudes, mensagens. (Luis, matutino)

... é ir além de ensinar a leitura e a escrita. É você poder entender outros assuntos, é poder, através da leitura, ter conhecimento em geral. (Iana, matutino)

... é muito amplo ... é possibilitar que a criança saia do mundinho habitual dela e possibilitar pela leitura e pela escrita a integração com outras crianças, outras pessoas, com a escola. (Neusa, matutino)

... é uma coisa mais complexa do que saber ler e escrever mecanicamente ... é uma coisa mais ampla ... é ter uma compreensão maior ... ela é permanente ... você vai se alfabetizando, cada vez mais. (Nair, noturno)

... é ir além de ensinar e aprender a ler e escrever. É um meio mais amplo da socialização da criança, da criança entender o que está lendo, o que está escrevendo. (Marcos, matutino)

Estas respostas parecem **apontar** um sentido, uma função para a alfabetização que vai “além de ensinar a leitura e a escrita” e que possibilita “ter mais acesso aos conhecimentos, a outras culturas”, “a entender outros assuntos”, “a compreender...”, “a integrar-se com outras pessoas”, “poder escrever certas opiniões, mensagens”. Assim vislumbram as funções da alfabetização; no entanto, não explicitam como ir além desse ler e escrever. Acenam, portanto, para uma concepção de alfabetização que implica: “constituição do sentido que implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?” (Smolka, 1989, p.69).

Logo, a alfabetização, deve possibilitar ao aprendiz:

além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico ..., também construir o conhecimento e o uso da escrita enquanto discurso, isto é, enquanto atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros). (Soares, 1991, p.119)

Ou, nas palavras de Ferreiro:

Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou já produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas

próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta. (1992, p.54)

Chama a atenção o fato de que foram poucas as respostas apresentadas pelos entrevistados que apontaram para os usos funcionais da leitura e da escrita; a maioria dos alunos (77,8%) apresentou uma visão tradicional da alfabetização, apesar de se registrar em suas falas “ecos” ou “fragmentos” de concepções presentes nas atuais discussões acerca da alfabetização. Essas evidências ficam mais acentuadas quando avaliadas, isoladamente, as concepções de leitura e escrita.

Questionados sobre o **que é ler**, os referenciais teóricos apresentados pelos alunos mostram que já ouviram falar de Paulo Freire, pois afirmam sempre que: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1984, p.11), mas não indicam o ato de ler como um ato inteligente, em busca de sentido, que envolve leitor/autor/texto e mediado pelo professor da língua materna. Coerentes e guiados pela concepção de alfabetização como “conhecimento do código da Língua Portuguesa”, os alunos do turno matutino (21%) apresentam a leitura como “decodificação do código escrito” (Alzira, Hélio, Kátia). Assim, a leitura resume-se em decodificação de sons, ou melhor, na tradução das letras da linguagem escrita para sons da fala. A leitura com significado fica relegada para um momento posterior, após o domínio das sílabas. Nesta concepção, o ato de ler é visto como uma sequência de etapas que se fundamenta na crença de que a criança não sabe nada sobre a leitura, porque não conhece o código; então, primeiramente, deve aprendê-lo, para, posteriormente,

compreendê-lo. Dessa forma, o papel da escola, do professor em particular, é ensinar a ler, como um fim em si mesmo, ensinar a ler: decodificar e não formar leitores. Segundo Foucambert (1994), “o decifrador de letras dispense grandes esforços verbalizando o escrito, para compreendê-lo posteriormente”.

Essa concepção, ao ensinar primeiro as letras, desencoraja as previsões, adivinhações, as formulações de hipóteses, desvaloriza a utilização de informações não-visuais, afastando/desviando a leitura do seu principal objetivo, que é a atribuição de significado. A preocupação do professor centra-se em “ensinar a ler” e, para tanto, utiliza materiais confeccionados com essa finalidade, e que servem, portanto, apenas para exercitar o ato mecânico de ler decifrando. Esses materiais para “facilitar” a decodificação apresentam “textos” artificiais, forçados (utilizando as famílias silábicas apresentadas), pobres, desinteressantes e bobos, já que não apelam para a imaginação, raciocínio, fantasia... Bettelheim (1992) afirma que esses “textos”, encontrados geralmente e especialmente nas cartilhas, “insultam” a inteligência das crianças e propõe/recomenda que:

se quisermos introduzir as crianças a se tornarem leitores, nossos métodos de ensino devem estar em concordância com a riqueza de vocabulário falado pela criança, em concordância com sua inteligência, com sua curiosidade material, sua ânsia de aprender coisas novas, seu desejo de desenvolver sua mente e sua compreensão do mundo, e seu desejo ávido de que se estimule a sua imaginação – em resumo, tornando a leitura uma atividade de interesse intrínseco. (op.cit., 174)



Portanto, aprende-se a ler lendo materiais de leitura e não materiais para “aprender a ler”, que não comunicam nada, que não informam nada acerca de nada.

Entretanto, a maioria dos alunos do noturno (82,3%) e do matutino (79,0%) entende que o ato de ler é:

... interpretar aquilo que ela está lendo. (Isabel, noturno)

... compreender, fazer uma interpretação, uma reflexão. (Nair, noturno)

... a própria interpretação, compreensão. (Alice, noturno)

... entender o que o autor está querendo dizer na escrita. É entender o que está lendo. (Hélida, matutino)

... compreender o que está escrito. (Darci, matutino)

... entender o que está escrito ... interpretar aquilo que está lendo.
(Conceição, matutino)

... compreender o que está lendo, saber o que está lendo ... o significado daquela palavra ... relacionar com a vida dela. Exemplo: mesa, é o que para ela? Qual o significado dessa palavra para ela? (Leda, matutino)

... entender o que ela está lendo ... ler por ler qualquer uma pessoa lê, agora necessita-se que ela entenda o que está lendo. (Marcos, matutino)

... interpretar, entender o sentido das palavras. (Vilma, matutino)

... decodificar os símbolos ... e entender o que está lendo. (Estela, matutino)

... entender o que você está lendo ... antes disso você tem que saber decodificar os símbolos e interpretar. (Iana, matutino)

... também saber interpretar o que está escrito. Às vezes você lê mecanicamente mas não ... entende. (Sandra, noturno)

... compreender. Não ler uma palavra isoladamente mas buscar um contexto.

(Sabrina, noturno)

Os entrevistados falam em interpretar, compreender, entender; sempre, porém, como uma etapa posterior ao decifrar, ao decodificar, como uma habilidade que deve ser aprendida, diferentemente do que propõe Smith (1989) e Foucambert (1994) de que a compreensão, a busca do significado é a base de todo aprendizado da leitura. Segundo Smith (1989), ao ler, o leitor busca incessantemente atribuir significado ao texto, por isso a leitura será mais eficiente à medida que o leitor dispuser de maior informação não visual sobre o assunto tratado no texto. E alerta que a ausência ou precariedade da informação não-visual aumenta a demanda da informação visual (letras, palavras) sobrecarregando a capacidade do cérebro e acarretando a “visão de túnel”, que é o resultado de tentar processar muita informação visual, e compromete, dessa forma, a compreensão.

O entendimento do texto, para os alunos entrevistados, é obtido, e só é possível, através da decifração dos sinais gráficos. No entanto, afirmam que “ler é muito mais do que decifrar, decodificar” (porém não especificam o que isso significa), e contraditoriamente, exemplificam que “uma criancinha de dois anos vê o símbolo da Coca-Cola e fala que aquilo é uma coca-cola. Então, é uma forma de leitura também, é lógico que ela não vai saber identificar as letras, mas ela já está fazendo a leitura dela” (Magali, noturno). Constata, assim, a discente, que as crianças não esperam pelos adultos para questionar o escrito e que elas dedicam muito tempo do/no seu cotidiano para levantar hipóteses de sentido sobre rótulos, cartazes, embalagens. Elas fazem isso a partir de indícios que englobam as

ilustrações, o formato, a cor, até mesmo as palavras, que estão muito ligados ao contexto em que se encontram esses escritos. Sabendo-se que as crianças buscam “entender o significado daquilo que está escrito” (Magali, noturno), ao fazer a leitura, como no exemplo citado, pergunto: Por quê a escola, em especial o professor, não utiliza e desenvolve essas competências demonstradas pelas crianças, ao invés de contrariá-las ensinando letras, sílabas para decodificar palavras em primeiro lugar? Que atividades o professor pode propor para encorajar as crianças a ler? Qual o papel do professor no aprendizado da leitura? Essas questões, a partir do exemplo citado, deveriam guiar as reflexões dos alunos sobre a aquisição da leitura e da escrita.

Busco, nas palavras de Jolibert, fundamentação teórica para esclarecer que “ler é atribuir um sentido a algo escrito [...] sem passar pelo intermédio nem da decifração, nem da oralização” (1994, p.15). Charmeux também compartilha dessa concepção afirmando que:

compreendemos o texto antes de compreender as palavras que o compõem.

Essas últimas servem para refinar e verificar as hipóteses levantadas anteriormente. Assiste-se, assim, a um constante vaivém entre o que procuramos, o que esperamos ver, o que vemos, e o que podemos interpretar.

(1997, p.54)

Contrariando esses referenciais teóricos, os discentes afirmam que “ler é compreender o significado daquela palavra”, como se o significado do texto fosse obtido pela soma do significado de palavras que o compõem (!). Foucambert e Smith (1989) defendem que, ao ler, faz-se previsões, adivinhando,

questionando, hipotetizando o significado das palavras, com base nas experiências anteriores e com relação ao tema abordado no texto. Assim, interpretar, entender, compreender um texto é lê-lo significativamente, que não se resume em “entender o que o autor está querendo dizer”, mas significa desvendar/desvelar o que está nas entrelinhas, refletir sobre o lido; “ter perguntas relevantes a fazer (que o texto pode responder) e ser capaz de encontrar respostas a pelo menos algumas dessas questões” (Smith, 1989, p.200).

Nessa concepção, apenas uma aluna (Magali, noturno) apresenta o ato de ler como “buscar, ter o significado do escrito ... se aprender a ler assim, ela vai ter o gosto pela leitura e, com certeza, vai ter mais facilidade na escrita também”. No entanto, para que isso ocorra, a criança deve ser exposta a atos de leitura em textos verdadeiros, reais, em situações de leitura “pra valer”, pois enquanto está aprendendo a ler, aprenderá a buscar “por trás das letras” o significado do texto, como fazem os leitores experientes. E, lendo, guiada pelo significado encontrará as várias possibilidades de leitura que o texto oferece: descobrir informações, brincar, construir, documentar-se, estimular a imaginação, comunicar-se.

É importante ressaltar que duas alunas do noturno não conseguiram conceituar leitura e, uma delas (Rose) afirma que “A partir do momento que a criança começa a falar, começa a ler”, o que evidencia o desconhecimento da linguagem oral e escrita. A outra aluna, Cristiane, argumenta que “se você não estimular a criança desde pequena, desde antes de entrar na escola, desde antes de se alfabetizar, ela não vai ter vontade de ler, ela não vai se

expressar". Também Irene (noturno) afirma que "lógico que uma criança que não tem contato com a leitura, que a família não tem hábito de ler, ela não vai ter interesse mesmo". É o preconceito que se revela na fala desses alunos!? Ou o comodismo, a fatalidade? Se só a criança "que tem contato desde cedo com a palavra escrita, que vive numa família onde a leitura é um hábito, em que ela é estimulada mesmo antes de saber ler e escrever ... ela vai ter, com certeza, muito mais gosto tanto pela leitura como pela escrita" (Irene), pergunto: Vale a pena as crianças que vivem em ambientes marginalizados culturalmente, e cujos pais, não alfabetizados, não usam a escrita e a leitura, freqüentarem a escola? Com que objetivo, se ela "não vai ter vontade de ler, ela não vai se expressar"? Se as crianças não se tornarem leitoras a culpa é dos pais que não estimularam os filhos desde pequenos a gostarem de ler. Nesse caso, qual seria o papel da escola, e do professor, em particular, nesse processo de formação de leitores? Assim, a falta de acesso dos alunos à leitura em casa, de não serem estimulados desde pequenos para a leitura, explicam/justificam as dificuldades dos mesmos na leitura, na óptica desses alunos entrevistados.

Chamam a atenção as distorções conceituais que os alunos apresentam para fundamentar/justificar suas respostas, demonstrando desconhecimento de pesquisas recentes como de Ferreira & Teberosky (1985) que trazem novas luzes sobre a questão da complexidade do fenômeno da alfabetização. Segundo essas pesquisas, as crianças que não vivem em ambientes onde os pais não usam com freqüência a língua escrita, sabem pouco, não por falta de curiosidade ou incapacidade, mas porque não tiveram acesso/contato com este



tipo de linguagem, o que não significa que não desejam e nem possam tornar-se usuários da leitura e da escrita. É importante ressaltar que os discentes não abordam as inadequações das aulas de leitura e que, já no século XVIII, Rousseau indicava a solução:

A leitura é o flagelo da infância e quase a única ocupação que se lhe sabe dar... Uma criança não fica muito interessada em aperfeiçoar o instrumento com o qual é atormentada; mas façais com que esse instrumento sirva a seus prazeres e ela irá logo se aplicar, apesar de vós. Dá-se um grande trabalho em procurar os melhores métodos para ensinar a ler, inventam-se escrivatinhas, cartões, faz-se do quarto da criança uma oficina de impressão... Que ridículo! Um meio mais seguro do que esses todos, e é aquele que se esquece sempre, é o desejo de aprender. Daí a criança o desejo de vossas escrivatinhas ...; todo método lhe será bom. O interesse presente; aí está o grande impulso, o único que conduz com segurança, e longe. ... Acrescentarei a única palavra que faz uma importante máxima; é que, em geral, se obtém mais seguramente e mais depressa aquilo que não se está, de modo nenhum, apressado em obter. (Rousseau, apud Pennac, 1998, p.53)

Penso que as palavras de Rousseau deveriam sempre ecoar nos ouvidos de todos os professores da educação básica (quicá dos cursos de formação docente) guiando nossa prática pedagógica.

De uma maneira geral, os discentes entrevistados apresentaram, no nível do discurso oral, uma concepção que pode ser considerada mais tradicional sobre a leitura e os objetivos que envolvem suas atividades. Por outro lado, quando questionados sobre a escrita, verificou-se que os discentes sustentam

suas concepções ancorados no paradigma tradicional, apesar de buscarem apresentar uma concepção mais funcional sobre a escrita.

As contradições entre a afirmação inicial de que a alfabetização é um processo que não se restringe à codificação e decodificação da escrita, e o conjunto de idéias que constituem a representação que os discentes fazem da leitura e da escrita começam a tomar consistência à medida que se observa as colocações dos entrevistados ao abordarem o que é ler e escrever.

Assim, a **escrita** é apresentada pelos alunos do turno matutino (31,6%) e noturno (35,3%) como a aprendizagem de um código, na qual se inicia com o conhecimento das letras, sílabas para a formação de palavras, e que pressupõe um período de atividades preparatórias para a escrita de verdade.

Escrever é ... conseguir escrever a grafia; não seria assim escrever um livro, né. É escrever mesmo. (Alzira, matutino)

Escrever é codificar. É você olhar uma letra e colocar no papel, isso é o escrever. Você ... pensar numa palavra e colocar no papel, então você já conhece todas as letras e aí você consegue escrever. (Neusa, matutino)

Escrever é utilizar os caracteres para registrar alguma coisa, seja uma mensagem, seja de conhecimento, seja de ... um lembrete. (Luis, matutino)

... é usar a grafia ... para registrar, para apresentar tudo que ela fala, tudo que ela ouve, tudo que ela vê. (Rosana, matutino)

... é um ato técnico de reproduzir e registrar alguma coisa. É diferente da leitura que é dinâmica. (Dolores, noturno)

Escrever é decodificar (sic) o código, é assimilar o objeto e passar para esse código o que é esse objeto, como se chama... Escrever exige coordenação motora ... e maturidade. (Iana, noturno)

Como se pode observar, a fala desses discentes está impregnada de uma visão mecanicista da aquisição da escrita que a considera uma técnica para formar palavras, e, somente após o domínio do código alfabético, permite-se que a criança se expresse por escrito. A aprendizagem da escrita, considerada um processo exclusivamente individual, depende do desenvolvimento das habilidades percepto-motoras, entendidas como pré-requisitos indispensáveis à sua aquisição, afastando, assim, a criança da compreensão desse objeto social. Para esses alunos, escrever é “olhar uma letra e colocar no papel” (Alzira), isto é, copiar, por isso é diferente da “leitura que é dinâmica” (Dolores), e “leva mais tempo [do que a leitura] porque exige TODA uma coordenação motora, até mesmo fina e ... maturidade” (Iana). Ter uma concepção de escrita como codificação implica em secundarizar a formação do escritor, do autor de textos, “que [só] vem depois, depois que ela conhecer o código, as convenções” (Isabel, noturno).

Alguns alunos sentiram dificuldades em responder essas questões. Era comum no grupo apenas um ou dois alunos responderem e os demais “complementavam” com as seguintes frases: “concordo com que o colega falou”, “não tenho nada a acrescentar à fala do colega” e assim por diante. Outros chegaram a afirmar que “Escrever, acredito que seja você colocar pra fora aquilo que você entende, bom, isso é no meu pensamento de acadêmica. Agora, pra criança é ela colocar, saber se expressar ... aquilo que ela entendeu... Não sei falar

direito” (Magali, noturno). Outra discente também responde, perguntando: “Escrever no que se refere à criança, né?” (Isabel, noturno). É de se questionar por que escrever é diferente para as crianças e para os adultos? A resposta é apresentada pela própria aluna que afirma:

a criança vai à escola pra adquirir essa escrita convencional, que seria o código. Com o tempo ela tem que ver, que pra ela se comunicar com o outro, ela vai ter que escrever. Um dia ela vai por no papel o que ela está pensando. Então, pra isso existem códigos, existem convenções, que ela vai ter que saber colocar no papel. (Isabel, noturno)

Observa-se, assim, que os alunos não têm claro o papel da escola no que se refere à linguagem oral e escrita. Só é possível se comunicar pela linguagem escrita depois de frequentar a escola? E a escrita só serve para se comunicar? Como ficam as outras funções? Outros alunos ainda afirmam que “é mais fácil aprender a ler do que escrever ... porque escrever é um sacrifício ... porque as letras não saem bonitinhas, redondinhas” (Cristiane, noturno). Também “o escrever passa a ser dificultoso a partir do momento que nós não sabemos ainda o COMO escrever” (Maura, noturno). Porém, “depois de trabalhar dos cinco aos sete anos, a criança vai começar a escrever porque desenvolveu a coordenação fina” (Iana, noturno). Ainda segundo os alunos,

as crianças já se julgam incapazes ... elas já vêm pra escola com aquela idéia de que eu vou pra escola pra aprender... A parte da escrita é mais dificultosa por causa disso, porque elas já têm uma idéia na cabeça de que elas não

sabem o que elas vão pra escola pra aprender ... e aí elas ficam bem receosas de participar... Agora, você pede pra ela escrever da sua maneira aquela palavra, formular uma hipótese de escrita pra você ver em que nível eles estão, qual é a idéia que eles estão formulando sobre aquilo e aí partir, realmente, pra alfabetização.

Observa-se, assim, os equívocos dos alunos. As crianças vêm à escola para aprender a ler e escrever, chegam entusiasmados, animados para essa tarefa. E o que acontece? A escola, o professor não atendem a expectativa da criança, que chegou interessada em escrever no seu caderno, mas teve que primeiro fazer bolinhas, cobrinhas, risquinhos. “Para desenvolver a coordenação motora fina”, menos escrever letras, letras do seu nome que ela já viu nos gibis, no supermercado, na mercearia, na televisão e que sabe que elas existem. Será que são as crianças que se julgam incapazes? Além dessas atividades, quando se pede para que elas escrevam é para “verificar o nível em que elas se encontram” (com a finalidade de classificá-las “entre pré-silábicas, silábicas”) e aí iniciar a alfabetização porque nada sabem? Deve-se iniciar ou continuar o processo que já iniciaram em sua casa, na vizinhança, com o grupo que convive? Dietsch (1990) em seu texto: “Cartilhas: um mundo de personagem sem história”, refere-se:

à apropriação inadequada de estudos e propostas na área de alfabetização por professores que, às vezes, recebem informações fragmentadas, por leituras enviesadas que acabam utilizando o trabalho de Ferreiro & Teberosky (1985) para classificar as crianças em pré-silábicas, silábicas e alfabéticas, pensando que assim estão seguindo ‘o método da Emília Ferreiro’, e que tudo está resolvido. (1990, p.43)

Assim, para a maioria dos alunos do turno matutino (68,4%) e do noturno (58,8%) escrever é “uma forma de expressão”, “é um registro”, “é representar graficamente determinada coisa”, “é o estágio final do processo de alfabetização”, “é uma forma social de comunicação”, apontando assim para algumas funções que a escrita assume na sociedade.

Escrever é registrar aquilo que se entendeu. Não é decorar as letras ... você aprendeu que tal letra é de determinada forma, mas você saber registrar tudo aquilo que você leu, tendo aquilo que você sabe do dia-a-dia.

Eu acho que escrever é o registro do que se aprendeu. (Hélida, matutino)

... é o estágio final do processo de alfabetização da criança ... entrando em contato com o código, que ela já entendeu que aquilo serve pra escrever ... é uma forma de comunicação. Ela já entendeu ... e usa o código pra reproduzir ... pra registrar. (Irene, noturno)

... é um rabisco ... porque pra criança aquilo tem significado. Então se pra ela aquilo tem significado ela está escrevendo ... é você passar pro papel aquilo que você está imaginando, principalmente a criança, que a imaginação é muito fértil, então ela só vai escrever o que ela tá querendo, tá pensando no momento. Eu vejo assim como também um processo que você não pode desconsiderar o erro ... porque a partir dali você tem que levar a criança, como é a ,maneira correta. (Rose, noturno)

... é utilizar esses caracteres para registro de alguma coisa, seja uma mensagem, seja de conhecimento, seja um lembrete. (Luis, matutino)

... é usar a grafia pra apresentar tudo, que ela fala, tudo que ela ouve, tudo que ela vê. É um registro. (Rosana, matutino)

... é uma forma dela [a criança] se expressar. (Angélica, matutino)

... é expressar, através da escrita o que você compreende, a visão que você tem, a compreensão. (Nair, noturno)

... é uma forma de você registrar alguma coisa, de você passar pro papel ... uma mensagem ou aquilo que você quer passar ... através de números ou letras. (Hélio, matutino)

... é uma forma social de comunicação. (Daniela, matutino)

Como se pode observar, embora os discentes apresentem a escrita com uma finalidade específica de comunicar, expressar, registrar, vinculam-na à exigência de “saber escrever” do ponto de vista convencional, ou seja, só é possível escrever quando se domina o código alfabético, “é o estágio final do processo de alfabetização”. É interessante observar que os alunos, ainda, apresentam uma crença de que a leitura e a escrita são matérias exclusivamente escolares e que o conhecimento sobre a escrita inicia-se com a escolarização. No entanto, a Psicologia trouxe importante contribuição, onde se destacam os trabalhos de Luria (1987), Ferreiro & Teberosky (1985) e Braslavsky (1993), descrevendo o processo de desenvolvimento das representações da escrita por parte das crianças. Essas teorias demonstram que a criança tem vários conhecimentos sobre a linguagem escrita e sua forma de representação, mesmo antes de qualquer contato com a escolaridade formal; e postulam que esse processo de aquisição da escrita é um processo evolutivo com características distintas. Defendem, assim, que a criança é um escritor, “um escrevedor”, ainda que não escreva convencionalmente, e isso exige que o professor “olhe” as produções das crianças e encontre sentido nelas. “Escrever não é copiar”, afirma Ferreiro (1985, p.269) e “ensinar as crianças a escrever é ensiná-las a produzir

textos (e não frases ou parágrafos) numa situação de comunicação”, conclui Jolibert (1994, p.8).

Outro ponto que merece destaque é o fato de que os entrevistados não especificam como ocorre a aquisição da escrita pelas crianças. Alguns alunos argumentam sobre a evolução desse processo, porém não conseguem descrevê-lo apropriadamente; e acabam por enfocar aspectos que não são os mais relevantes no início dessa aquisição:

qualquer rabisco que a criança faz, desde que ela dê um nome pra aquilo que ela rabiscou já é uma maneira dela estar escrevendo ... mesmo naquele momento que ela está nas garatujas ... é uma maneira dela estar escrevendo... À medida que ela vai desenvolvendo outras habilidades essa escrita vai mudar ... aí ela vai escrever, quer dizer, representar graficamente determinada coisa... Então, uma criança que está no início da alfabetização,... com seis anos, está entrando numa 1ª série ou tá com cinco numa pré-escola ela já faz alguns rabiscos ... depois ela escreve, e o que é mais fácil pra ela escrever?. É a letra de imprensa, que é mais fácil que a cursiva. Então às vezes a gente chega numa escola tradicional e o que a gente quer colocar pra criança? Que ela aprenda primeiro a letra cursiva e é mais difícil, a gente sabe que é mais difícil pra ela escrever redondinha, bonitinha ... o resto, o resto vem depois. (Isabel, noturno)

... normalmente ... o primeiro contato com a escrita, a forma dela transcrever (sic) alguma coisa que ela entende, já obedece as determinadas fases da escrita, que você pode estar identificando ... as fases pré-silábica, silábica. A forma dela se comunicar, dela escrever é o que ela realmente está entendendo e,

muitas vezes, não é entendido dessa forma. Às vezes a criança está tentando, se esforçando ao máximo de passar pro papel, de escrever com aquilo que construiu, a forma como ela construiu ... e não é entendido, porque falta até de conhecimento, pelo professor, dessas fases silábica, pré-silábica.

(Daniela, matutino)

As falas dos alunos demonstram vários equívocos sobre a conceitualização da escrita segundo Ferreiro & Teberosky. Afinal, a garatuja e o rabisco não são formas de representação da escrita? Então por que a discente afirma que no “início da alfabetização ela já faz alguns rabiscos... depois ela escreve... com letra de imprensa... depois a cursiva... o resto vem depois”? A outra discente diz que “a forma dela [da criança] transcrever alguma coisa... já obedece as determinadas fases da escrita”, ou representa a conceitualização da escrita naquele momento pela criança? Reafirma-se, assim, que apesar de tentarem falar de uma concepção mais atual de escrita, os discentes apresentam em seus discursos pressupostos de uma teoria empirista onde o conhecimento está “fora” do sujeito e é interiorizado através dos sentidos. Nessa perspectiva, a criança é uma “tábua rasa”, ou uma “plantinha” e cabe à escola e ao professor, em particular, a tarefa de transmitir a cultura produzida e acumulada pela humanidade. Acreditam que a criança começa a aprender a partir do seu ingresso na escola mediante o que é “passado” pelo professor. A língua é vista como transcrição da fala, a aprendizagem se realiza através do acúmulo de informações e o ensino valoriza a memorização. Outro aspecto que merece ser destacado é que em nenhum momento esses discentes apresentam a importância de se proporcionar às crianças o contato com os diferentes tipos de textos que circulam

na sociedade, evidenciando que a formação do escritor e do leitor é uma etapa posterior à aquisição da escrita, como se fosse um prolongamento do ato de escrever, “o resto, o resto vem depois”. O resto seria a formação do escritor, produtor de textos? E quanto tempo devemos esperar para esse depois? Pode-se atribuir ao depoimento da aluna Alzira (matutino) uma resposta para o que é esse “resto”: “Escrever ... é conseguir escrever a grafia. Não seria assim é ... escrever um livro, né. Porque no caso de escrever um livro é criar ... eu não vou estar interessada na grafia, no como eu vou escrever aquilo, eu vou estar interessada na história, né”.

Dessa forma, subentende-se que a função da escola “é ensinar a grafia”, isto é, escrever, agora usar essa escrita para escrever uma história ou outro texto, “que é criar” não é objetivo da escola, pelo menos nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, a aluna Marilene (noturno) aponta para uma outra direção:

... a criança tem que ter a oportunidade de compreender para que ela está escrevendo, por quê a utilização dessa escrita ... por isso ela vai aprender escrever um bilhete, um telegrama, uma carta para alguém; aprender anotar um endereço de alguém ... a escrita é uma maneira de registrar as coisas que você pensa, que você viu ... mas é um meio de se comunicar com outras pessoas.

Surge, assim, a escrita com um objetivo, que não é escolar, sem função, sem sentido, sem serventia; “escrever para aprender a escrever”. Pensa-se



a aquisição da escrita com um objetivo, real, para um interlocutor real (que não é o professor só para corrigir).

Não se trata, então, apenas de 'ensinar' (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. (Smolka, 1989, p.45)

Todavia uma prática pedagógica que ocorre em movimentos de interação, de interlocução para a instauração e constituição do conhecimento sobre a escrita e pela escrita, utiliza o texto como objeto de estudo, e não frases, palavras, ou sílabas, como ocorre nas práticas tradicionais. Dessa forma, ocorreu-me verificar qual a concepção de texto dos discentes, e seu papel no processo de alfabetização.

As respostas dos alunos, sobre **o que é texto**, puderam ser agrupadas em duas categorias. A primeira categoria (62,5%) agrupou respostas cujo elemento comum foi a noção de texto como "uma idéia", "uma mensagem a ser transmitida", realçando, portanto, a função comunicativa do texto. Os alunos afirmam que texto é:

... tudo que consegue dar conta de transmitir aquilo que se tinha intenção, através do desenho, da escrita, de símbolos ... tudo aquilo que conseguir passar uma informação ... pode ser lingüístico ou não lingüístico. (Isabel, noturno)

... uma forma de expressão ... que consiga transmitir informações. (Magali, noturno)

... toda e qualquer produção que você venha a desenvolver em cima de um tema sugerido, de um tema bem trabalhado em sala de aula e posteriormente solicitado um registro daquilo. (Dolores, noturno)

... uma produção. (Nair, noturno)

... um conjunto de idéias ... para exprimir um fato, uma ocorrência, alguma coisa que se queira transmitir pras demais pessoas. (Silvio, noturno)

... o registro do conjunto de idéias,... que tenha coerência,... que alguém que leia entenda. (Neide, noturno)

... uma mensagem a ser transmitida. Não é só um mundo de palavras juntas ... pra ser um texto tem que ter início, meio e fim. Um parágrafo tem que estar ligado ao outro ... é uma forma de transmitir uma fé, uma mensagem,... uma forma ortográfica. (Rosana, matutino)

... uma seqüência de idéias ... com coerência,... com lógica. Não adianta nada eu escrever, escrever, escrever e não ter coerência, não ter sentido. (Darci, matutino)

... uma mensagem. (Gina, matutino)

... escrever o que pensa ... com lógica, nexos, com entendimento para o leitor, que acrescente ... porque se não é a mesma coisa de comer chuchu. (Hélida, matutino)

... o registro de idéias coerentes. Você não pode escrever um texto, sem sentido. Apesar que tudo que se escreve pode-se acreditar que seja um texto ... mesmo que não seja coerente. Mas no sentido da alfabetização eu acho que tem que ter [coerência]. (Conceição, matutino)

... uma idéia, um sentimento a ser transmitido. (Iana, noturno)



... uma mensagem ... que obedece a forma padrão, as normas da língua, que a língua exige. Porque escrever todo mundo consegue, mesmo que não seja alfabetizada sabe escrever. Mas um texto, ele tem que ter certa coerência, tem uma certa estética, uma certa estrutura, obedecer normas mesmo da gramática. (Leda, matutino)

... o registro de alguma coisa que tenha que ter começo, meio e fim e o porquê foi escrito. Tem certos textos que a gente não consegue entender porque é que foi escrito 'aquela desgraça' (risos). A gente não consegue entender nada do que está escrito. (Luis, matutino)

... registro de acontecimento, de pesquisas, de várias coisas que acontecem no mundo em geral. (Iana, matutino)

Estas respostas revelam-se decorrentes de uma concepção de linguagem vista como instrumento de comunicação e de língua como um código a ser transmitido ao receptor da mensagem. Os discentes apresentam o texto como "alguma coisa" que tenha sentido, coerência, lógica, começo, meio e fim. Essa "definição" de texto, é também, veiculada nos livros didáticos, nos manuais dos professores e de redação, como enunciado coerente, coeso, constituído por começo (introdução), meio (desenvolvimento) e fim (conclusão). É importante constatar que os alunos não falam sobre a utilização de textos nas séries iniciais do ensino fundamental e nem na educação infantil. Pelos seus depoimentos, enquanto alfabetizadores em formação, parece que escrita e leitura de diferentes textos não constituem-se em elementos do seu trabalho, que devem estar presentes nesses níveis de ensino. Qual o espaço que os textos ocupam nas aulas de leitura e escrita? Quando e como devem ser trabalhados os textos? Estas questões não são

objeto de preocupação dos alunos pelo menos é o que transparece em seus discursos, porque devem primeiro ensinar a ler e escrever. No entanto, esse entendimento de texto é coerente com a concepção de escrita dos alunos que afirmam que “escrever é registrar, é comunicar-se através das letras” demonstrando que a formação do escritor é posterior à aquisição do código alfabético.

Percebe-se, assim, que a língua escrita em toda sua plenitude, em suas diferentes manifestações, enquanto objeto social, não é apresentada para os alunos, pelo menos no período da alfabetização escolar. É importante ressaltar que alguns discentes ao afirmarem que “texto é uma mensagem”, ou “um registro”, ou “um conjunto de idéias”, especificaram alguns critérios para que essa mensagem, registro, idéias constituam-se texto. “Não é só um mundo de palavras juntas”, então o que faz com que um texto seja um texto e não um amontoado de frases desconexas? Na visão dos alunos basta ter “início, meio e fim”, ou ainda, “lógica, nexos, coerência, parágrafos interligados, certa estética, certa estrutura; obedecer as normas mesmo da gramática”. Porém, segundo os lingüistas: “chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases” (Val, 1991, p.5). E os lingüistas apontam que vários são os fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Observe-se que os alunos falaram apenas na coerência.

Outro aspecto a destacar nos depoimentos dos alunos refere-se ao afirmar que “texto é toda e qualquer produção que você venha a desenvolver em cima de um tema sugerido, de um tema bem trabalhado em sala de aula e posteriormente solicitado um registro daquilo” (Dolores). Esse depoimento demonstra que a produção de textos na escola é garantido pela temática “um tema bem trabalhado em sala de aula”, no qual o aluno escreve para o professor. Em seus dizeres não abordam os diferentes gêneros de textos que circulam no contexto cultural, no qual cada um tem as suas normas: estrutura, organização recursos de coesão, níveis de informatividade, “silhueta” ou diagramação, e tampouco dizem que não se escreve sem um propósito, sem identificar um destinatário, sobre o que não interessa ou que se ignora. Em suma, esses discentes não falam (ou ignoram?) que o papel da escola é fazer com que as crianças descubram, encontrem seu lugar no mundo da escrita não mais somente como leitoras e receptoras mas como produtoras, dos diferentes textos que circulam em nosso meio, porque todo texto cumpre uma função social.

É interessante observar que em meio às reflexões seguidas pelas respostas à pergunta formulada por mim (o que é um texto?). Uma discente, Daniela (matutino) passa e confessa:

Não sei. Eu estou pensando aqui (risos) a gente pede pra criança fazer um texto, mas o que é texto? Alguma coisa interessante que desperte curiosidade? Escrever alguma coisa que você conhece? Passar pro papel suas idéias pra perguntar, pra pesquisar? Não sei...

Reconhecendo também que a produção de textos é uma prática nas escolas, porque quase não se fala mais em “redação”, só “produção de textos”, sem que o professor saiba o que é texto, a aluna Kátia propõe: “Vamos pesquisar o que é texto para ensinar as crianças”. É evidente que para os discentes não está claro as pessoas interagem com outras pessoas através de textos e não de palavras ou frases isoladas, não está claro que, também que texto é a unidade lingüística básica para o processo de alfabetização, pois é ele que exemplifica para a criança as características da linguagem escrita e também da escrita. Aceitar essa idéia implica em abrir mão da concepção de escrita como codificação.

Mas, continuando ouvir os alunos encontramos uma outra categoria de respostas, de um grupo do noturno, que apresenta o texto como “uma palavra ou mais com sentido completo”, sem qualquer explicação sobre como, nem em que situações uma palavra pode constituir-se um texto. Contrariamente às outras concepções apresentadas na outra categoria, em que se evidenciava que os “textos devem apresentar parágrafos interligados”, estes discentes afirmam que o texto não se caracteriza por uma extensão predeterminada. Porém, não conseguem/não sabem explicar outras características do texto. Observa-se que a “definição” apresentada pelos discentes é parte de alguns conceitos de diferentes autores tais como:

Para Val (1991, p.4) texto ou discurso é “uma ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de uma unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.



Para Holliday e Hassan (apud Kaufman & Rodriguez, 1995, p.146) “texto é qualquer passagem falada ou escrita de qualquer extensão, que funciona como um todo coerente”.

Segundo Kleiman (1992, p.45) alguns especialistas consideram o texto “como uma unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais”.

Ou ainda, para Kaufman & Rodriguez:

o texto, produto da atividade verbal humana, é uma unidade semântica, de caráter social, que se estrutura mediante um conjunto de regras combinatórias de elementos textuais e oracionais, para manifestar a intenção comunicativa do emissor. Tem uma estrutura genérica, uma coesão interna e funciona como uma totalidade. Os componentes lingüísticos do texto vinculam-se entre si através de distintas estratégias de coesão e coerência. (1995, p.146)

Segundo Inostroza:

o texto surge de uma necessidade, e portanto responde a um propósito (‘serve para’). Em outras palavras, cumpre uma função social. Um texto não é um somatório de orações ou parágrafos, senão que constitui uma unidade que pode ser uma palavra, uma oração, uma seqüência de orações, sempre que sejam claramente contextualizadas. Exemplo: ‘PARE’ nas placas de rua; ‘NÃO FUMAR’, numa sala de espera; uma receita, uma carta, um conto, etc. (1998, p.58)



Dessa forma, observa-se que os alunos apresentam fragmentos das concepções apresentadas pelos lingüistas, não enfocando os aspectos que caracterizam fundamentalmente o texto, ou seja, a palavra, a frase, ou conjunto de frases, só se constituem em texto quando utilizados por um falante para um ouvinte em uma determinada situação e com determinadas finalidades. E além disso, deve-se considerar as condições de situações de produção do discurso, isto é, o que se tem a dizer; para que se quer dizer; a quem se quer dizer; em que situação se diz. E finalmente, a coesão e a coerência como recursos para garantir a unidade de sentido do texto.

Assim, o texto é o objeto de estudo e de conhecimento na escola visando à formação do leitor e do produtor de textos. E os textos devem estar presentes na sala de aula desde o primeiro dia de aula no início da alfabetização escolar. Smolka lembra-nos que:

a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura. (1989, p.69)

Nessa perspectiva, deve-se proporcionar às crianças, o domínio da base alfabética, e, concomitantemente, a possibilidade de produzir textos variados, em diferentes circunstâncias de uso social da escrita, tornando-as usuárias desse objeto social, isto é, pessoas alfabetizadas. Mas o que os alunos entendem por “**estar alfabetizado**”? As respostas dos entrevistados a essa

pergunta vêm reforçar posicionamentos anteriores que evidenciam a alfabetização como aquisição da leitura e escrita, como codificação e decodificação de sinais gráficos.

Para as alunas Isabel, Magali (noturno) e Iara, Arlete, e Neusa (todas do matutino), estar alfabetizado significa “saber ler e interpretar o que está escrito”.

Uma pessoa para considerar-se alfabetizada é aquela que vai conseguir ler e interpretar qualquer manual, qualquer texto, né ... e não aquela que simplesmente aprende a assinar o nome... [...] Esse eu acho que atualmente um dos grandes problemas que a nossa população adulta, que é considerada alfabetizada entre aspas, está enfrentando. As empresas reclamam muito disso, que a pessoa não consegue ler um manual de instrução. (Isabel, noturno)

A pessoa estar alfabetizada é ... numa primeira etapa, é lógico ... ela vai poder ler, interpretar e colocar em ação aquilo que tá lendo. Mas eu acho assim é ... a alfabetização é uma coisa bem contínua, todo dia você está aprendendo mais e mais. (Magali, noturno)

Saber interpretar tudo que ler. (Neusa, noturno)

Eu acho que depois de passar por vários processos, né, vou saber mesmo decodificar. Mas ... pairou uma dúvida assim em mim ... (risos) vou estudar mais, vou pesquisar mais. (Arlete, matutino)

Coerentes com suas concepções de alfabetização, entendida como “ler é entender o que está lendo”, os discentes apresentam uma compreensão de estar alfabetizado como alguém que é capaz de decodificar, de

decifrar códigos. E a formação do leitor, quando ocorre? Os alunos não responderam a esta pergunta, conquanto saibam das deficiências das escolas na formação de bons leitores (“as empresas reclamam muito disso, que a pessoa não consegue ler um manual de instrução”), isto é, pessoas que não estabeleceram uma relação significativa com a leitura, porque aprenderam a ler para “ler melhor”. Apesar do termo “ser alfabetizado” não referir-se só à formação do leitor, evoco Foucambert (1994) que nos ensina que: “Ser leitor é sentir-se comprometido com seu estar no mundo e com a transformação de si, dos outros, das coisas; é acreditar que se aprende o mundo quando se compreende o que o faz ser como é”. É entender, inclusive, porque muitas pessoas não têm acesso ao mundo da leitura e da escrita desde crianças, como muitos outros.

No entanto os alunos Darci, Conceição, Alzira, Vilma, Luis e Hélio (todos do matutino) e Irene (noturno) discordando dessa concepção apresentada pelos colegas, ampliaram o significado de estar alfabetizado, estendendo-o à aquisição da escrita, além da leitura.

Então seria ler e escrever, o resto seria um produto mais lento.

(Vilma, matutino)

... conseguir decodificar os caracteres e entender o que está escrito. Eu acho que seria LER realmente e no caso escrever ... se você ampliar esse significado de alfabetizar, a gente de uma certa maneira, somos analfabetos em algumas coisas. Mas se nós restringirmos esse significado, por exemplo, mesmo que a gente seja analfabeto em algumas coisas (como informática), se você pegar um jornal você lê. E essa pessoa que acabou de sair de um curso de adulto por exemplo, ou uma criança que saiu da 1ª série

alfabetizada, se apropriou da codificação, decodificação dos caracteres, ela consegue, também da mesma maneira que você, que eu, ler também. (Luis, matutino)

A criança ou o indivíduo passa a ser alfabetizado no sentido de ler e escrever, possa escrever, por exemplo, sobre um texto, ela escreve um texto e tal e que cada um por exemplo, na aula, possa ler e compreender esse texto. Não só saber escrever a palavra e tal mas ... saiba escrever alguma coisa, que outro qualquer pegue esse texto ... ou bilhete que ele escreveu, e entenda. (Hélio, matutino)

No meu ponto de vista uma pessoa alfabetizada, é uma pessoa que consegue ler, entender e produzir alguma coisa. Eu acho que é um processo permanente ... então, entendendo que é um processo contínuo, pra toda vida da pessoa, o domínio do código inicial é o ponto de partida e aí, na vida toda, ela vai se desenvolvendo mais nesse processo. (Irene, noturno)

A pessoa é alfabetizada quando lê e compreende e quando escreve certo, com certeza ... a alfabetização é eterna, não tem um limite. (Hélida, matutino)

Guiados por uma concepção de alfabetização como “ler e escrever usando o alfabeto da Língua Portuguesa”, esses discentes apresentam “estar alfabetizado” como uma aprendizagem que produz um sujeito capaz de codificar e decodificar a escrita, mas sem consciência dessa atividade do porquê ler e escrever. É preciso que os discentes ampliem essa concepção de alfabetização, dando-lhe um novo sentido, assumindo-a como uma atividade cognitiva e conceitual, como processo que acontece na interdiscursividade, na interação do indivíduo com outros indivíduos, sob a mediação da linguagem. Em

conseqüência dessa postura, entender que o indivíduo alfabetizado, além de conhecer o sistema alfabético da escrita como um modo de representação da linguagem, compreende a função social desse aprendizado: é leitor e escritor de diferentes textos, ou seja, é capaz de “ouvir e entender o outro pela leitura [é capaz também] e de dizer o que quer pela escrita” (Smolka, 1989, p.63).

Nessa direção caminham alguns alunos que entendem que a expressão “estar alfabetizado” é muito mais ampla do que simplesmente “ler, entender e produzir alguma coisa”. No entanto, não vislumbram que é através da aquisição da língua que se obtém condições para o exercício efetivo da cidadania, porque possui “um repertório de conhecimentos e habilidades para selecionar o procedimento adequado quando se confronta com distintos tipos de textos” (Wells, 1990). Ouçamos os discentes quando se manifestam sobre o significado de “estar alfabetizado” numa visão mais ampla:

Eu acho que uma pessoa está, ... começa a se alfabetizar, quando ela consegue ampliar essa visão de mundo que ela tem, enxergar o mundo de outra forma. Não naquele mundo muito limitado, enfim, o bairro onde ela mora. Mas sim problemas sociais maiores, políticos. Saber relacionar o que acontece com ela hoje com o passado, com o que aconteceu, ... decorrente de uma cidade histórica, de repente. Saber relacionar as coisas que ela vive com outras coisas que acontece no mundo. Não só problemas que aconteceu comigo: ‘Ah, o problema é meu’. Não, de repente o problema é muito maior, é problema social mesmo. Saber ampliar essa visão de mundo. Eu acho que quando a pessoa tá querendo se alfabetizar mesmo, é

buscar condições de crescer, de conhecer sempre mais. (Leda, Marcos, Estela, Cristina, Angélica e Lina, matutino)

Estar alfabetizado é aquele que tem uma visão maior do mundo. (Iana, noturno)

É um indivíduo que sempre procura saber mais. É ... então, assim, ele está sempre aprendendo. É ... até quando, depois do doutorado, está sempre aprendendo, buscando se atualizar. (Célia, noturno)

O indivíduo alfabetizado é aquele que consegue fazer uma leitura do social, do meio político, cultural, é ... da sociedade. Eu acho que ele já tem essa CONSCIÊNCIA, ele já vai estar procurando mais, procurando saber mais. Então, eu considero que ele esteja alfabetizado quando ele COMPREENDE tudo que está ocorrendo na sociedade, ao seu redor. (Dolores, noturno)

É, seria um processo em busca do saber. (Silvio, noturno)
... é um processo muito longo que ultrapassa o ensino fundamental. Às vezes no ensino médio a pessoa ainda não está alfabetizada. (Marilene, Pedro e Sandra, noturno)

é difícil a gente falar: 'essa criança aqui tá alfabetizada'. Ela pode estar alfabetizada dentro do que a gente quer nela nesse momento. Por exemplo, aqui ela pode sair da 1ª série alfabetizada, quer dizer, ela sai lendo, escrevendo, né. Depois,... é difícil a gente falar: 'ela está pronta, tá alfabetizada', porque até a gente está em constante processo de alfabetização, né. Então a gente não pode limitar alfabetização como só ler, escrever, decodificar símbolos, vai muito além.

Ainda nessa óptica, as discentes Daniela e Kátia (ambas do matutino) acrescentam que:

Eu acho que ninguém se alfabetiza, assim ... não é assim, uma coisa terminada, né. Eu acho que é uma coisa contínua. Eu acho que eu posso estar alfabetizada em algum tipo de conhecimento, mas eu vou estar sempre é ... tendo a necessidade de ser alfabetizada em outras áreas ... de estar adquirindo outros conhecimentos em outras áreas. Eu acho que é um processo contínuo, não tem como definir 'eu estou alfabetizada'. (Daniela)

Popularmente ... falam criança alfabetizada é aquela que lê e escreve ... Mas nem todo mundo que lê e escreve compreende, né. Eu acho que se não tiver compreensão, também não vale nada saber ler e escrever, você não compreendeu ... o que você ... leu e o que você escrever. É como a Daniela falou, é uma etapa assim muito grande e não sei, se não tem fim, mas eu posso alfabetizar um algumas coisas e um outras não. (Kátia)

Nos dizeres dos alunos, o sujeito alfabetizado é aquele que possui uma visão de mundo diferenciada dos demais, é aquele que “está sempre aprendendo”, que está em “busca do saber”. Todavia, não dizem, não afirmam com convicção que essa busca pelo conhecimento “não vem apenas com a linguagem, mas graças aos usos sociais da linguagem” (Teberosky, 1995, p.51), o que “não só nos torna mais poderosos socialmente, como também intelectualmente mais poderosos” (Tolchinsky, 1992, p.5). Nesse sentido, Foucambert propõe: “mais do que alfabetizar, agora é necessário leiturizar”, visando a formação do **leitor crítico** que é capaz de

entrar em confronto com o texto para (re)construir o **sentido** (ideológico ou contra-ideológico) de suas linhas e entrelinhas; ... que não leia para **crer e aceitar**, mas sim para ponderar sempre a quem cada texto pode beneficiar e interessar; ... [que seja] capaz de lançar um olhar problematizador e comprometido sobre a escrita... (Azevedo, 1994, p.48)

Pelos dados coletados até este momento, durante as entrevistas com os acadêmicos é lamentável constatar que a preocupação com a formação de leitores e escritores encontra-se apenas nos discursos oficiais e pedagógicos. Constata-se assim que as concepções dos concluintes do Curso de Pedagogia da UFMS são as mesmas presentes na maioria das escolas do nosso estado (!). Essas concepções entendem que a língua se constitui num sistema fechado, abstrato, cuja aquisição ocorre mecanicamente, tendo como pré-requisito a consciência do fonema e habilidades para segmentar a fala em fonemas. A criança é exposta a fragmentos da língua, sons e letras isolados, frases descontextualizadas, porque ler e escrever é a mera aquisição de uma técnica, cuja forma precede a função do aprendizado. O alfabetizador desenvolve seu trabalho sem saber o que vem a ser o processo de aquisição da linguagem escrita, e considera sua tarefa cumprida quando o aluno é capaz de decifrar a correspondência entre grafemas e fonemas e executar cópias. Não há um entendimento, por parte dos referidos entrevistados, sobre como a criança se relaciona com o objeto da aprendizagem, que é a língua. Essa dificuldade em entender o processo de aquisição da língua escrita ocasionada pela distorção nos conceitos é produzida pelo esforço de assimilar idéias, ou melhor, fragmentos de uma teoria construtivista ou pela necessidade de substituir um discurso pedagógico por outro mais moderno, ocasionando a assimilação

deformante. Esse fato é comprovado pelo uso de expressões, durante as entrevistas, tais como: “apropriação”, “leitura de mundo”, “língua escrita”, “construção”.

Nesse primeiro momento, preocupei-me em conhecer as concepções de alfabetização dos alunos e alguns aspectos relacionados ao tema: leitura, escrita, texto e estar alfabetizado. Continuando a investigação, procurei conhecer como os discentes vêem a alfabetização enquanto prática pedagógica nas escolas.

2. A Alfabetização na Prática Pedagógica

Na tentativa de compreender em que medida os conceitos verbalizados pelos alunos sobre a alfabetização norteiam a ação docente, ocorreu-me também indagar aos professores a função da educação infantil e da 1ª série no processo de aquisição da leitura e da escrita. E como ocorre esse processo na sala de aula: é importante a cartilha? Que outros materiais o professor deve utilizar nesse processo? E o erro, como deve ser tratado pelos professores? E se o professor constatar variações dialetais entre os alunos, como deve proceder? Qual a relação entre linguagem oral e escrita? Ouçamos a opinião dos alunos.

Quando indagados sobre o **papel da educação infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita** observei que os alunos respiraram com um certo alívio, mesmo os que não lecionavam, porque era “a prática e não a teoria” parecendo que agora poderiam falar com mais certeza,. Observei, ainda, que, diferentemente das outras questões nas quais eu precisava sempre interpelar

alguns alunos que permaneciam calados, todos, indistintamente, queriam opinar, falar... relembrando, inclusive, seus momentos de “educação pré-escolar”.

É interessante observar como os alunos de ambos os turnos foram unânimes em reconhecer que a educação infantil desempenha um papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. A educação infantil é importante porque “prepara para a 1ª série”; “prepara para a alfabetização”; “inicia a alfabetização”; “instiga a curiosidade para saber mais”; “incentiva a leitura e depois a escrita”. É importante, também, porque “explora o potencial das crianças”; “introduz a parte pedagógica, educativa, não é só brincar”. Destacam, também, que é vista/tratada de maneira diferente pelas escolas públicas e particulares. Ressaltam a educação infantil como um período em que se deve “trabalhar, desenvolver os pré-requisitos para a alfabetização, para evitar problemas nas outras séries”. Enfim, apresentam uma visão psicologizante da criança que precisará de um período de adaptação, para não se chocar no ensino fundamental.

Para os alunos do turno matutino, Vilma, Iara, Luis e Rosana, e do turno noturno, Alice, Marilene, a função da educação infantil, referente à aquisição da leitura e da escrita é: “iniciar esse processo, né, de aprendizado da alfabetização” (Vilma), “não só começar, mas também incentivar a leitura e a escrita” (Iara).

Luis acrescenta que nesse início de alfabetização “não se deve forçar muito a criança a, a,... ler e escrever certo. As coisas têm que acontecer

naturalmente... Tem que saber ler, tem que saber escrever pra ir pra 1ª série? Não”.

A aluna Rosana também concorda com essas concepções e lembra que:

... hoje em dia, as crianças estão muito espertas, né. Então, é perda de tempo (entre aspas) segurar ela e não iniciar a alfabetização na pré-escola... Não é que todas as crianças estejam preparadas, mas a maioria está ... é uma diferença imensa aquelas que fizeram pré-escola daquelas que não fizeram. A gente vê criança de 1ª série que chega crua, perdida. Então, eu acho que o papel é iniciar o processo de alfabetização, não quer dizer que a criança tem que sair dali alfabetizada.

Para a discente Alice:

é o início mesmo. A partir dali a criança vai entrar em contato com a linguagem oficial da escola. Ela já traz alguma coisa, como a linguagem oficial dos símbolos, mas quanto mais você trabalhar com a imaginação dela, através de contos, é excelente porque ... ela vai estar adquirindo isso, e vai se tornar mais cedo uma pessoa alfabetizada.

Pode-se perceber que os alunos apresentam representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar, fundamentados na teoria empirista. Subjacente a essa concepção, encontra-se a hipótese de que o aluno precisa memorizar e fixar informações, da maneira mais simples e parcial possível, que se acumulam com o tempo, visto que o conhecimento é externo ao sujeito e é interiorizado através dos sentidos e que a

criança, em sua origem, é uma “tábua rasa”, um mármore bruto para ser talhado, um vazio que será preenchido pelas experiências com o mundo. Dessa forma, os alunos afirmam que as crianças nada sabem ao iniciarem o período escolar, que constitui-se no “momento inaugural” do encontro desses aprendizes com a escrita (denominado pela discente de linguagem oficial da escola). O ensino da leitura e da escrita deve “acontecer naturalmente”, segundo esses alunos. Mas, o que significa “acontecer naturalmente”? Terá o mesmo significado que tem para Vygotsky? Esse autor defende que a escrita seja ensinada “naturalmente”, o que está, para ele, ligado à necessidade: “... métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo” (Vygotsky, 1991b, p.134). Contrariamente ao autor, para o discente o “naturalmente” significa “não forçar”, que significa ela faz se quiser. Como afirmei anteriormente os discentes apresentam uma visão psicologizante da criança, como veremos ainda no decorrer desta investigação.

Alguns alunos, no entanto, defendem que a função da educação infantil é preparar a criança para a 1ª série do Ensino Fundamental. E essa preparação consiste em:

orientar como pegar no lápis, distinguir cor, desenvolver lateralidade, ter noção de espaço. (Kátia, matutino)

abrir as portas para o seu desenvolvimento tanto motor, como coordenação.

(Aparecida, matutino)

ensinar pegar o caderninho e abrir uma página. Trabalhar bem, com a criança, a parte de literatura infantil, artes, coordenação, essas coisas, ele vai estar dando suporte para que as crianças cheguem na 1ª série muito bem. (Daniela, matutino)

trabalhar a psicomotricidade. (Maura, noturno)

desenvolver os pré-requisitos para a alfabetização: lateralidade, psicomotricidade, maturação; dessa forma podemos evitar problemas nas outras séries. ... Às vezes as crianças apresentam problemas numa série porque não foram trabalhados bem esses aspectos. (Sabrina, noturno)

Ressalta-se, todavia, que essa “preparação deve ser prazerosa, para a criança não ficar desestimulada” (Iana, noturno). Posição essa também defendida por Silvio (matutino) ao argumentar que:

a pré-escola, muitas vezes, quebra aquele ritmo do prazer, daquela curiosidade, como sendo algo imposto. Ela quer aprender, mas a partir do momento que é imposto pra ela aprender a ler e a escrever, aí já muda completamente. Ela tem aquele prazer, só que aquele prazer é puxado, aí ela perde o interesse. Por exemplo, uma criança, fica interessada em ver o que pai está escrevendo, mas chega na hora de escrever ela perde o interesse.

Cabem aqui algumas considerações a respeito desses depoimentos dos alunos. As crianças tornam-se desinteressadas porque as atividades “são impostas” ou porque não atendem suas expectativas de aprendizagem significativas de aprender pra valer? O professor se interessa em conhecer o que elas sabem e o que gostariam de saber? Pelas declarações anteriores concluo que não porque o que se oferece às crianças são atividades de

“coordenação motora, lateralidade, espaço”; cerceando-lhes possibilidades de interação, não lhes oferecendo encontros significativos com a escrita, escrita essa que ela convive fora dos muros da escola. cheia de encantamento, informação...

Assim,

... os educandos se vêem situados em duas realidades dicotomizadas ao ultrapassar os portões da escola – uma, a social mais abrangente, que eles deixam atrás de si e onde existem vários tipos de veículos (TV, rádio, quadrinhos, etc.) com suas respectivas linguagens; outra, a educacional, onde a transmissão do conhecimento se faz exclusivamente através do livro, da apostilha, do quadro-negro e/ou da voz do professor, com preponderância da linguagem verbal (oral e/ou escrita). (Silva, 1988, p.47)

Continuando os discursos dos alunos, Arlete e Luis (matutino) defendem que nesse período de educação infantil o ensino deve preparar, mesmo, para a alfabetização, com atividades de “cores, relacionar as quantidades com números, vivenciar as letras pra **depoois** dar início na alfabetização. ... é uma preparação,... pra não ser um choque pra criança, né”. Significa também:

adaptar a criança, integrar a criança na escola. Seria muito chocante pra ela entrar numa 1ª série sem ter uma certa vivência do que é conviver com outras crianças, de conviver com a figura do professor, passar a obedecer ele, ser guiado por ele, ser colocado em certos lugares em certos momentos. ... Essa criança que não teve vivência nenhuma escolar, e vai se deparar com um bicho chamado escola, onde existe um monte de crianças gritando, pulando. O primeiro dia de aula pra ela é ... um pouco assustador, que é um terreno onde ela nunca pisou ... E seria muito mais trabalhoso se ela

chegasse na 1ª série sem ter pelo menos noção do que são letras, números, cores, do sentido de quantidade ... do sentimento de localização dela, do sentimento de espaço, de embaixo, em cima, dos lados. Ela ter isso bem definido na pré-escola, com certeza, na 1ª série, vai ser muito mais prático, muito menos trabalhoso pro professor alfabetizador, tenho certeza. (Luis)

Ainda uma aluna Cristina (matutino) que atua na Educação Infantil declara que:

a criança que freqüenta a escola desde os dois anos de idade aprende, assim ... um absurdo, né. Eu trabalho com Maternal e as minhas crianças conhecem o cubo, o cilindro, o paralelepípedo. Conhecem as formas geométricas, as cores, uma infinidade de coisas, né. E essas informações, eu acho que não podem ser negadas pra criança. Não forçar ela aprender, mas passar toda essa informação pra ela, porque um dia ela vai precisar disso. Hoje a Pré-Escola mostra e antecipa vários conhecimentos que vai ser (sic) muito útil pra ela quando entrar realmente na 1ª série. ... Antigamente, anos atrás, a Pré-Escola era vista como depósito de crianças, né. O pai deixava a criança, a criança brincava, dormia o dia inteiro, não fazia nada e ia embora pra casa, né, crua do jeito que entrou.

Logo, para esses alunos do Curso de Pedagogia a educação infantil funciona como uma ante-sala de ensino fundamental que “prepara para aprender a ler e escrever”, e isso significa fazer atividades motoras para treinar os movimentos dos dedos para, posteriormente, segurar o lápis de forma correta. Essas atividades objetivam também adaptá-la, “domesticá-la” ao “bicho” escola, para evitar “choques, traumas” e aprender a conviver com outras crianças, com o

professor. Parece que esses discentes nunca conviveram com crianças em idade pré-escolar ou observaram-nas nas praças, ruas, casas, clubes, ou até mesmo no recreio das escolas. Mais uma vez, confirmam-se que as concepções dos discentes, são baseadas em paradigmas empiristas, que concebem crianças desprovidas de qualquer conhecimento antes de serem formalmente ensinadas. Assim, a escola, durante a educação infantil, nega-lhe o conhecimento da língua escrita e o que ela pode lhe propiciar (leituras de poemas, parlendas, contos de fadas), pois as crianças não sabem e não têm, ainda, condições de aprender, porque não possuem “prontidão”. É importante realçar que segundo os discentes, as crianças que sabem alguma coisa é porque freqüentam a escola desde muito cedo, logo, o conhecimento que ela possui é consequência exclusiva, do ensino na escola, realizado pelo professor. Os alunos não reconhecem a aprendizagem pela interação, pela interlocução em outras instâncias (casa, clubes, rua etc.) e com outros pares (colegas, pais, etc.).

Prosseguindo nessa discussão sobre a função da educação infantil, outros alunos também apontam que existe uma diferença nos objetivos e forma de trabalho nesse nível de ensino nas escolas particulares e nas escolas públicas.

As escolas particulares alfabetizam, porque os pais exigem essa alfabetização. Então, essas escolas tidas como empresas, né, que visam primeiramente atender a sua clientela, alfabetizam. E com isso, segundo uma entrevista que fiz com uma professora, ela diz que queima várias etapas, porque queima etapas da lateralidade, coordenação motora e até ...



equilíbrio. Agora nas escolas da rede pública ... conversando com a professora que trabalha na Pré-Escola, ela fala que também trabalha coordenação motora e tal, mas chega uma hora que ela tem que alfabetizar. Porque, segundo ela,... chega numa etapa do ano que já foi tudo passado e tem que dar aula e tal pra criança. Então, eu acho que poderia sim iniciar o conhecimento do alfabeto, de algumas letras mas não a alfabetização em si.

(Hélio, matutino)

Argumentando sobre essa diferenciação de tratamento nas escolas públicas e particulares, Hélida (matutino) afirma que isso se deve, também, ao fato de que “o mundo das crianças da periferia é muito pequenininho”, por isso a professora deve preocupar-se mais em “preparar as crianças para a 1ª série”.

Os alunos não se dão conta do jogo de poder envolvido nessas duas posturas: as crianças das escolas públicas são impedidas de aproximar-se da língua escrita enquanto as crianças das escolas particulares são obrigadas a alfabetizarem-se. (A quem interessa essa situação?).

Ferreiro (1992, p.38) argumenta que essa dicotomia é falsa e quando interrogada sobre se deve ensinar a ler e a escrever na pré-escola responde: “Não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda”. E Vygotsky (1991b, p.133) contra-argumenta:

... Não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; ... No entanto o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias às crianças ... A escrita

deve ser relevante à vida ... deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca ... Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (1935, p.133)

Uma das alunas desconhecendo essas posições defendidas pelos teóricos, afirmou que “nunca isso foi discutido profundamente aqui neste curso” (Iana, noturno).

Um aspecto que deve ser mencionado é a preocupação que os alunos demonstram com as crianças e afirmando que o professor deve:

respeitar o processo de cada um, porque cada aluno é diferente do outro. ... aqueles que estão mais adiantados pra alfabetizar, deve alfabetizar e os outros que estão mais atrasados, deve fazer umas atividades mais dinâmicas pra despertar. Cada caso é um caso. (Neide, noturno)

O professor deve

explorar ao máximo o potencial da criança, porque a mente da criança, o cérebro dos seres humanos se desenvolve até o seis anos de idade. Então o professor deve explorar todo o potencial que ela tem, tirar dela o conhecimento, não impor o conhecimento pra ela. (Leda, matutino)

No entanto essa preocupação resume-se a quê? A constatar que alguns são adiantados e outros atrasados. O que significa ser aluno adiantado? E atrasado? Atrasados são aqueles que ainda não sabem, e então a eles, ainda, não se pode ensinar só “fazer atividades para despertar o interesse”? Percebe-se assim que os ecos da Psicologia Associacionista ainda estão presentes nas concepções

dos alunos que vêem a criança como dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduzem à aquisição de habilidades e conhecimentos lingüísticos. Nessa perspectiva, estabelecem-se os pré-requisitos para a aprendizagem da escrita e uma ordem hierárquica de conhecimentos e habilidades, na aquisição do sistema ortográfico. As conceitualizações dos alunos são contraditórias, e além de tudo insuficientes para explicar a aquisição do conhecimento, como justificar que o professor “tira o conhecimento dela”[da criança] sem no entanto proporcionar acesso à informação “o que brotará” de dentro dela? É importante observar que a educação infantil corresponde ao período de maior aprendizagem das crianças, então por quê não aproveitá-lo para a aprendizagem de objetos culturais e sociais como a língua escrita, em vez de ficar oferecendo atividades de cobrir pontilhados, fazer bolinhas e outras do gênero? É necessário que os alunos concebam a educação infantil como um dos espaços de ampliação das capacidades das crianças de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, através de atividades que envolvam falar, escutar, ler e escrever.

Todos os discentes concordam que a educação infantil é fundamental para as crianças, para que ela:

tenha ou não sucesso na vida escolar. A criança nessa idade tem que usar, tem que ver, participar de todos os tipos de portadores de textos, tem que vivenciar tudo isso pra que mais tarde ela adquira a leitura e a escrita com mais facilidade. É um momento onde a criança vai brincar, desenvolver todos os sentidos dela, todas as habilidades. É ali que vai dar início à sua vida futura, à vida escolar dela. (Nair, noturno)

Se a função da educação infantil é “preparar a criança para a alfabetização”, é “iniciar o processo de alfabetização”, **qual será o papel da 1ª série do Ensino Fundamental?**

As respostas dos discentes apontam para a 1ª série como a “continuidade da educação infantil”, porém “mais puxada” (Silvio, noturno). Nessa série “poderia puxar mais a parte de alfabetização”, isto é,

cobra-se muito mais a escrita correta, a ortografia, a linguagem culta.

(Dolores, noturno)

aprender as regras ortográficas, parágrafo, de forma que tenha sentido pra ela. (Alice, noturno)

continuar o trabalho com os portadores de texto, com as embalagens, os rótulos e tudo mais, com as listas de maneira que a criança venha adquirir o domínio da leitura e da escrita. (Nair, noturno)

Como é uma continuação da educação infantil

é menos dificultoso porque a criança já com a coordenação motora desenvolvida, tem domínio do lápis, já adquiriu algum conhecimento. Está mais preparado psicologicamente, consegue domínio do tempo e do espaço.

(Darci, matutino)

Assim, a 1ª série é vista como um período mais “aprofundado” de “maior aprimoramento”, de “complementação”, de “maior base”, da alfabetização, ou ainda, “é a série de aquisição realmente da leitura e da escrita” (Neusa, Vilma, Luis, Arlete, matutino).

Comungando com essas idéias, Leda (matutino) alerta para o fato de que a alfabetização "é um processo contínuo, e que portanto, não se encerra na 1ª série, deve continuar nas outras séries, porque ela vai aprendendo com o tempo, é um processo longo". Ressalta, também, que "a gente também está num processo de alfabetização, ainda". Gina, complementa que "uma preocupação que deve ser levantada é que os alunos que chegam na 1ª série, na rede pública não têm esse conhecimento mais trabalhado. Então, existem, ainda, muitas crianças que começam do zero, na 1ª série". Contrariamente a essa posição, Daniela (matutino) propõe que "é necessário achar uma outra função para a 1ª série do Ensino Fundamental, porque as crianças já vem pra escola com muitos contatos com a leitura e a escrita, através da mídia".

Ao falar na 1ª série, "na alfabetização, propriamente dita", os discentes manifestam preocupações com a aprendizagem das crianças, e constataam que nem todas as crianças se alfabetizam. Para explicar essa situação das causas, se eximem de suas responsabilidades, buscando explicação em fatores alheios à sua atividade: culpabilizam o aluno ("é resultado da falta da pré-escola"), os outros profissionais da escola ("é a ruptura que existe entre a educação infantil e o Ensino Fundamental por culpa da coordenação das duas séries que não zela pela continuidade"; "o professor de Educação Física não ajuda o professor da série a trabalhar aqueles aspectos que a criança ainda não dominou – lateralidade, coordenação"), a situação econômica e cultural das famílias ("uns alunos com uma bagagem bem pequena de conhecimento")... (Hélio, matutino).



Crianças espertas, crianças imaturas, bebezões, crianças de periferia com um mundinho pequeno, crianças da escola pública com pequena bagagem de conhecimento, crianças da escola particular com grande bagagem de conhecimento, crianças sem conhecimento que chegam na rede pública; a exigência dos pais da rede particular de ensino para que seus filhos sejam alfabetizados; a dificuldade em alfabetizar crianças que não freqüentaram a educação infantil e se assustam com um “bicho” chamado escola e precisam se adaptar a essa instituição e, ao mesmo tempo, se alfabetizar, aprender; essas são algumas das crenças, dos conhecimentos, dos alunos do Curso de Pedagogia, sobre as crianças e que guiam/justificam as prática pedagógicas no início da alfabetização, em nível de educação infantil ou de 1ª série do Ensino Fundamental.

Assim, conhecendo as idéias dos discentes sobre as crianças e as funções da escola na educação infantil e na 1ª série do ensino fundamental no que se refere a aquisição da leitura e da escrita, indaguei-os sobre a **importância da cartilha nesse processo.**

As respostas dos entrevistados confirmam que é um “material de apoio” para o professor, “é um suporte para a leitura”, “é um guia”, “dá uma direção para o professor”, “ajuda mas não é indispensável”, “é útil”. Essas são algumas das características das cartilhas apontadas pelos alunos. As palavras utilizadas parecem deixar claro que esses discentes entendem esse material apenas como um recurso, um meio, devendo, como tal, ter um uso secundário. E justificam essas características afirmando que:

eu uso a cartilha ... mas pra leitura, pra ler texto, né ... falar que aquilo lá é importante, que sem a cartilha o professor não trabalha, eu não acredito nisso. Ela é SUPORTE SIM, pra ajudar no trabalho do professor. (Kátia, matutino)

a criança muitas vezes, não tem contato com nenhum tipo de livro, então aquilo (a cartilha) é pra ela se familiarizar, então é importante. (Darci, matutino)

é importante porque a cartilha ajuda a conduzir as crianças, no concreto,... sem a cartilha fica mais difícil ... Eu trabalho com a 1ª série, mas não fico bitolada na cartilha, mas ela dá uma direção pra gente, não ficar só em cima dela, mas ela ajuda muito quando é atividade. (Conceição, matutino)

é importante porque com a cartilha, a criança vai ter contato, vai escrever ... e se ela esquecer, porque, eu acho, são muitas coisas pra cabecinha da criança, então eles olham, eles vão memorizar ... é importante também porque tem figuras que ajudam na memorização. O professor não deve se prender nela, mas ela ajuda bastante. (Hélida, matutino)

Usar a cartilha “sem prender-se a ela” é o argumento que justifica a presença desse material em sala de aula. Porque “ela ajuda muito quando é atividade”, porque oferece uma seqüência de conteúdos que começa normalmente, pelas vogais, depois apresentando as sílabas simples e, finalmente, as complexas, constituindo-se, assim, num roteiro seguro para o professor que não precisa preocupar-se em conhecer o processo de conceitualização da escrita pelas crianças e propor atividades que garantam o avanço da aprendizagem da escrita. No entanto, segundo a aluna Arlete (noturno) afirma,

o professor pode se guiar na cartilha, dependendo da cartilha ... que não seja uma cartilha muito antiga também, porque como o mundo já evoluiu, o professor tem que ter consciência que ele não vai poder trabalhar com uma criança, nos tempos de hoje, com uma cartilha muito antiga. O professor pode também MUDAR a maneira como ele vai trabalhar, como vai transmitir esses conhecimentos.

Essa justificativa é compartilhada com outros colegas, como Sabrina (noturno) que comenta:

Tem cartilha e tem cartilhas ... antigamente você não tinha muita opção, mas agora, de uns anos para cá, vêm surgindo livros muito bons. Assim você não precisa trabalhar aquilo como uma Bíblia ... tem cartilhas muito boas, que têm assim ... um trabalho completamente diferente, nem parece que aquilo ali é uma cartilha.

E continua explicando o uso que faz das boas cartilhas:

Quando bem escolhido, o livro é bom, realmente bom, ele auxilia ... porque o livro tem toda aquela parte gráfica, aquela ilustração, e aquela ilustração, às vezes, você precisa ... trabalhar um desenho, uma figura, o exercício do livro tem todo aquele objetivo em cima daquele desenho, daquela figura, um exercício, é como se fosse uma atividade que você daria.

Lembra, ainda, que “a escolha da cartilha deve ser cuidadosa,... não escolher por escolher ... mas de uns tempos para cá vêm surgindo livros muito bons”.

Concordando com essa afirmação, Alice (noturno) reforça dizendo que “agora tem cartilhas de três estrelas, aprovadas pelo MEC. Tem coisa boa”. “Ninguém ia fazer uma cartilha pra não servir pra nada”, conclui Nair (noturno). Reflito sobre essa afirmação e lembro-me que para “toda palavra serve de expressão de um em relação a outro” (Bakhtin, 1990, p.113), logo ninguém diz algo por acaso. O que as cartilhas desejam? Penso que esta pergunta teria sido uma boa discussão e reflexão a ser discutida no curso.

De qualquer forma, no discurso dos entrevistados vão aparecendo as contradições entre a afirmação inicial de que a cartilha é um suporte, um auxílio, e o conjunto de idéias constitutivas da representação que os alunos fazem da cartilha e que os levam a usá-las (os que lecionam), ou pensar em usá-las, na sala de aula. Recomendam que, “é bom você ir mesclando, juntando uma coisa de uma, com outra,... ela não é totalmente dispensável; a professora também pode montar uma cartilha própria para sua turma” (Isabel, noturno). “A cartilha dá pra gente todas as etapas que você tem que ir seguindo, te dá uma direção,... dá as seqüências que você deve seguir, e através daquelas seqüências, você pode ampliar muito mais” (Neusa, matutino). Diante dos relatos dos discentes fica claro que a escrita viva, polissêmica, provocadora de outras tantas atividades não é preocupação, nem objeto de ensino durante a alfabetização. As concepções por eles apresentadas sobre a aprendizagem da língua escrita, sobre o processo de alfabetização, indicam que a cartilha é um instrumento suficiente, não havendo necessidade de se recorrer a outros materiais escritos. “Assim, a ação da cartilha basta por si só, dispensa o método, substitui o método, transforma-se em

método” (Amâncio, 1995, p.163). ao que tudo indica, até esse momento, os discentes desconhecem o desenvolvimento de novas práticas por outros caminhos teórico-metodológicos, que não o estabelecido/prescrito pela cartilha (!?)

Mas, alguns entrevistados apresentam algumas críticas às cartilhas:

não trazem a realidade da criança ... e aí fica muito cansativo. (Magali, noturno)

... além de cansativo não tem nada a ver com a realidade. E se não tem nada a ver com ela, aí sim ela não presta atenção, e não aprende. Quando eu entrei na 1ª série era a ‘Cartilha do Davi’, ali tinha: ‘Davi foi à praia com papai e mamãe’, aí você fica: puxa! Praia, eu nem conheço praia. ‘Davi vai de carro ao cinema’, você fica, né? ... Quer dizer, isso não tinha nada a ver com a minha realidade ... pobre, sem carro, sem praia ... pra trabalhar assim o professor tem que ser muito criativo. (Rose, noturno)

... são muito pobres ... não têm um conteúdo tão rico e nem as atividades propostas e oferecidas são, assim de fato interessante... (Irene, noturno)

... não é útil assim, limita o potencial da criança. (Leda, matutino)

... as palavras que estão na cartilha não interessam tanto e nem condizem com a realidade das crianças. (Dolores, matutino)

... torna o ensino muito mecânico. (Pedro, noturno)

As críticas a esse material, no que se refere à linguagem, restringem-se às inadequações sócio-econômicas, às atividades mecânicas propostas aos alunos impedindo-os de exercitarem a criatividade. Não são abordadas a estrutura das frases, as inadequações lingüísticas, grau de

textualidade... aspectos tão questionados por pesquisadores da área de ciências linguísticas e que se encontravam na bibliografia dos professores do curso em pauta. Mas, mesmo com todas essas críticas, os alunos apresentam algumas ressalvas para o uso da cartilha:

é bom, é um apoio para os professores que estão começando, porque serve de apoio. (Irene, noturno)

não é totalmente indispensável ... não tem erro nenhum trabalhar com ela, mas utilizando mais coisas pra enriquecer o trabalho. (Estela, matutino)

... não é indispensável, nem fundamental, mas ajuda ... é melhor trabalhar uma cartilha que seja bem trabalhada, que o professor saiba trabalhar, do que abolir e ficar naquela mesmice. (Rosana, matutino)

... é muito útil pro professor que está alfabetizando, muito mesmo, porque é a referência mais forte que ele tem, do que ele tem que ensinar realmente pra criança, é a referência material do que ela tem, do que ele precisa passar. A gente tem que reconhecer o poder que a cartilha tem ... porque a gente aprendeu, nós somos produtos da cartilha. Se nós estamos aqui é porque realmente nós decoramos ba-be-bi-bo-bu. E a gente sabe escrever. Não dá pra ignorar a cartilha e dizer 'a gente não vai mais usar a cartilha, a gente precisa alfabetizar de uma outra maneira'. Não. Não dá pra fazer isso. Realmente é necessário que a criança entenda, que existe a família do BA, do LA, do CA. Existe e é necessário que ela aprenda isso, é necessário que ela se aproprie disso. (Luis, matutino)

Pode-se perceber pelo depoimento dos entrevistados e, em especial do último, a dependência absoluta dos mesmos com relação a esse

material. Ela define os conteúdos, sua organização, sequência e as possibilidades de ampliação. É importante também observar que as discentes não conseguem relacionar as dificuldades que as pessoas em geral, e os professores da educação básica inclusive têm em produzir trabalhos escritos (como essa dissertação!) advindas de sermos “filhos da cartilha”, apesar de devermos tanto a ela, apesar de tudo. Não se trata de criticar as concepções mecanicistas da alfabetização, mas de reconhecer que não houve/há preocupação, nesse paradigma, em formar leitores e produtores de textos. No entanto, os alunos afirmam que utilizam esse material porque “nas escolas públicas, não pode ter outros livros” (Pedro, noturno).

... eu trabalho com a cartilha, eu trabalho no Estado, é imposto que a gente trabalhe, e é cobrado pela direção que você trabalhe aquilo e pronto, fica difícil. (Maura, noturno)

... o livro não é doado? Então você não tem a obrigação de seguir, terminar o fim do ano com ele. Então, você desenvolve o seu trabalho e uso o livro como recurso,... manda como tarefa ... se fosse comigo eu usaria assim, bem no finalzinho, só pra fixação. (Sabrina, noturno)

Ancorados na doação das Secretarias, os alunos justificam a utilização da cartilha, porque trata-se de uma imposição. Se o governo não mandasse cartilhas, haveria diferença? Ter sido escolhida pelo governo ou pela “maioria dos professores, através de voto”, implica dizer que o material não é bom o suficiente? Dessa forma, os alunos justificam que os “mentores” do trabalho dos professores durante a alfabetização são os livros didáticos. Uma aluna ainda afirma que “à medida que os professores passarem a ser mais exigentes, as

editoras vão publicar livros que correspondam com a mudança que está ocorrendo agora na educação” (Sabrina, noturno).

É importante observar que os alunos não têm perspectivas de se virem como profissionais, autores da sua prática, reflexivos, que planejam, organizam, avaliam seu trabalho. Ao que parece, o curso que estão concluindo não os capacitou para essas práticas.

O argumento que justifica o uso da cartilha é o mesmo que justifica pra dizer que é muito difícil trabalhar sem ela:

... os professores não têm tempo de ficar preparando jogos, materiais e atividades mimeografadas pra todo mundo. (Luis, matutino)

... porque no livro a criança pode fazer atividades que já estão ali ... ela não vai precisar procurar a figura na revista, recortar, colar ... e também o professor não tem tempo de ficar confeccionando atividades diversificadas, sempre, pra todo mundo. (Marilene, noturno)

Na exposição dos entrevistados vai ficando cada vez mais claro que a concepção de aprendizagem de língua escrita, presente entre os alunos, ocorre em partes, por fragmentos que são apresentados um a um, sempre da mesma forma e na mesma seqüência. A repetição é o que possibilita o aprendizado.

A busca da compreensão dos motivos reais que fazem com que os alunos defendam tanto apego dos professores a esse instrumento de trabalho, do qual, contraditoriamente, demonstram ter tão pouco conhecimento, leva-nos a antecipar algumas considerações: parece que, na realidade, os alunos (muitos já

professores, inclusive alfabetizadores) não se vêem capazes de alfabetizar sem utilizar a cartilha porque desconhecem a língua escrita, e precisam de um “apoio”, de um “guia”, de um “direcionamento”. Esses alunos, como eles mesmos afirmaram, “apesar de se falar em construtivismo acabamos caindo no tradicional e utilizando a cartilha” (Hélida, matutino). Mas, ressaltam que é necessário que o professor seja um “professor pesquisador” porque a formação do alfabetizador não se conclui com o Curso de Pedagogia, sinalizando para a necessidade da educação continuada.

Durante o curso a gente viu os livros. Então o que a gente viu várias vezes, repetidas vezes, que a gente deve levar em consideração a bagagem do aluno, que cada sala é uma sala, que você não pode ficar preso a uma cartilha. Então, na verdade você não se forma. A gente recebe um diploma, mas a gente tem que ser um professor pesquisador, trazer algo novo para seus alunos. E essa metodologia é o que? É a forma como você vai trabalhar essa cartilha. Muitas vezes é igual a cartilha que não traz a realidade do aluno, mas você pode adequar essa cartilha à sua realidade, com ... dados que ele conheça, que faz parte do seu dia-a-dia, do seu cotidiano.

Como se pode constatar nos depoimentos dos entrevistados, a cartilha é importante durante a alfabetização. Porém, os alunos indicam que outros materiais também podem/devem ser utilizados pelo professor para “enriquecer” o trabalho, destacando-se os seguintes: histórias infantis, gibis, música, poesia, jogos de quebra-cabeça, dominó de palavras, jornais, revistas, anúncios, lendas, parlendas, rótulos, televisão, teatro, receitas, computador e, até mesmo, outras cartilhas.

Encerrando o assunto sobre as cartilhas, abordei com os alunos uma questão que os entrevistados demonstraram inúmeras dificuldades em responder, quais as **relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita**. Nas respostas dadas, os alunos apresentaram uma visão distorcida, idéias ingênuas e vagas a respeito das mesmas, como as que se seguem:

É difícil fazer com que a criança entenda que possa existir uma relação do que ela fala com o que ela pode escrever. E isso realmente acontece, ela se apropria dessa relação, ela entende que o que ela pode falar ela pode escrever, na 1ª série. Aí começa uma relação realmente. E a partir disso aí,... desse início, conforme vai passando o tempo, essa relação muda. Por exemplo, ela ... se assusta: 'eu posso escrever o que eu digo?'. Quando ela entende isso é muito gostoso ... É muito gostoso de se ver ... depois você ensina o padrão que deve ser obedecido na escrita, os padrões de espaço, de letras... (Luis, matutino)

Eu vejo assim, existe uma relação profunda entre essas duas linguagens, como diz o ditado: 'quem tem boca vai a Roma' e quem saber ler, decifra códigos, também. (Isabel, noturno)

A linguagem escrita é você colocar, como você está se sentindo pra outras pessoas, e ela entender como está sua auto-estima, se você está alegre, triste ... é uma forma de usar um símbolo e transmitir os seus pensamentos. (Silvio, noturno)

A linguagem oral é vista como "a linguagem errada", "com gíria", "dialetos de cada população", "forma de expressar seus pensamentos",



“variação lingüística”, “sotaque”, “forma das crianças se relacionar” e “forma mais informal de linguagem”.

Falam que dialeto é gíria:

A escola tem que passar a forma certa de escrever, porque como que a criança vai se comunicar com o outro com gírias? Por exemplo, a gíria do nosso estado é diferente da gíria lá do Rio de Janeiro, São Paulo. Cada estado dentro do nosso Brasil tem uma gíria diferente, tem uma palavra diferente. E como que a pessoa de lá vai entender você? Então tem que ter uma fala certa, uma língua com abrangência. (Cristina, matutino)

Utilizam termos inadequados:

Cada região tem seu linguajar, então eu não posso falar pra uma criança que vem lá do Sul que sua fala está errada. Na região em que ela morava tudo bem, o linguajar é daquele jeito, só que quando eu vou escrever é de outro. (Darci, matutino)

Confundem a linguagem oral com “leitura oral”: “... essa relação da leitura e da escrita ... ela tem que estar juntas ... Eu posso falar da minha experiência ... é através de um gravador, você lê a historinha e grava ... aí nós vamos escrever” (Neusa, matutino).

Os alunos caracterizam a polissemia como “vícios de linguagem”, como empregar erroneamente as palavras. E afirmam: “Muitas vezes a gente fala errado, tipo assim: ‘Vou tomar o ônibus’. Você não toma, não bebe o ônibus” (Hélio, matutino).

Por sua vez, a linguagem escrita é caracterizada como grafia, caligrafia, ortografia, como a norma culta da Língua; “a fala escrita”, “forma de registro”, “formal”.

Eu penso que tem que explicar pra criança que nem tudo que ela pensa vai poder transcrever pro (sic) papel. Que cada um tem a variação lingüística, cada um tem um sotaque, você não vai escrever conforme fala também. Existe um padrão da sociedade ... da língua escrita. (Vilma, matutino)

A forma de escrever é completamente complicada pra criança. Eu acho que a função principal da escola é mostrar essa diferença pra criança, da formalidade da escrita ... As pessoas exigem que você saiba escrever, que saiba se expressar pra se comunicar também,... A escrita é complicada pra criança porque é um registro ... e ele não depende só da fala, mas depende da coordenação, depende de outros processos; depende de outros mecanismos também, além da voz, depende do trabalho, da articulação dos dedos mesmo. Enquanto que a fala ela aprende desde cedo. Ela nasce ouvindo pessoas falarem ao redor dela. Os pais se comunicam com ela, ela aprende a linguagem, a linguagem mesmo é muito mais fácil de ser adquirida. (Leda, matutino)

Por que a linguagem oral é fácil de ser adquirida? Por que depende só da voz? Ou por que sua aquisição ocorre de maneira diferente do processo de aquisição da linguagem escrita? Na aquisição da linguagem oral, as crianças participam dos eventos de fala sem que para isso precisem ficar repetindo, primeiro os fonemas, porque são mais fáceis, depois as sílabas e,

finalmente, as palavras, e as pessoas com as quais convivem estimulam-nas para que produzam linguagem oral, sem exigir que pronunciem corretamente as palavras desde a primeira vez. Com a linguagem escrita, porém, ocorre justamente o contrário. Assim, aprende-se a falar falando, utilizando a linguagem em situações funcionais, o que permite que ela construa significados plausíveis para os sons emitidos. “Em outros termos, ninguém nega às crianças acesso à informação lingüística antes que sejam falantes; ninguém propõe um plano de apresentação dessa informação lingüística em uma seqüência predeterminada” (Ferreiro, 1992, p.29). E a linguagem escrita como é apresentada para as crianças? Como um objeto intocável, não permitindo que se aproximem dele, que interajam com ele, em situações reais; não se permite que a criança escute a linguagem escrita, em seus diferentes registros, enquanto não possa ler; não se permite que escreva a língua escrita, para se comunicar ou guardar informações, só para “aprender a escrever”. Isso tudo só é possível ou permitido, depois que cumprir os rituais da iniciação: “prontidão”, os “pré-requisitos” necessários para essa aprendizagem, conforme a própria aluna: “a coordenação, a articulação dos dedos”. Essas observações/considerações passam despercebidas pelos discentes, reflexo das suas próprias concepções de linguagem, de aprendizagem, de ensino, de alfabetização que permeiam todo o trabalho pedagógico e que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças.

Os discentes falam também que: “a criança lê do jeito que fala, e às vezes fala errado, então se ela fala ‘réiva’ ela vai escrever ‘réiva’, então tem que explicar pra ela qual é o certo e qual é o errado” (Conceição, matutino).



Afirmam/confessam que a linguagem oral só é trabalhada com o objetivo de corrigir a fala do aluno, mas, mesmo assim, é difícil porque “como é que você vai PROIBIR de falar errado?” (Kátia, matutino). Assim, cabe ao professor a tarefa de ensinar e corrigir. “Eu corrijo, eu falo o certo, aí eles mesmos vão se corrigindo”, “o exemplo é o melhor remédio, então o professor tem que falar corretamente”. Segundo os discentes, se a criança fala errado, conseqüentemente escreve errado e, por isso, deve-se corrigi-la mostrando que falando certo, escreverá corretamente. Do ponto de vista lingüístico isso é falso, porque ninguém fala como escreve nem escreve como fala, nem mesmo em situações formais. Além do mais, o discurso oral e o discurso escrito regem-se por normas diferentes, de forma que o domínio de um não garante o êxito do outro. Fazer falar corretamente, de acordo com a norma padrão, não é garantia de uma escrita correta. Quem fala “izame” (exame) – foneticamente correto, pode escrever “ezame” – ortograficamente incorreto. Constata-se, assim, que os discentes desconhecem que “a escrita representa a língua e não a fala” (Ferreiro, 1992, p.27) e que por isso mesmo essa concepção de querer justificar os erros ortográficos a partir da pronúncia leva-os a desprezar as diferentes falas das crianças das populações socialmente marginalizadas e dificulta sua aprendizagem. “Às vezes a criança tem algum problema biológico e aí ela escreve tipo o Cebolinha que não escreve (sic) o ‘R’, o Chico Bento que fala ‘óia’, não fala ‘olha’” (Hélio, matutino).

Ao afirmarem que “a fala a criança aprende desde cedo... Os pais se comunicam com ela, ela aprende a linguagem, a linguagem mesmo é muito



mais fácil de ser adquirida” (Leda), não observam o papel que a interação, a interlocução exerce na aprendizagem da língua oral? E que a interação e interlocução pode/deve ser utilizada para a aquisição da língua escrita? Nunca observaram (nem mesmo no período de estágio do curso) como são as situações de apresentação e de aprendizagem da língua escrita nas escolas, na sala de aula? Que informações (e de quem) as crianças recebem e podem receber durante a aquisição da língua escrita? Só do professor? Como as crianças reagem diante dos diferentes portadores de linguagem escrita? Essas indagações ficam sem respostas pelos alunos. No entanto, convém lembrar que esses mesmos discentes defendem que as crianças são “espertas”, que aprendem “um absurdo de coisas” durante a educação infantil, também reduzem a aquisição da língua escrita a um processo individualista e solitário onde a interação e a interlocução é totalmente desconsiderada e cuja tarefa do professor consiste em passar conhecimentos depois que a criança demonstrar “prontidão”. Os discentes ignoram a importância da cooperação do adulto e de outras crianças no processo de aprendizagem, “... o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1991a, p.89). Se esta idéia do autor soviético fosse compartilhada pelos alunos (e pelos professores que atuam na educação infantil e ensino fundamental) alterariam-se suas concepções sobre a aquisição da língua escrita e a **“tarefa de ensinar”** se transformaria em verdadeira **“relação de ensino”**, que se constitui nas interações pessoais.

... a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se

apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. (Smolka, 1989, p.31)

Constata-se que os alunos entrevistados não conseguem caracterizar a linguagem oral e a escrita, e que as concepções de alfabetização, leitura, escrita apresentadas no início da entrevista são orientadas por esses conceitos. Por isso afirmam que “alfabetização é a aquisição da linguagem oral e escrita”. Ora, não se trata de ensinar as crianças a falar, pois a criança aprende a falar muito antes da idade escolar. Mas não se trata também de “corrigir” a fala “errada” dos alunos – por não coincidir com a variedade lingüística de prestígio social – pressupondo que evitará que escreva errado. Também não se trata de ensinar vocabulário, listas de palavras ou sentenças. Trata-se, muito mais, de mostrar que as palavras só têm sentido em enunciados e textos, nos quais assumem significados determinados pelo contexto. Trata-se, também, de mostrar que a linguagem não é homogênea: há variedades de falas, há diferenças nos graus de formalidade adequados a determinados interlocutores em dadas situações. Ensinar a linguagem oral na escola significa proporcionar aos alunos a aquisição da linguagem padrão também na oralidade, tornando-o usuário competente dessa forma de linguagem, sabendo adequar seus discursos aos interlocutores, aos objetivos pretendidos e à situação comunicativa, além de saber argumentar suas idéias e opinar. Em síntese, a linguagem oral e a escrita não podem ser vistas em oposição.

Analisando as concepções apresentadas pelos discentes, proponho uma reflexão sobre as palavras de Abaurre (1990, p.91) e questiono: “Como pode o professor que não conhece a relação entre as estruturas orais e as estruturas escritas, mediar o processo de elaboração, pela criança, da diferença entre falar e escrever?”.

Decorrente dessa dificuldade em conceituar a linguagem oral e escrita, os discentes entrevistados também encontraram dificuldade em explicar o **como o professor deve tratar as variações dialetais na sala de aula.**

Alguns alunos do turno matutino (Hélio, Alzira) entendem que as variações dialetais são “as falas regionais”, “os erros de palavras” e que cabe ao professor:

mostrar pro aluno que essa região do Brasil fala assim, mas mostraria pra ele que o correto é falar assim. Por quê? Porque tem que ter uniformização, pra que todos se entendam, pra que todos falem a mesma língua ... porque a gente é regido pela língua oficial, no Brasil é a Língua Portuguesa. Então, tem que procurar falar o mais correto possível essa língua, ensinar pro aluno o mais correto possível. (Hélio)

Concordando, complementando e exemplificando Alzira propõe:

... quando o erro é de palavras,... como o Chico Bento que fala ‘óia’, aí você tem que falar: ‘ele fala assim porque não tem conhecimento que é dessa forma que se escreve e que se fala’. A gente tem que mostrar o certo e o que não é certo. Agora quando a diferença é regional, como no caso a mandioca,

que aqui ela chama mandioca mas em outra região ela chama aipim ... então, não tem como você trabalhar, não tem como você falar esse é certo, esse é errado. Os dois são corretos porque não é erro de gramática.

Constata-se, assim, que os alunos defendem uma atitude de que a língua deve ser homogênea e uniforme, para grupos de pessoas que utilizam a mesma língua, no caso exemplificado por Hélio a língua portuguesa. Como afirmar que um dialeto é mais “correto”, mais “lógico”, mais “expressivo” que outro? Que critério utilizar “se todos eles são sistemas lingüísticos igualmente complexos, lógicos, estruturados?” (Soares, 1986, p.40). Os alunos não se dão conta de que essas atitudes frente a essas variações dialetais, que valorizam mais certas regiões do país em detrimentos de outras, e os dialetos de alguns grupos sociais, em oposição a outros de maior prestígio social e que julgam “incorretos”, “feios” e até “ilógicos” são “atitudes sociais, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos lingüísticos. Na verdade, são julgamentos **sobre os falantes**, não sobre a sua fala” (op.cit., p.41). Observa-se, ainda que os discentes imaginam que podem modificar a língua oral da comunidade em que vivem (!?).

Os alunos continuam seus depoimentos afirmando:

As crianças de uma classe social mais baixa, de menor poder aquisitivo tem mais dificuldades na pronúncia de palavras corretas, geralmente aprendem a falar de forma errada, já vem de casa, já traz de casa esse conhecimento pra dentro da escola. O professor deve respeitar essas diferenças, assim como as diferenças raciais e outras que existem. Mas, eu

entendo que o professor deve trabalhar com o aluno o erro lógico, porque ele não pode deixar passar também os erros, não pode continuar o erro. Mas o professor jamais deve deixar discriminar a questão do sotaque que uma criança de uma outra região do país tenha... As crianças têm que começar a entender isso desde cedo. E o professor tem que ter um conhecimento muito grande, tem que ter um discernimento muito grande, não pode ser preconceituoso, não pode ir menosprezando, como se fosse alguma coisa de menos valor uma pessoa que tenha esses vícios. (Irene, matutino)

... O professor tem que ter muito tato, tem que ter uma capacidade de fazer com que a sala trate essa criança que fala diferente,... fazer com que essa criança se sinta bem naquela sala e mostrar pra essa turma que ela fala daquele jeito porque existe um motivo: ela veio de outro lugar e uma série de outros fatores. (Magali, noturno)

... O professor tem que estar preparado e mostrar para os alunos que falar assim diferente não é porque ela está falando errado mas é porque ela traz dentro dela aquilo, que ela já adquiriu. E que a gente tem que aceitar as pessoas como elas são e outra se está errado vamos ajudar, não ficar debochando. E é terrível... Na região Nordeste realmente eles falam muito errado ... se o professor não souber tratar isso daí a criança vai ficar inibida, não vai querer saber nem de falar mais. (Isabel, noturno)

... O professor deve considerar a linguagem que a criança traz de casa e ir introduzindo a linguagem padrão. (Vilma, matutino)

... que o jeito que ele fala não está errado, ele pode falar desse jeito na casa dele, mas na escola, não hora de escrever tem que obedecer a ortografia. (Neusa, matutino)

... as crianças às vezes falam 'Oh, xente', 'galfo', são vícios de linguagem e ... fica a critério do professor aceitar ou não. Se você entender, se estiver no contexto, o professor pode considerar... (Luis, matutino)

... o jeito é ir mostrando aos poucos que o português [língua] ... se fala de várias formas diferentes, mas na hora de escrever, escreve tudo igual... Respeitar o que o aluno traz e ensinar o certo, sem prejudicar o aprendizado do aluno. (Hélida, matutino)

... O professor deve explicar as variantes que existem na língua, mostrar que apesar dessa variedade de línguas, de linguagem, deve mostrar a forma padrão. Que existe uma padrão, que existe uma norma que a sociedade criou, que deve ser respeitada, que deve ser obedecida e que a gente tem que aprender. Porque, não é porque eu falo que eu sou nordestina, que tenho sotaque diferente, que eu tenho uma linguagem diferente, que eu não vou aprender a forma padrão, por quê não?... (Leda, matutino)

Mais uma vez, constata-se que a fala dos discentes é impregnada de preconceitos (mesmo sem ter consciência desse fato), de discriminação para com os falantes de dialetos não-padrão, apesar de reafirmarem que “deve-se respeitar os alunos”, deve-se corrigi-los. Observa-se, também, que a preocupação desses alunos centra-se e concentra-se somente na ortografia; para eles aprender a língua escrita significa aprender a escrever o dialeto-padrão. Recorro a Labov (1966) para explicar a minha posição com respeito a essas falas:

os professores, em geral, ignoram inteiramente o conceito de variedades lingüísticas, são preconceituosos em relação aos dialetos não-padrão, que não vêem como sistemas estruturais e coerentes, este é o principal obstáculo

a um ensino do dialeto-padrão que não pretende substituir nem menosprezar os dialetos dos alunos. (Soares, 1986, p.50)

Soares propõe, para tratar essas diferenças dialetais, o bidialetalismo, onde falantes de dialetos não-padrão aprendem o dialeto-padrão para utilizá-lo em situações adequadas/pertinentes, contribuindo, dessa forma, para a transformação de suas condições de marginalidade.

Quando questionados sobre **“como o professor deve tratar o erro durante o período de alfabetização”**, os discentes continuaram a apresentar respostas mais próximas do modelo tradicional de alfabetização. Uma boa parte dos alunos associaram o erro à correção, fundamentada na convicção de que o papel do professor é corrigir e que aprender é “substituir respostas erradas por respostas certas” (Weisz, 1999, p.83).

Eu acho que deve CORRIGIR. ERRO É PRA SER CORRIGIDO. Não adianta deixar a criança ficar persistindo no erro, porque vai continuar errando. Então, se uma criança errou a grafia, por exemplo, de uma palavra ... eu acho que o professor tem a obrigação de colocar aquela palavra corretamente... Não é falar, ‘ai que bonitinho, que lindo que você escreve’. Aí ele vai ser condizente com o erro e esse erro vai permanecer ... o erro tem que ser corrigido. (Nair, noturno)

Deve mostrar o certo e o errado, porque não adianta você falar assim ‘até aqui está errado’ e não mostrar o certo. Porque a criança não vai saber onde está errado. Está errado? Mas porque está errado? Vai ficar essa interrogação na cabeça ... então ... tem que mostrar o certo e o errado também. (Iana, matutino)

... tem que mostrar qual é o certo. Aí você manda fazer a reescrita do texto.

(Luis, matutino)

... seria mostrar pra criança aonde está o erro. A criança produz um texto e escreve automaticamente algumas palavras erradas e você ... escreve o certo no rodapé pra ela ... mesma corrigir seu erro ... e nunca o professor corrigir ... e conscientizá-la que tem que escrever certo pra que todos entendam e pra que ela fixe certo o modo e não volte a errar. (Hélida, matutino)

Visto dessa forma pelos discentes, o erro significa não-aprendizagem, significa uma inadequação realizada pela criança ao reproduzir o conteúdo transmitido pelo professor. Essa idéia baseia-se no significado do erro como “desvio do aceito como verdadeiro” ou “uma crença em algo verdadeiro, uma resposta inapropriada que difere ou atrasa o curso da resposta correta” (Dictionary of Behavioral Science – USA, Ed. Van Nostrand Reibold Company, 1973, p.127). Nessa perspectiva, o erro é algo mau, ruim, oposto ao certo, ao verdadeiro, ao bom, que precisa ser evitado, punido; enfatiza-se o erro e não o porquê ou como ocorreu. Macedo (1990) afirma que essa perspectiva é calcada no princípio empirista da transmissão, que é muito exigente com o erro. Assim, não se pode “facilitar” a transmissão, deve-se fazê-la da melhor maneira possível, a fim de evitar que o erro se perpetue.

Ainda nessa perspectiva, os alunos apresentaram uma idéia marcada pela “complacência e generosidade” diante do erro. Recorro, novamente, a Macedo que afirma que essa benevolência:

é fruto da idéia de revelação, de que o conhecimento expressa-se por revelação, de que existe algo perfeito, bom, dentro da gente ou em algum lugar, e que este certo dentro de alguns limites e circunstâncias pode nos ser revelado. (1990, p.5)

Dessa concepção deriva uma atitude em aceitar o erro como um “desígnio do ser humano”, porque somos humanos, imperfeitos, portanto, o professor deve ser complacente com os erros manifestados pelas crianças Assim dizem os discentes:

... sempre falar pra criança que ela está errada, isso daí vai criando um complexo na criança. Por isso que eu acho que tem que falar dessa forma ‘não é dessa forma aqui’ ... pra não bloquear a criança. (Vilma, matutino)

... não é falar que não está errado, mas fazer de uma forma que não constranja a criança. Tá errado mas eu vou tentar passar pra ele que é de uma outra forma que se escreve a palavra. Vamos comparar, escrever a palavra dele, vamos ler juntos a palavra que ele escreveu e a certa pra ver se a pronúncia é a mesma, mostrar pro aluno, fazer a comparação ali na hora mesmo, daí ele vai perceber que se escreve de outra forma. (Darci, matutino)

... aceitar o erro pra não criticar, mas na verdade, tem que fazê-la entender que está errada. Ela tem que tomar consciência que ... o que ela escreveu é errado. Então, a gente tem que ir explicando com muita paciência,... escreveu, eu faço apagar, vamos escrever de novo... Então tem que ter muita paciência porque senão tiver ela já desiste. Quando a gente dita, as vogais ficam registradas, elas esquecem as outras sílabas. Então tem que ter cuidado na hora de ditar a palavra porque elas vão registrar mais as vogais, porque na

1ª série, o que atrai mais é o som das vogais. Então, tem que trabalhar as consoantes. (Conceição, matutino)

... erro tem que ser corrigido sem deixar as crianças com trauma. (Neide, noturno)

... não é também manchar o caderno da criança de caneta vermelha, anotando tudo, corrigindo por cima, né ... Se você ficar lá corrigindo, rabiscando de vermelho, você vai estar traumatizando ou vai estar ensinando ela por mais um mês, ou talvez pro próximo ano, mas depois ela vai continuar escrevendo errado da mesma forma, se não partir dela mesmo. (Alice, noturno)

Você não precisa chocar a criança com o erro dela. É interessante como elas percebem o erro. Eu fiz esses dias, eu estava fazendo regência na pré-escola e ... eu li o texto de uma criança e ela tinha escrito uma palavra errada e eu fui lá no quadro e escrevi a palavra. Eu não chamei a atenção do erro, escrevi corretamente. Andei pela sala, quando voltei, ela tinha apagado e corrigido sem eu chamar a atenção que ela tinha escrito errado. (Nair, noturno)

A preocupação desses alunos, ao responderem a questão, é enfatizar a importância de alcançar a resposta certa, o que interessa são os resultados; o como isso ocorreu fica no plano secundário. É importante refletir sobre algumas questões que se colocam na fala desses alunos; questionar: se se sabe o que é certo, por que suportar o errado? É justo fazer isso? Por que o professor deve conviver com o erro da criança sabendo o que é certo? De que forma isso contribui com a aprendizagem das crianças? Com o seu desenvolvimento intelectual e moral? Não informar, nem corrigir é abandonar o

aluno a própria sorte, é desconhecer seu papel de organizador do ensino que propicia atividades para as crianças, inclusive a partir do erro.

Fica bastante claro que na concepção desses alunos, aprender resume-se à capacidade de repetir o que foi ensinado, de reproduzir conforme o modelo proposto, o que impede que a criança tente, ensaie, improvise, arrisque, ouse, enfim, pense. E nessa perspectiva, o professor é o único informante e interlocutor das crianças, que só corrige, priorizando o nível individual de reprodução do conhecimento e negando o nível coletivo da verdadeira construção do saber. Evita o erro através da graduação e atomização do conhecimento e de exercícios de fixação da repetição do correto. Repetir é mais importante do que compreender. A percepção e a memória são tidos como núcleos na aprendizagem.

Contrariamente a essa perspectiva, alguns discentes não evidenciaram preocupação em evitar a ocorrência do erro. Aceitando-o com naturalidade, atribuindo-lhe a qualidade de redirecionar a prática pedagógica, com o intuito de garantir a construção do conhecimento pelo aprendiz. Ao mencionar o tratamento que o professor deve dar ao erro durante o processo de alfabetização, os discentes revelam uma nova percepção:

... o professor deve tratar o erro como parte do processo, não como uma coisa negativa ... ele contribui pro domínio do correto. E o professor tem que encarar o erro justamente como uma forma de avançar. (Irene, noturno)

Eu vejo erro como uma bússola ou como um termômetro que vai mostrar pro professor quais as dificuldades que a criança está

apresentando naquele momento, e se ele for um professor que observa, que registra ele vai trabalhar com essa criança pra sanar essas dificuldades.

(Isabel, matutino)

... por trás do erro tem muito acerto. Então o erro só transmite aquela coisinha que ... deixou de ser bem trabalhada. (Rosana, matutino)

Nessa visão, culpa e castigo são superados. Os erros constituem “preciosos indicadores” para a intervenção pedagógica do professor preocupado com o desenvolvimento do educando. A reflexão sobre as respostas das crianças, por mais que possam parecer estranhas, evidenciam suas conceituações sobre os problemas que enfrentam, e são consideradas como elementos de investigação – não de classificação – sobre o processo de elaboração e reelaboração do saber.

Reafirmando em uma perspectiva construtivista, o erro é necessário, é inevitável, faz parte do processo e evidencia as hipóteses, conceituações das crianças sobre os problemas que enfrentam, possibilitando a compreensão do processo cognitivo que desenvolvem naquele momento. Valorizá-lo não significa simplesmente deixá-lo acontecer, mas analisá-lo no intuito de “... tentar chamar atenção dos alunos para aspectos novos do problema” (Carraher, 1989, p.23). Significa reconhecer que:

... o conhecimento objetivo aparece como uma conquista e não como um dado inicial. O caminho em direção a esse conhecimento objetivo não é linear; não nos aproximamos dele passo a passo,... e sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são ‘errôneas’ (em relação ao ponto final), mas ‘construtivas’ (na medida que permitem alcançá-la). Essa noção de erros construtivos é essencial. (Ferreiro & Teberosky, 1985, p.30)

Abre-se, assim, um enorme espaço para a atuação inteligente do professor, transformando o erro em um “observável” para o aluno, portanto, transformando-o em problema, em diálogo, em situação de aprendizagem.

Penso que devemos propor que as crianças interajam com os objetos sócio-culturais, portanto, artificialmente produzidos tal como tiveram que fazê-lo para com os objetos físicos. Não nos esqueçamos que construção pressupõe autonomia sujeito-objeto e, por outro lado, uma troca constante entre eles.
(Macedo, 1990, p.16)

Portanto, o erro não deve ser evitado, nem temido, ele é inerente ao processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, articulador potencial de novos conhecimentos.

Para além do erro, recupero a errância, ousadia de se aventurar, de se desviar, até se perder, mas rastro de cintilação de um pensamento que busca se orientar, que perscruta e reflete. Toda e qualquer aprendizagem vai se dando, assim por tentativas; no erro, com o erro e através do erro, em sucessivas aproximações. (Zacur, S/d; mimeo)

Pretendendo dar o enfoque dos erros construtivos, alguns discentes iniciaram suas respostas abordando o erro numa perspectiva construtivista que concebe o erro como parte do processo, e que constitui-se em um problema a ser resolvido pelo aprendiz, “um observável”, porém, ao tentarem exemplificar seus pontos de vista, voltaram a apresentar uma concepção tradicional:



Tem aquele aspecto principal de que o erro tem que ser tratado como construtivo. Não é porque errou que cometeu o maior pecado do mundo. A partir daquele erro construir a forma padrão, construir o certo. As coisas que nós aprendemos e que foram mais significativas para nós, são aquelas que nós aprendemos a partir dos nossos erros. Quando a gente erra e compara com o certo, a gente nunca mais esquece. (Estela, matutino)

É preciso dar oportunidade pra criança perceber esse erro, também mostrar pra ela. O professor não pode ignorar: 'Ah, escreveu errado, mas tenho que respeitar o nível da criança'. Não é por aí também. Errou, tem que mostrar, questionar, ler várias vezes, mostrar. De repente, escrever a palavra certa pra ela visualizar aquilo. E só ela vendo a palavra correta, ela vai aprender. É isso que acontece quando, às vezes, troca-se o **S** pelo **Z**, até hoje a gente vê colegas na faculdade trocando isso, por quê? Porque foi um erro lá do primário, primário mesmo, que deixou de ser corrigido... Sozinha ninguém aprende nada, tem que ter alguém pra te ensinar... Aí entra a função do professor, mostrar esse erro pra criança. Não enfatizar: 'você errou'. Mas ter um certo trabalho com esse erro. Explorar na sala de aula as possibilidades, outras formas de escrever, até chegar numa forma certa. (Leda, matutino)

Eu acho que numa produção de texto,... você tem que apontar também a produção: foi uma boa produção? Tem uma sequência lógica, início, meio, fim? Eu acho que isso em questão de produção seria muito mais interessante do que uma palavra errada, uma grafia errada. E, é lógico que tem que ser trabalhadas as palavras que estão erradas, mas eu não acho que seja naquele momento ... pode ser posteriormente. (Dolores, noturno)



Desta forma, os discentes ainda apresentam uma concepção mais tradicional da correção, aquela que tem um “caráter cirúrgico, que precisa ser feita no ato em cima do erro” (Weisz, 1999, p.87), que se preocupa com o resultado e não prevê a revisão, a reconsideração. Convém ressaltar que se o argumento da aluna Leda fosse verdadeiro, (“fato de visualizar a palavra correta, ela vai aprender”) a partir dos oito anos as crianças, e também, os adultos não mais cometeriam erros ortográficos. Não existe uma única forma de correção porque também os conteúdos são diferentes. Cabe ao professor compreender a natureza do erro e atuar, intervir, para que os alunos transformem seus “esquemas interpretativos em outros que dêem conta de questões mais complexas que as anteriores, enfim, que possa ajudá-los a avançar em seu processo cognitivo” (Weisz, 1999).

É importante também observar que todos os discentes, com exceção de uma (Dolores), abordaram o erro no processo de aquisição da escrita, restringindo-o ao aspecto técnico da correspondência gráfico-sonora, no qual a intervenção pedagógica possível limita-se a corrigir, apagar, refazer, reescrever, consertar, transmitir.

... o que se tem feito na escola é a constante correção de verdades provisórias do educando, impedindo-lhe que reformule hipóteses a partir de suas próprias descobertas, transmitindo-lhe verdades que ele teria condições de descobrir... O aluno memoriza respostas e soluções sem compreendê-las, acumulando sérios não-entendimentos a respeito de questões importantes à sua aprendizagem. (Hoffmann, 1994, p.80-81)



As idéias apresentadas pelos alunos são reflexo da concepção de aprendizagem possível, exclusivamente, com o ensino (do/pelo professor) e que se baseia na repetição, no treino, na memorização, desprezando o repertório de conhecimentos que a criança possui. Contrariamente à essas idéias, Ferreiro & Teberosky (1985) evidenciam o conflito cognitivo no processo de construção do conhecimento sobre a escrita e mostram a importância do erro como fundamentalmente construtivo na superação de contradições e conflitos conceituais, explicitando, numa progressão, etapas e hipóteses que as crianças realizam sobre a escrita. Logo, é preciso considerar também, Ferreiro & Palácios que no processo de ensino argumentam que:

apesar dos esforços dos docentes para fazerem as crianças compreenderem de imediato as correspondências fonéticas que estão na base do sistema de escrita alfabética, isto não ocorre, o que não quer dizer que as crianças não aprendam. Elas aprendem e avançam. Recebem informação e transformam... O processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança. (1982, p.131)

Visto dessa forma o trabalho do professor é muito mais complexo do que as idéias apresentadas pelos discentes, e tem como matéria-prima os erros das crianças porque é a partir deles que deve encontrar pistas para direcionar sua ação pedagógica, buscando, também, formas de intervenção para que a criança avance na aquisição do conhecimento. Como se vê o erro e seu papel no processo de ensino e aprendizagem são vistos de maneiras diferentes pelas teorias de desenvolvimento da criança do ponto de vista psicológico. Isso

significa que não se pode aplicá-los de forma mecânica, nem “mesclá-las”, em sala de aula, uma vez que seus pressupostos não são idênticos.

Como afirmei inicialmente, analisar os depoimentos dos discentes constituiu-se em um grande desafio, deixando-me constrangida, preocupada, ao perceber que as respostas eram todas muito semelhantes, aparentemente vazias de significado ... Após a primeira leitura não conseguia vislumbrar qualquer pista que indicasse caminhos para uma investigação segura que permitisse cumprir os objetivos a que me propusera. Fiquei em pânico... Passado o primeiro momento de medo, de impotência frente ao material coletado, comecei a refletir sobre os discursos dos alunos e a procurar as respostas para as minhas indagações iniciais. O que diziam os discentes sobre alfabetização, leitura, escrita, texto? O que afirmavam sobre a função da educação infantil e da 1ª série do ensino fundamental no que se refere a aquisição da leitura e da escrita? É preparar ou iniciar a alfabetização? E a cartilha é um instrumento útil? Por quê? O que esses discentes sabiam sobre esse material para julgá-lo tão útil, mas às vezes dispensável? E a linguagem oral, o que é? Qual a relação dela com a linguagem escrita? Que atitude tomar ao deparar-se com variações dialetais nas séries iniciais do ensino fundamental? E o erro, o que significa? Deve-se ou não corrigi-lo no período da alfabetização escolar? Embora eu tivesse consciência das dificuldades que os alunos pudessem apresentar, tomando como referência a prática pedagógica constatada nos anos anteriores, no período do estágio supervisionado que eu acompanhara (motivo dessa investigação), os dados obtidos nas entrevistas mostraram-me que os conhecimentos dos discentes estavam muito aquém de



minhas expectativas... Eu esperava concepções fundamentadas em outros paradigmas...

É bastante evidente que nas concepções dos alunos prevalece o paradigma mecanicista da alfabetização. É evidente, também, que para realizar o trabalho de alfabetização coerente com as concepções apresentadas por eles, o professor alfabetizador não precisa ser alguém diferente da figura do professor preconizada por Comênio no século XVII:

... serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual talvez ele não fosse capaz de compor, nem de executar de cor só com a voz ou com órgão, assim também porque é que não há de o professor ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras. (1985, p.457)

Assim, sujeitos desse ensino (vítimas?!) do ensino dirigido por esses professores ao final da educação básica, as crianças declararão, tal como Klaus Mann o fez:

Não encontrei nada de estimulante nos cursos dispensados pelo Estado. Mesmo que a matéria do ensino fosse mais rica e mais apaixonante do que era na realidade, o pedantismo moroso dos professores bávaros me teria tirado o gosto do assunto mais



interessante... Tudo que possuo de cultura literária adquiri fora da escola... (Klaus Mann, apud Pennac, 1998, p.76)

Diante do relatado, penso que meu leitor deve estar sendo afligido pela mesma pergunta que me faço: O que fazer? Serão esses os conhecimentos necessários e exigidos para que o professor alfabetizador cumpra com a competência a tarefa de alfabetizar no sentido de formar leitores e escritores de textos, usuários da língua escrita? Para responder esta indagação. Não há outra saída senão o enfrentamento da situação, buscando uma solução adequada e possível lembrando que “olhar nos olhos da tragédia é fazer com que ela seja dominada”(Viana Filho, 1974, p.25). Logo, o próximo e último passo deste trabalho é concluir, finalizar, porém, penso que não me cabe concluir, cabe-me apenas e tão somente apresentar algumas idéias que me surgiram ao longo da caminhada, consequência da aprendizagem proporcionada pelos meus interlocutores, e espero que o final que apresentarei a seguir represente o início de muitos outros estudos, reflexões, ações no sentido de repensar a alfabetização nos cursos de formação de professores.

A ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PASSOS E (DES)COMPASSOS

Este trabalho relata, descreve, interpreta uma trajetória de investigação que se iniciou com a preocupação de conhecer a concepção de alfabetização presente no curso de Pedagogia da UFMS e suas implicações para a prática pedagógica.

Tendo como ponto de partida a descrição do caminho a ser percorrido e os personagens que estariam presentes durante essa jornada (**capítulo I**), iniciei a caminhada “ouvindo” os pesquisadores/especialistas da área e suas descobertas/achados sobre a alfabetização (**capítulo II**), e adentrei no curso de Pedagogia da UFMS para desvelar a alfabetização revelada nesse campo de investigação, nos documentos oficiais e pelos personagens principais: alunos e professores (**capítulo III**). Posteriormente, procurei conhecer as concepções de alfabetização reveladas e relevadas por um grupo de alunos entrevistados (**capítulo IV**). A partir dos dados coletados durante essas entrevistas e também nos documentos oficiais do curso de Pedagogia, procurei situar/interpretar/compreender alguns aspectos que emergiram como predominantes e comuns nas concepções de alfabetização na fala dos alunos e nas propostas dos professores das disciplinas específicas do tema em pauta.

Assim, chega o momento da “finalização”, de “arrematar”, e tenho a sensação de estar no começo... de que muitas coisas importantes não

foram “ditas”... de que outras tantas não foram enfocadas devidamente... ou ainda, de que alguns aspectos foram abordados por outros pesquisadores que não recorri... De qualquer forma, preveni no início de que este trabalho não pretende ser original, mas oferecer subsídios, contribuir com a discussão sobre a reformulação do curso de formação de professores para a educação básica. Foi um trabalho árduo, mas realmente gratificante por tudo que aprendi nessa interação com meus interlocutores: pesquisadores/alunos/professores (do meu curso e do curso investigado)/orientadora/banca examinadora. Espero não ter cometido injustiças e esquecido algum deles.

Com um pouco de alívio chego ao final e faço das palavras de Schneider minha primeira reflexão:

... todo autor está em débito não com o passado da literatura, mas com o que dela tem na memória. Quando utilizamos as palavras, onde começa o plágio, onde acaba a influência? Onde começa o estilo próprio? A dificuldade em responder a essas perguntas deve-se à própria natureza do material de escritura, a língua. (1990, p.393)

Assim olho para a trajetória percorrida e verifico a minha dívida com inúmeros pesquisadores, autores e analiso quanta influência, em busca do estilo próprio (plágio?) para argumentar e compor o texto, eles exerceram sobre meu pensamento e minhas concepções e me pergunto até que ponto que será que as concepções dos alunos sujeitos da minha pesquisa, foram também fortemente influenciadas pelos seus interlocutores: professores, pesquisadores/autores de livros, dos textos que tiveram a oportunidade de ler/ouvir durante o curso. E



encontro as respostas nesses meus interlocutores. Recordo-me de alguns alunos do matutino que, ao final da entrevista, disseram: “tudo que foi discutido na entrevista lembrou uma professora que tivemos. Então, se ela vir [essa entrevista] ela vai falar ‘meus discípulos’” (Cristina), “... pena que foi uma única professora que passou isso pra gente, deveria ter muito mais professores que realmente passasse (sic) muito mais coisas atualizadas na Faculdade”. (Marcos). Realmente, os alunos (100%) tanto do período matutino quanto do noturno informaram que as concepções/opiniões apresentadas foram adquiridas durante o curso. Do total de alunos, alguns (20%) acrescentaram, ainda, que outros cursos proporcionados pelas escolas onde atuam também contribuíram, “eu acabei de fazer um curso que a Ática deu e o que ela passou é o que foi passado pra gente aqui dentro da Faculdade, a sociedade aí fora, tanto dentro das escolas, palestras, cursos, todo lugar que você vai é isso aí... é o que tá na moda hoje” (Cristina); outros (13%) disseram que a prática pedagógica deles também influenciou, e apenas 12,9% informaram que a troca de experiências entre os colegas também contribuiu com sua formação. É importante registrar que alguns alunos do noturno (13,3%) priorizaram a sua prática pedagógica como fator de maior contribuição para a formação dessas concepções; o curso, segundo eles, contribuiu com uma porcentagem de 30%.

Mas que dívidas os alunos têm com seus interlocutores? Quais as concepções apresentadas pelos alunos? São as mesmas veiculadas pelo curso? A universidade tem contribuído para a formação do professor alfabetizador? Como? Essas foram algumas das questões que me levaram a desenvolver esse trabalho e,



apesar de não ter condições de apresentar soluções definitivas, milagrosas ou salvadoras, tecerei algumas considerações a partir das reflexões feitas através do estudo de caso realizado.

O primeiro ponto a ser destacado, e que foi se delineando ao longo desse trabalho, são as concepções sobre alfabetização, leitura, escrita, texto, estar alfabetizado, que os alunos apresentaram durante as entrevistas. Aparentando um discurso atual os alunos do Curso de Pedagogia da UFMS repudiaram as práticas ditas tradicionais, que eles tiveram/têm contato através dos estágios supervisionados ou da sua própria atuação já como professores da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados coletados nas entrevistas permitem-me afirmar/refletir que

o professor continua chegando hoje à escola com as mesmas insuficiências que eu cheguei em 1962. Ele acaba ganhando experiência e também algum conhecimento de natureza intuitiva, mas, dependendo da formação que recebe, continua tão cego e perdido como eu estava. (Weisz, 1995, p.15)

A cegueira a que a autora e eu nos referimos diz respeito à criança que freqüenta a escola e ao processo de ensino desenvolvido na sala de aula, especificamente, nos momentos de aquisição da leitura e da escrita. No entanto, em 1962, (ou 1971, no meu caso) não se encontravam à disposição do professor o corpo ou conjunto de conhecimentos produzidos nas últimas décadas, advindas das diversas áreas, Psicologia, Antropologia, Lingüística, Sociolingüística, Psicolingüística, que parecem estar presentes só no discurso

oficial do país, e que deveriam hoje (duas décadas após) guiar as atuais práticas pedagógicas.

Assim, constatei que a concepção tradicional ancorada em bases empiristas/associacionistas ainda se encontra presente e fundamenta (!?) as concepções dos futuros docentes, travestida, ornamentada de expressões bonitas, fortes, das atuais teorias pedagógicas, que pretendem seduzir/convencer que agora existe um “caminho suave” para as crianças se alfabetizarem, para aprenderem a ler e escrever. Para elucidar essa conclusão remeto-me aos dizeres dos alunos, através de uma síntese de suas idéias apresentadas durante as entrevistas.

A **alfabetização** é apresentada por eles como um “processo contínuo, que vai além do ensinar a ler e escrever, que possibilita ao indivíduo uma maior visão do mundo, possibilita a leitura de mundo, do social, do político”. Refere-se à “aquisição tanto da língua oral quanto da escrita, do ler, interpretar, escrever com compreensão”. Mas o que é ler e escrever? **Ler**, segundo esses discentes, é “interpretar, compreender, entender, ter o sentido”, como habilidades aprendidas após “decodificar os códigos, os caracteres”. Enquanto que **escrever** é “registrar, é comunicar”, utilizando a “codificação, as letras do alfabeto da Língua Portuguesa, no caso”. Assim, “estar alfabetizado” significa “estar em constante aprendizagem”, ser capaz de ler e interpretar qualquer texto”, “ser capaz de fazer uma leitura do social, do político, do cultural e da sociedade”. Nesse processo de aquisição da língua escrita podem ocorrer distorções, **erros**, que são vistos como “não-aprendizagem”, “o que deixou de ser bem trabalhado”; “não são pecados” e devem ser corrigidos porque “erro é pra ser corrigido” porém sem “chocar, sem

traumatizar as crianças”. Assim, também as variações lingüísticas (denominadas por eles de “gírias”, “sotaques”, “vícios de linguagem”) que as crianças apresentam e que, às vezes, ou muitas vezes, distanciam-se do dialeto-padrão, da norma culta da língua, devem ser corrigidos, apesar de ser difícil “proibir falar errado”.

Para esses discentes, a **linguagem oral** é uma “forma de expressão”, é a “linguagem errada” enquanto que a **escrita** é “um padrão da sociedade”, que apresenta “formalidades” e que a relação entre elas acontece quando a criança percebe que “a fala pode ser escrita e quando ela entende isso é muito gostoso de se ver”. No entanto, essa transcrição da fala para a escrita deve ser “sem os sotaques, as variações lingüísticas”, porque “a sociedade não aceita”. Ainda, na visão dos entrevistados, o **texto** escrito é “a escrita de alguém”, “são registros, que têm começo, meio, fim, coerência, lógica, certa estrutura, parágrafos interligados e obedecem às regras gramaticais”. Não existe diferença entre texto oral e escrito porque o texto escrito torna-se oral quando “eu posso usar da oralidade pra falar esse texto, pra transmitir esse texto pra alguém”.

No processo de ensino, o professor “pode” (mais no sentido de deve) usar a **cartilha** porque é “útil”, “um guia”, “uma direção”, “um direcionador”, “um apoio” para o trabalho do professor. Não significa que ele deve segui-la como uma “Bíblia”, mas serve de “apoio para o professor iniciante” (como é o caso de muitos deles que não têm experiência) e, “para os demais professores, serve de fonte de consulta”. Os alunos que acham que a cartilha é dispensável alertam que “tem que ter uma conscientização e um esclarecimento de

como se trabalhar porque é melhor trabalhar uma cartilha que seja bem trabalhada, do que abolir e ficar naquela mesmice” e depois, “ninguém ia escrever uma cartilha pra não servir pra nada”.

Afirmam ainda que as crianças chegam à escola com “conhecimentos prévios”, que “conhecem a escrita através da mídia”, e que a educação infantil exerce um papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita porque “prepara a criança para a alfabetização” e algumas escolas, geralmente as particulares, “iniciam a alfabetização” após essa fase de preparação, que significa desenvolver “atividades de coordenação, inclusive fina, lateralidade, espaço, tempo, psicomotricidade, pegar no lápis, abrir o caderno”, além disso, nesse período de educação pré-escolar, a criança “adapta-se ao ambiente desse ‘bicho’ chamado escola, para não se assustar na 1ª série, e aprender a conviver com outras crianças e a obedecer o (sic) professor”. E a primeira série deve dar continuidade a esse processo de alfabetização iniciado na educação infantil, ou nas palavras de uma aluna: “temos que achar uma outra função para a 1ª série”. No entanto, para as crianças que não freqüentaram a pré-escola, geralmente na rede pública, a 1ª série deve prepará-las (como a pré-escola fez/faz) para a alfabetização, porque chegam “cruas” e, portanto, “iniciam do zero”.

Assim, as falas dos discentes revelam/desvelam suas concepções de linguagem e aprendizagem que desconsideram o processo de construção, interação e interlocução das crianças, suas necessidades e condições de vida fora da escola, e por isso mesmo, “podem ser consideradas historicamente ultrapassadas” (Smolka, 1989, p.49). Entretanto, a alfabetização revelada nos

planos de ensino (**capítulo III**), é abordada à luz dos aportes construtivista e lingüísticos, contrastando violentamente com as idéias da aquisição da leitura e da escrita apresentada pelos discentes durante as entrevistas. Assim, em um extremo, se encontram os alunos que supõem que conhecer o alfabeto é uma condição para que as crianças possam ler e escrever os diversos modos discursivos da linguagem escrita. E, no outro extremo, estão situados os professores que com seus planos de ensino defendem que as crianças têm conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de conhecerem corretamente seu sistema ortográfico e que a alfabetização é uma atividade cognitiva, discursiva, que se realiza em situações de interlocução e interação.

Nesse sentido, é necessário considerar que não se trata simplesmente de substituir um discurso pedagógico por um outro mais atual, mas que implica em mudanças conceituais, que não acontecem superficialmente, mas abalam profundamente as idéias mais enraizadas que guiam a prática docente, às vezes até inconscientemente.

Ainda que o professor possa receber ajuda através de determinadas leituras ou por meio dos cursos de capacitação, trata-se de uma construção pessoal, elaborada através dos recursos socialmente disponíveis, e não pode ser transmitida por outro e para outro facilmente. (Stenhouse apud Teberosky & Cardoso, 1991, p.51)

Sendo, portanto, necessário considerar e aceitar que às vezes ao construir seus conhecimentos os discentes “deformaram” (assimilação deformante) as informações recebidas durante o curso (e em outras instâncias de

formação como seminários, cursos de extensão, leituras). Nesse caso, só uma reflexão teórica sólida é capaz de permitir um recuo sobre as concepções vigentes, desestabilizando as crenças dos discentes, ressaltando-se aqui a importância da educação continuada. É importante que, também, os professores dos cursos de formação inicial de docentes, adotem esses mecanismos que possibilitam “desestabilizar” os discentes e isto implica mostrar que as crianças não aprendem o que eles acham que estão ensinando, porque a aquisição de conhecimentos requer um tempo para que a criança mude seus esquemas assimiladores. E isso também acontece com os futuros docentes e requer dos mesmos o reconhecimento da inadequação dos seus esquemas assimiladores. É preciso considerar que:

bastam alguns meses – às vezes semanas – para conseguir que crianças acostumadas com uma prática escolar tradicional mudem de atitude, e envolvam-se em uma prática construtiva, enquanto que com os professores, algumas semanas, meses, ou até um ano inteiro são insuficientes para que se alcance uma mudança semelhante ... o processo de formação dos professores é lento e difícil e o professor precisa ser acompanhado de diferentes maneiras, até que realmente entenda o porquê de suas intervenções, o porquê de suas propostas; até que ... adote uma prática autônoma ... que sabe porque toma as decisões e pode justificá-las e discuti-las. (Ferreiro, 1990, p.3)

Ferreiro alerta ainda que, enquanto os professores apresentarem uma concepção de que ler é decodificar, que a compreensão é posterior à decodificação, e que a antecipação é simples “adivinhação”, é difícil progredir na capacitação. É interessante notar que essa situação é análoga a encontrada no Curso em questão.

Nesta investigação, constatei também que as concepções a respeito da clientela atendida na educação infantil e no Ensino Fundamental baseiam-se em preconceitos e estereótipos ligados ao senso comum, elaborados durante o Curso (?) e resultado, muitas vezes, da atuação em escolas, e que acabam(rão) permeando as relações de ensino no exercício do magistério. É importante esclarecer que, em momento algum, os discentes se deram conta de que possuíam uma visão preconceituosa dessas crianças. Assim, na visão dos entrevistados, as crianças da escola pública são “crianças de periferia” e têm “o mundo pequeno, têm pouca bagagem de conhecimento, chegam na (sic) escola cruas, são atrasadas, não têm conhecimento, não têm prontidão, são imaturas”. Ao passo que as crianças das escolas particulares “são espertas, bebezões, aprendem um absurdo de coisas, têm grande bagagem de conhecimento, são adiantadas”.

Como se vê, a concepção e a atitude dos alunos com relação às crianças marginalizadas cultural e economicamente é predominantemente pautada por preconceitos e pela descrença em sua capacidade de aprender, o que fatalmente os levará em sua prática pedagógica, ainda que inconscientemente, a abandonar essas crianças, contribuindo, certamente, para os (ainda) elevados índices de repetência e evasão encontrados nas escolas públicas. Evoco Maria Helena de Souza Patto que afirma que desconhecemos:

a criança brasileira em suas características psicossociais e pedagógicas ...
colecionamos afirmações muitas vezes preconceituosas, sobre o que ela
‘não’ sabe fazer e ‘não’ conhece; ignoramos o que ela sabe e conhece, suas

capacidades e habilidades, que devem ser muitas, pois, afinal, a mantém viva num contexto social que lhe é extremamente adverso. (1981, p.220-224)

É mister, é indispensável, que os Cursos Normais Superiores, doravante responsáveis pela formação de professores da educação básica, capacitem os futuros docentes a compreender o universo cultural das crianças, reconhecendo e acreditando em suas capacidades de aprendizagem, sua cultura e experiências de vida como ponto de partida para sua prática pedagógica, proporcionando-lhes o acesso ao conhecimento da cultura erudita, rompendo, dessa forma, com essa visão etnocêntrica, como as apresentadas pelos discentes.

Os discentes entrevistados revelaram, também, descrença na “competência dos outros docentes”, que se encontram “despreparados para desenvolver um bom trabalho em continuidade ao deles” (discentes) enquanto professores. Dessa forma, talvez sem perceber, se eximem de qualquer responsabilidade no/pelo fracasso escolar e deslocam suas responsabilidades, também, pela geração desse fracasso, para os demais docentes e elementos que atuam na escola.

Eu estou indignada com os professores de recreação que estão chegando, tanto da pré-escola até a 4ª série, não dá (sic) continuidade nem que a gente peça: ‘olha eu estou trabalhando isso aqui, eu estou precisando que você me dê auxílio lá por baixo [atividades de coordenação, lateralidade...] se a gente não sair no pátio e não trabalhar isso com a criança, isso não acontece. (Maura, aluna do noturno)

Na pré-escola tenho feito um bom trabalho e a 1ª série tem que acompanhar, seria o ideal, mas isso não acontece, mas como a criança teve um bom pré e teve a oportunidade de ter essa pré-alfabetização, ela vai conseguir caminhar bem, a não ser que a professora seja uma anta e não consiga desenvolver um bom trabalho. (Marilene, aluna do noturno)

... a ruptura acontece principalmente por falta de coordenação, ... porque não há uma união entre a coordenação da pré-escola e a coordenação da 1ª série, para que o trabalho seja contínuo. (Pedro, aluno do noturno)

Após um longo estudo do material coletado concluí que se é verdade que não se pode culpar a formação docente exclusivamente pelo fracasso escolar no ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais, não deixa de ser, porém, um dos aspectos mais importantes. Uma questão deve servir de reflexão a todos os envolvidos nos cursos de formação de professores: como professores (ex-alunos sujeitos da pesquisa) que não são os únicos (!?) com concepções tão ultrapassadas e cegas de preconceitos podem favorecer a apropriação do saber por parte das crianças?

Essas constatações realizadas por mim corroboram as constatações de diferentes pesquisadores que têm realizado estudos e pesquisas buscando entender como tem ocorrido a formação desses profissionais da educação básica e sua relação com o fracasso escolar. Destacam-se os estudos realizados por Mezzaroba (1987); Rivero (1989); Silva (1992); Souza (1994); Leite (1995) e Cardoso (1997). É importante observar que essas pesquisas referem-se quase sempre aos cursos de Magistério de nível médio e apontam que a

formação dos professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e da alfabetização, em especial, é precária, ilusória, e não propicia condições para que seus egressos atuem adequadamente como alfabetizadores. Indicam também que nesses cursos predomina uma concepção da escrita tradicional e mecanicista (Mezzaroba, 1987). Constatam ainda, que “cada vez mais os alunos das séries iniciais são atingidos com uma ação docente, que está longe de atender os reais objetivos impostos pela evolução social” (Rivero, 1989, p.7). Concluem ainda que

a formação dos professores no nível de 2º grau tem sido feita, ao longo dos anos, de modo panorâmico, com pouco ou nenhum aprofundamento nas questões psicológicas relativas ao desenvolvimento da criança, daí essa visão superficial que não os capacita a reconhecer a evolução conceitual de seus alunos ou sequer a realizar uma escolha crítica deste ou daquele material para alfabetizar. (Buarque, 1992, p.78)

E considero também que a formação em nível superior tem caminhado nessa direção, generalizando o estudo de caso ora realizado.

No entanto, essa situação é consequência de uma concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental e sendo assim,

ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem estado impregnada desta concepção linear e simplista do processo de ensino, abrangendo normalmente dois grandes componentes: um componente **científico – cultural**, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a

ensinar; um componente **psicopedagógico**, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula. (Gómez, 1992, p.98)

Contudo, analisando a fala dos discentes, nem o componente científico cultural, que se refere ao conteúdo a ser ensinado, nem o componente psicopedagógico, que se refere à atuação em sala de aula, foram/estão sendo garantidos pelo curso de Pedagogia em pauta. Contribui para essa situação, segundo os docentes do curso, a estrutura curricular, pedagógica e administrativa do curso que atribui carga horária incompatível com a importância das disciplinas para a formação do professor “alfabetizador”, como é o caso da disciplina “Conteúdos e Metodologia da Alfabetização”, com 68 horas “para trabalhar as questões específicas de leitura e escrita, que acaba sendo abordada de uma forma pouco profunda”, além de realizar-se no último ano, concomitantemente aos estágios curriculares; a falta de articulação entre os professores e consequentemente entre as disciplinas na qual “cada um fazia o seu, por mais que você quisesse integrar não conseguia”, a falta de engajamento dos professores que trabalham com o curso”, onde cada qual faz o possível, “a falta do curso de Pedagogia ter uma proposta que seja incorporada por todos os professores”, a solidão, o isolamento dos professores, a necessidade de encontrar interlocutores para encontrar soluções, trocar idéias, “mas tinham medo de pedir ajuda, parece que você mostra o seu lado fraco”; a falta de uma coordenação interna “ninguém me cobrava nada ... nunca fui chamada nem pelo departamento de Educação nem para ser elogiada, nem criticada”; o tratamento dado aos estágios curriculares “que só ocorrem no último ano do curso”, representando o “momento da prática,



promovendo/reforçando, portanto, a dicotomia teoria/prática e reservando-lhe um plano secundário e desacreditado”. Assim, o curso de Pedagogia, ora investigado, apresenta-se desvinculado e descomprometido com a realidade, por não se constituir em um espaço de interação, de interlocução, de constituição de conhecimentos para uma prática pedagógica de professores “reflexivos” (Schön), “intelectuais” (Giroux) não só para atuar no mercado de trabalho, mas, e sobretudo, para influir sobre a realidade em que vão atuar, numa perspectiva de transformação e mudança, possibilitando o acesso ao conhecimento, à leitura e à escrita também, e principalmente, aos já excluídos econômica e culturalmente.

No entanto, não basta constatar e criticar, é necessário, é indispensável, é urgente que se identifiquem novos rumos para a formação de professores como um dos fatores essenciais na qualidade da educação que não se resolve só com a modificação de currículos e programas, conforme foi constatado nas várias reformulações pelas quais o curso em pauta passou. Uma mudança profunda nas práticas escolares cotidianas só é possível com uma transformação também profunda na formação inicial dos futuros docentes, “como um primeiro nível de uma cadeia coerente de aperfeiçoamento” (Garcia, 1995,p.97, citando André de Peretti). Essa mudança requer mais do que transformações legais e institucionais, que criam Cursos Normais Superiores, em substituição aos atuais Cursos de Pedagogia, com diretrizes curriculares nacionais e com possibilidades de ser desenvolvido por outras instituições de ensino superior, além das universidades, e que se espera não se constituam em meros fornecedores de

diplomas. Essa mudança requer e, é, imprescindível, uma reconceitualização das práticas pedagógicas, uma vez que

quando falamos em formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas e culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos. Neste sentido a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente... Deste modo, mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de **desenvolvimento profissional** dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. (grifo do autor)

(Garcia, 1992, p.54-55)

Nesta perspectiva proposta por Garcia (1992), a formação do professor não se constitui em momento(s) de oferecer “produtos acabados” para os futuros docentes ou instrumentalizá-los para a execução de modelos didáticos pré-fabricados, mas para ser um profissional que reflete sobre a própria prática, um investigador, que identifica e resolve problemas, consciente das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente.

Um curso de formação de professores para a educação básica não pode estruturar-se dicotomizando teoria e prática, supondo que a competência teórica garanta um nível de competência prática, mas deve eleger a prática pedagógica como elemento de análise e reflexão do professor, constituindo-se no eixo central do currículo e fonte de conhecimento sobre a profissão magistério e

seu contexto educacional. Assim, o processo de formação dos professores deve começar pelo estudo e análise do ato de ensinar.

Dessa forma, o estágio deixa de ser visto/tratado como um momento de aplicação do conteúdo aprendido (?) e passa a constituir-se em um momento de investigação fundado na dinâmica prática/teoria/prática, no qual o futuro docente mergulha no mundo complexo da aula para questionar, hipotetizar, validar suas crenças, suas concepções, identificar e compreender as dificuldades existentes na prática da sala de aula, compreender os limites do trabalho pedagógico sobre a transformação dos alunos, propor e experimentar alternativas, enfim, teorizar. Ao mesmo tempo colabora com as demais disciplinas do currículo porque pode/deve gerar estudos multidisciplinares, subsidiar a seleção de conteúdos das diversas disciplinas do curso e originar projetos de pesquisa. Sendo assim, essa tarefa não pode ser de um único professor responsável pela “Prática de Ensino”, nem ser relegado a um papel “marginal” e secundário entregue a qualquer professor para completar carga horária, mas é fruto de um trabalho coletivo dos professores que atuam no curso e que consideram o “*habitus* como uma gramática geradora de práticas” (Perrenoud, 1998).

Não se pode mais aceitar que o estágio supervisionado seja uma atividade inútil, sem validade alguma, como mero cumprimento de uma exigência legal, que acontece no término do curso, último ano, assumindo um caráter de “aprender a dar aulas”, motivo pela qual os próprios alunos que já atuam como docentes não vêm motivo para realizá-lo, pois consideram que já “sabem dar aulas”. Essa forma de estágio não contribui para a prática pedagógica que abre

espaço para o conhecimento, para a descoberta, para a criatividade, para a invenção, para reflexão e, sobretudo, para a diferença. Até porque o “professor do estágio vai lá [na sala de aula] só para avaliar a gente,... senta lá no fundinho da sala com o caderninho anota e dá nota pro aluno” (Cristina, matutino).

Essas considerações impõem que o Curso seja concebido como um “todo”, a partir dos seus objetivos, em um único departamento, o Departamento de Educação, que deve se constituir em um verdadeiro laboratório de educação, onde se pensa a educação, seus problemas e soluções, formulam-se projetos e programas, experimenta-se, ensaiam-se soluções e onde se avalia as ações planejadas e executadas (esse é, na verdade, um outro aspecto que a Universidade e o Departamento não podem descuidar). Não se pode mais aceitar que a dicotomização teoria/prática inicie-se na estruturação do próprio Curso, em dois departamentos: um do “saber” (Departamento de Ciências Humanas) e outro do “fazer” (Departamento de Educação).

Da reflexão propiciada pelos meus interlocutores, tanto os primeiros, os pesquisadores/especialistas da área de alfabetização, quanto os novos, alunos do Curso de Pedagogia fica também a certeza da necessidade da mudança de paradigmas que embasam as concepções de alfabetização e de prática pedagógica presentes no curso em pauta, uma vez que ambos tem sido desenvolvidos analogamente. Senão vejamos: a concepção de alfabetização, presente no curso, consiste/restringe-se à aquisição da técnica da codificação e decodificação da escrita, na qual não importa o que escrever, mas como escrever (escrever corretamente do ponto de vista ortográfico), primeiro se formam

palavras e posteriormente se aprende a “escrever de verdade”. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita de textos só podem ocorrer depois que a criança apresentar domínio do código, que também só ocorre quando as crianças apresentam a prontidão, ou os pré-requisitos, para essa aprendizagem, que se restringe às habilidades percepto-motoras. Desconsideram que as crianças iniciam o seu processo de alfabetização muito antes de iniciar seu processo de escolarização formal, conhecimento adquirido através da interação com a escrita em suas diferentes formas (outdoors, revistas, rótulos, propagandas, gibis...) e em interação com outras pessoas (pais, amigos, irmãos) que lêem e escrevem e se encarregam de passar-lhes muitas informações através das atividades cotidianas como leitura de rótulos de produtos, bulas de remédios, contas de água, de luz, revistas, histórias, contos de fada e outros. A língua escrita é apresentada em fragmentos, partindo do simples para o complexo, e enfatizando a memorização e repetição como estratégias de aprendizagem. Assim, para as crianças, na escola, contrariamente à sua vida fora dela, a língua escrita é apresentada de forma fragmentada, artificial, simplificada, sem nuances, sem nenhum fascínio ou encanto, ocultando-lhes as situações de uso e organização dos discursos escritos em virtude das finalidades a que se destinam. E, segundo Soares (1988, p.8) a (des)aprendizagem das funções da escrita se inicia nos primeiros momentos de alfabetização “enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela e que a transformam numa interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real”.



Assim, também a concepção de prática pedagógica presente no curso ora investigado fundamenta-se nesse mesmo paradigma. Parte-se do pressuposto de que os alunos iniciam do zero, porque nada sabem sobre a alfabetização e a prática pedagógica, desconsiderando que eles construíram suas concepções sobre ensino desde a sua época de aluno, das primeiras séries da educação básica, e não lhes permite acesso às atividades práticas enquanto não apresentem as condições ou os pré-requisitos para tanto, ou seja, fundamentação teórica. Assim, primeiro ensinam aos discentes os princípios científicos relevantes da Psicologia, Filosofia, Sociologia, depois a aplicação desses princípios através da Metodologia, Didática e em último lugar, ao final do curso, tem-se uma prática pedagógica cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana em sala de aula os princípios da ciência aplicada. Portanto, a prática pedagógica apresentada no curso de Pedagogia é restrita, e envolve somente os conhecimentos do saber escolar veiculados/aprendidos durante o curso, transformando o discente em “professor que bem depressa se transforma em um velho professor” (Pennac, 1993, p.68), porque é repassador passivo e acrítico dos conteúdos e de programas pensados por outros e que estão presentes nas cartilhas e livros didáticos, um aplicador de métodos e técnicas de ensino. Oculta-lhes a prática pedagógica como o local de aprendizagem e de construção do “saber”, e do “saber-fazer”, que não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido” (Gómez, 1992, p.122), graças à interação com o objeto de conhecimento e com os outros, incluindo, os outros alunos, professor e outros profissionais da escola (supervisores, outros professores). É necessário



pensar que em ambas situações, os sujeitos têm algo para contribuir e muito para aprender.

Nesta perspectiva, assume-se definitivamente que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta ... No processo de reflexão na ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. (Gómez, 1992, p.110)

Constata-se, assim, que em ambos os casos, “um obstáculo” inicial à reflexão na e sobre a prática é a epistemologia da escola, da universidade, e as distâncias que ocasionam entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os futuros docentes encaram o ensino (Schön, 1992). Constata-se que, assim como os primeiros anos da educação básica ajudam muito pouco, ou quase nada, na formação do leitor e produtor de textos, também os programas de formação contribuem muito pouco, ou quase nada, na formação do professor autor da sua prática pedagógica. Em ambos os casos não interessa o que os protagonistas desses processos pensam, o que interessa é que eles cumpram as tarefas sem questionar, que façam o que lhes é proposto/imposto, como bem nos lembra Foucambert (1994, p.99), “a criança faz, mas isso não serve para nada”. Em analogia, acrescento, o futuro docente faz, mas isso não lhe serve para nada. É

necessário pensar que em ambas as situações, os sujeitos da aprendizagem têm algo para contribuir e têm muito para aprender.

O que precisa ser feito é mudar os paradigmas epistemológicos em ambos os casos, desenvolvendo nos cursos de formação de professores uma metodologia de trabalho coerente com o tipo de prática pedagógica que se pretende promover com as crianças. Isto significa buscar a coerência entre o currículo de formação dos professores, em termos de didática, metodologia, conteúdos, valores e atitudes, e o currículo que se deseja concretizar no trabalho com as crianças nas séries iniciais da educação básica, principalmente no que se refere ao ensino da linguagem escrita. Ou seja, o que os discentes aprendem e como aprendem, durante o curso, é o que se propõe que ensinem e como ensinem, vivenciando dessa forma uma experiência, uma prática reflexiva que se constituirá em uma referência importante na construção de possibilidades de intervenção como profissionais. Essa busca de coerência entre os dois processos (o de trabalho com os futuros docentes e com as crianças) é denominada por Niza (1993) de princípio de homologia dos processos:

Metodologia de formação que consiste em experienciar através de todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas pedagógicas com as crianças. Isto é, formam-se os professores a partir de um sistema inspirado nos mesmos conceitos e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus próprios alunos. O sistema transferido integra um conjunto complexo de conhecimentos, de

saber-fazer, de atitudes e de valores consoantes com a pedagogia a transferir. (Niza, apud Scarpa, 1999, p.43)

Derivados desse princípio da homologia dos processos estariam presentes na formação dos professores alguns princípios didáticos, tais como, valorização dos conhecimentos prévios; aprender é construir, aprendizagem significativa, autonomia e cooperação. Esses princípios têm de ser abordados com duplo objetivo: um, dirigir a definição de estratégias formativas, e outro, constituir-se em objeto de estudo.

É fundamental que as propostas de formação de professores considerem que alunos aprendem a fazer fazendo; tendo problemas a resolver, levantando e testando hipóteses, discutindo, pesquisando, acertando, errando, observando, refletindo, argumentando, tomando decisões. Ressalta-se, aqui, a importância do papel do professor (formador de professores) em propiciar situações de aprendizagem significativas que proporcionem o desenvolvimento das competências (saber e saber-fazer) essenciais no desempenho de seu papel na formação das crianças.

Essas situações, evidentemente, precisam de uma outra dinâmica em sala de aula, representando as relações de ensino presentes na escola (e fora dela) enquanto espaço privilegiado para a elaboração/constituição do conhecimento no qual é permitido perguntar, responder, discutir, consultar, fazer, desfazer, questionar, experimentar o conhecimento. A presença, a colaboração e a contribuição do outro é fundamental na ampliação do espaço interdiscursivo que cria novas condições e possibilidade de troca de saberes, expressando as diversas

maneiras que o processo pedagógico pode ocorrer em contraposição a um receituário que deve ser seguido indiscriminadamente. Dessa forma busca-se a formação de um profissional autônomo, intelectual, reflexivo, capaz de tomar e assumir decisões pertinentes ao seu trabalho, autor de sua prática pedagógica em busca da formação do leitor/autor de textos, em oposição ao profissional que precisa “usar da cartilha como um guia, porque ele [o professor] é iniciante [recém formado]” (Isabel, noturno).

Nesse processo de homologia dos processos, a formação dos professores e a alfabetização constituem-se em processos discursivos, reflexivos, interativos e interlocutivos, constitutivos de conhecimentos em situações reais de uso, com suas diferentes funções.

Logo, é preciso que o curso de formação de professores para a educação básica repense e defina seus currículos, programas, projetos pedagógicos a partir dos conceitos e competências requeridos para a atuação desse profissional nesse grau de ensino, e que deverão ser desenvolvidos pelos discentes no decorrer do curso e também direcionará a ação dos professores formadores (professores do curso). Entretanto, é preciso que **todos** os professores envolvidos no projeto de formação de professores para a educação básica tenham clareza dos conceitos e competências que se pretende favorecer, ou seja, quais conteúdos o futuro docente deve **saber** e quais as capacidades que deverá desenvolver para **saber-fazer**, para resolver as situações cotidianas, complexas ou incertas da prática educativa. Dessa forma pretende-se suprimir a fragmentação, a compartimentalização, a desarticulação das disciplinas, que compõem currículo

dos cursos, valorizando umas em detrimento de outras, conforme o constatado nesta investigação, fazendo com que o Curso se apresente numa verdadeira “seara de desencontros”.

São as competências requeridas para a formação de um profissional que esteja em condições de implementar uma prática de qualidade com as crianças da educação básica que possibilitarão a articulação entre as disciplinas do currículo, bem como a determinação da ordem dos conteúdos, rompendo as barreiras que separam a teoria e a prática. Dessa forma a competência não é um saber complementar, mas é construída em situações diversificadas reais ou simuladas, que sustentam uma experiência sobre o assunto e que têm possibilidades de suscitar uma experiência formadora, uma vez que não é o estudo sobre algumas teorias (“saber sobre”) a respeito de um determinado assunto ou a frequência a um curso de graduação que forma o profissional. Mas é, sobretudo, o compromisso profundo de construir sua práxis que forma o profissional, que dificilmente se faz pela simples transmissão de conteúdo, e que requer para tanto aprender fazendo, por ensaios e erros, refletindo sobre a experiência, teorizando sobre a prática, compartilhando idéias, observando, pesquisando, hipotetizando.

Prioriza-se, assim, a reflexão como uma das condições essenciais para um programa de formação de professores, ao contrário do que ocorre no curso que ora investiguei. Considerar a reflexão como essencial implica considerar a prática como ponto de partida e chegada da formação de professores. Implica tornar, ou fazer o Curso Normal Superior, sucessor do Curso de

Pedagogia, um espaço de interlocução, de interação, de produção de conhecimentos e isso requer um professor (formador de professores) que considera os conhecimentos que os discentes possuem, que possibilita e valoriza a colaboração e o trabalho entre os alunos, que ouve os alunos e que faz com que o curso seja em local onde é possível ouvir os alunos, e onde o futuro docente observa, analisa, atua e reflete sobre a prática construindo e desenvolvendo suas competências e capacidades profissionais.

Concordando com Ferreiro (1992), penso que os cursos de formação de professores, tomando por base o investigado, deve ter como um de seus objetivos realfabetizar os discentes o professor de educação básica de origem. Realfabetizar no sentido de formá-los leitores e produtores de diferentes textos, usuários da língua escrita, considerando que em seus processos de ensino fundamental e médio não adquiriram esses conhecimentos e essas competências. Dessa forma, **“uma das condições necessárias** — talvez a mais importante! — para que o professor possa assumir com competência seu papel de mediador entre a criança e o conhecimento que a ela caberá construir sobre leitura/escrita é a de que **ele seja um leitor**” (grifos da autora) (Abaurre, 1988, p.87). Esse processo poderia/deveria ser desenvolvido como um dos objetivos nas disciplinas específicas na alfabetização. Concomitante a essa realfabetização, tais disciplinas devem centrar sua abordagem nas novas concepções de aprendizagem da língua escrita, nos conhecimentos e habilidades específicos, advindos das contribuições da Psicologia e das ciências lingüísticas, deixando os aspectos históricos, como os constantes nos planos, para um momento posterior, e considerando ainda que o

domínio do conteúdo específico da sua atuação é fundamental para que o professor possa realizar uma reflexão mais acurada da própria prática pedagógica.

Essa formação é urgente, até porque

já existe uma proposta pedagógica testada e avaliada. A diferença em relação à cartilha é que ela não pode ser oferecida aos estudantes da Pedagogia no formato de um método do tipo 'faça isso e aquilo'. Essa nova proposta exige que o professor pense, reflita sobre o seu trabalho. Os estudantes lêem textos sobre Emília Ferreira na universidade, mas têm orientações mínimas, absolutamente insuficientes, sobre o que fazer em sala de aula. Quando chegam à escola para lecionar, acabam se pautando pela tradição. O que guia suas mãos é a prática de quem os formou – do jeito errado. (Weisz, 2000, p.12)

Portanto, é preciso que os cursos de formação de docentes contemplem também, além dos outros aspectos já citados neste trabalho, o desenvolvimento da capacidade de análise, com clareza suficiente sobre a função social do trabalho que desempenham e das tradições e condições que têm impedido uma prática pedagógica transformadora mais efetiva nas escolas, bem como dos preconceitos e predisposições que têm persistido ao longo dos tempos, conforme já foi explicitado nesta investigação.

Com base nas situações descritas (ver **capítulo IV**) na presente pesquisa, parece não ser surpresa (nem exagero, ou absurdo), mas é perturbador, angustiante e preocupante afirmar que é grande o despreparo da maioria dos

alunos que conclui o Curso de Pedagogia, pelo menos no que se refere à alfabetização.

É surpreendente e espantoso pensar que esses alunos ao iniciarem suas funções docentes, no ano subsequente ao de conclusão do curso, necessitam de um processo de atualização (talvez o próprio processo de formação básica!) dada a defasagem teórico-pedagógica do curso com relação ao tema (apesar de possuir uma bibliografia atualizada muitos dos quais foram os meus primeiros interlocutores nesta pesquisa). É importante esclarecer que a presente pesquisa refere-se apenas a uma das partes de um todo mais complexo, que é o Curso de Pedagogia. No entanto, os próprios professores do curso, compartilham dessas conclusões afirmando: "... os alunos não sabem nada quando chegam para fazer o estágio ... você deve ter visto pelas respostas que apresentaram nas entrevistas" (Professora Suzana), "o aluno deveria chegar ao final do curso seguro, sabendo fazer um projeto, não só para a aula prática, mas para vida ... no entanto, ele sai do curso sem uma boa formação, vê muitas coisas, mas em pinceladinhas ... eu acho que eles não saem bem preparados" (Professora Vera).

Também alguns alunos sentem que o Curso não cumpre seus objetivos, e declaram:

A gente está saindo daqui sem nada, de mãos vazias de novo, ... eu acredito que o Curso de Pedagogia daqui pra frente ... está muito desestimulador (sic), ... eu vejo isso em algumas pessoas com quem eu converso que estão fazendo o curso aqui... (Daniela, noturno)

Penso que uma pergunta central para avaliar a formação de professores realizada pelo curso em pauta é: As crianças, alunas desses docentes que acabamos de formar, ou que temos formado, têm uma melhor qualidade de ensino? Seja qual for a resposta, a universidade e seus professores do curso em pauta não podem desconsiderar que são co-autores das práticas pedagógicas desses docentes.

É urgente que o curso de Pedagogia cumpra o seu papel definido no ato de sua criação:

contribuir com a melhoria na qualidade de ensino, a amenização das situações problemáticas no processo ensino-aprendizagem; formar professores qualificados superando a decadência do ensino; colaborar com o sistema de ensino; diminuir os índices de reprovação e evasão que caracterizam a baixa produtividade do sistema. (Processo de criação do Curso de Pedagogia da UFMS)

Esses objetivos deverão também ser perseguidos pelo Curso Normal Superior, que, como já especificado, sucede o atual Curso de Pedagogia.

Finalizando, é importante dizer que espero que este trabalho possa contribuir para a reflexão e o redimensionamento do papel do professor na educação básica e, em especial, do professor alfabetizador. Reafirmo que a realização desta investigação me colocou desafios de toda ordem (pessoais e profissionais) e me forneceu preciosos elementos de reflexão a respeito do processo de construção no qual aprendem as crianças, os futuros professores e os



professores formadores, basta que, para isso, o professor formador esteja aberto e disposto a rever sua prática constantemente, de forma crítica e fundamentada.

“E nesse processo de [construção] conhecimento, o papel do outro como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento)” (Smolka, 1989, p.61). É nesta perspectiva que me coloco...

Refletir é a palavra de ordem, contudo refletir é um verbo que como “o verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo ‘amar’... o verbo ‘sonhar’.. Bem, é sempre possível tentar; é claro” (Pennac, 1998, p.3). Reflita! Lembre-se, contudo, que tal processo “exige paciência e longo tempo” (Perrenoud, 1999, p.86).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABAURRE, M. B. M. *A propósito de leitores e de escribas*. In: *Idéias*, nº 03. São Paulo: FDE, p. 85-96, 1988.
2. ALVES, R. Dígrafo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 out. 1999, p.1-3.
3. AMÂNCIO, L. N. de B. *O espaço da cartilha na sala de aula*. Goiânia, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - UFGO.
4. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Documento encaminhado aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação sobre o Curso de Pedagogia*. Campinas, SP, outubro de 1999. (Mimeogr.).
5. AZEVEDO, M. A., MARQUES, M. L. (orgs.). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
6. BAJARD, E. *Ler e Dizer – Compreensão e Comunicação do texto Escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.
7. BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
8. BARBOSA, J.J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.
9. BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1979



10. BARROSO, C. L. & MELLO, G. N. O acesso da mulher no ensino superior brasileiro. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 15: p.47-77, dez. 1975.
11. BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz Eterna, 1980.
12. BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. *Psicanálise da Alfabetização*. Trad. José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
13. BLANCHE-BENVENISTE, C. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. G. (org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.195-212.
14. BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista a sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
15. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer 970/99. Relatores: Eunice Durham, Yugo Okida e Abílio Afonso Baeta Neves.
16. BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. SILVA, C. S. B., MACHADO, L. M. (org.). *Nova LDB :trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.



17. BRASIL. Decreto nº 3276, -06 dez. 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
18. BRASLAVSKY, B. *Escola e Alfabetização: uma perspectiva didática*. São Paulo, Editora da UNESP, 1993.
19. BRUSCHINI, M. C. A. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 28, p.5-20, março 1979.
20. BUARQUE, L. L. *Questões do conhecimento da leitura e da escrita*. In: BENFATTI, A. M. (org.). *Recursos humanos para alfabetização*. São Paulo: FDE, 1992. Série Idéias.
21. CARDOSO, B. *Ensinar a ler e escrever: análise de uma competência pedagógica*. São Paulo: 1997. Tese (Doutorado em Educação) - USP.
22. CARRAHER, T., CARRAHER, D. W., SCHLIEMANN, A. D. *Na vida dez na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1989.
23. CELIS, G. I. *Aprender a forma crianças leitoras e escritoras*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
24. _____. *Análise Crítica das Necessidades e das Expectativas na Educação de Docentes*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, 1998, Porto Alegre.
25. CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994.



26. COMÊNIO, J. A. *Didática Magna*. 3ª ed. Lisboa, Fundação Calauste Gulbenkian, 1995.
27. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. *Documento encaminhado a Câmara de Ensino Superior. Conselho Nacional de Educação*. 17 nov. 1999.
28. COOK – GUMPERZ, J. (org.). *A constituição social da alfabetização* Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
29. DIETZSCH, M. J. Cartilhas: Um mundo de personagem sem texto e sem história. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (75): 34-44, 1990.
30. ESTRELA, A. *Teoria e Prática da Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto, Porto Editora, 1994.
31. FÁVERO, L. L., et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.
32. FERNANDEZ, A. B. B. História do Curso de Pedagogia DED / CCHS / UFMS. In: *V Seminário do Curso de Pedagogia*. Campo Grande, MS, 1988.
33. FERREIRO, E. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
34. FERREIRO, E. (org.). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.



35. FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Trad. Luíza M.^a Silveira. 3^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
36. FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et.al: Porto Alegre, Artes Médicas, 1985a.
37. FOLHA DE SÃO PAULO, 11 de julho de 1999. *Caderno Brasil – Qualidade de Vida*. p 13 – p 15.
38. FOUCAMBERT, J. *A leitura em Questão*. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
39. FRAGO, A. V. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
40. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 26^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
41. GARCIA, C. M. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
42. GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. 2^a ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
43. GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



44. GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor — a formação do professor como profissional reflexivo. In: *Os professores e sua formação*. NÓVOA, A. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
45. GOUVEIA, A. J. *Professores de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
46. HARRIZ, T. L. E HODGES, R. E. *Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. Trad. Beatriz Viégas – Faria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
47. HOFFMAM, J. *Alfabetização mediadora — uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 3^a ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.
48. JOLIBERT, J. (coord.). *Formando Crianças leitoras*. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, V.I, 1994 a.
49. ———. *Formando crianças produtoras de texto*. Trad. Walkiria M. F. e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, V. II, 1994 b.
50. KAUFMAN, A. M. et al. *Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
51. KAUFMAN, A. M. & RODRIGUES, M. E. *Escola, leitura e produção de texto*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
52. KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.



53. KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.
54. KOCH, I. & L. C. TRAVAGLIA. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
55. LEITE, S. A. S. *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: Edicon, 1992.
56. LEWIN, H. Educação e força-de-trabalho feminina no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº32: p.45-59, fev. 1980.
57. LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
58. LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem: Vygotsky, Luria e Leontiev*. São Paulo: Ícone, 1994, p. 143-190.
59. _____. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
60. MACEDO, L. *Para uma visão construtiva do erro no contexto escolar*. Mimeogr., 1990.
61. MEZZAROBBA, S. M. B. *Habilitação profissional de magistério, curso de 2º grau: a formação do professor alfabetizador*. São Paulo, 1987. Dissertação (de Mestrado) – PUC-SP.
62. PENNAC, D. *Como um romance*. Rocco: Rio de Janeiro, 1993.



63. PICONEZ, S. C. B. Formação de Professores: a prática de ensino na modalidade de estágios curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional. In: *NUANCES: Revista do Curso de Pedagogia*. Presidente Prudente, SP, v.4, nº4: p.5-13, set. 1998.
64. PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
65. PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Trad. Helena Faria, et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
66. RAGO, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
67. REVISTA VEJA nº 1606, São Paulo: Abril, jul. 1999: p 104
68. RIBEIRO, S. C. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 84: p.63-82.
69. RIVERO, C. M. da L. *A formação pedagógica do educador nas séries iniciais do primeiro grau*. Piracicaba, 1989. Dissertação (de Mestrado) – UNIMEP.
70. SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).



71. SCARPA, R. *Era assim, agora não...: uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
72. SCHNEIDER, M. *Ladrões de Palavras: um ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
73. SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA A.(org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
74. SILVA, E. T. *Leitura & Realidade Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
75. SILVA, R. N., ESPÓSITO, Y. L. *Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
76. SILVA, Z. A. P. de M. A prática pedagógica do professor alfabetizador: o que falta e o que precisa mudar. São Paulo, 1992. Tese (de Doutorado) – FE/USP.
77. SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
78. ———— *Leitura Significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
79. SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP, Ed. Da UNICAMP, 1993.



80. SOARES, M. B. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
81. ———. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, MG, nº8: dez. 1988, p.3-11.
82. ———. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca... de quê? In: *Escola Básica*. 2º ed. Campinas, SP: Papirus, 1994, 45-53.
83. ———. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: *Idéias*, nº28, São Paulo, 1997.
84. TEBEROSKY, A. *Aprendendo a Escrever*. Trad. Cláudia Schilling. 2º ed. São Paulo: Ática, 1995.
85. TEBEROSKY, A. Sesión Temática: nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y vida*, ano 11, nº 2, jun. 1990, p.23-27.
86. TEBEROSKY, A. & CARDOSO, B.(org.) *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Trad. Beatriz Cardoso. 4ª ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1991.
87. TOLCHINSKY, L. *O prático, o científico e o literário: três componentes na noção de alfabetismo*. Universidade de Barcelona, 1989, 12 p. (mimeogr.).
88. TOLCHINSKY LANDSMANN, L. T. *Escribir como?* Mimeogr. Primeiro Congresso de Acción Educativa, jun. 1992, p.5, Belo Horizonte, MG.

89. TOLCHINSKY LANDSMANN, L. T. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1998.
90. VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
91. VIANNA FILHO, O. Os olhos da tragédia. *Visão*. 5/8/74, p.25.
92. VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
93. ———. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos, superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4º ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.
94. WEISZ, T. A culpa pelo fracasso não é do aluno. In: *Nova Escola*, São Paulo, nº 129: p.9-12, jan.-fev. 2000.
95. ———. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.
96. WELLS, G. *Condições para uma alfabetização total*. Trad. Yêda Maria da Costa Lima Varlotta, 9 p. (mimeogr)
97. ZACCUR, E. *Alfabetizar-se para vir a ser leitor, ser leitor para se alfabetizar*. Mimeogr., s/d.



BIBLIOGRAFIA

- ALVES, N. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDALÓ, C. S. A. *Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARENA, D. B. *A leitura no início da escolaridade: ouvir ou ver*. Marília: UNESP, 1996. Tese (Doutorado em Educação).
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: buscar e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.
- CADERNOS DO CEDES – *Centro de Estudos Educação e Sociedade. A formação do educador em debate*. São Paulo: V.2, 1981.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo, Scipione, 1989.
- *Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bo – bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FÁVERO, M. L. A. *Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão*. In *Formação de Professores: pensar e fazer*. ALVES, N. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da Nossa Época).



FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. Trad. Horácio Gonzales. 19ª ed.

São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o Professor e a Leitura*. Trad. Marilene Cohen e

Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARCIA, R. L. (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre*

a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o*

presente da alfabetização. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1994.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes. In: Pátio: Revista

Pedagógica. Porto Alegre, nº 4, fev/abr 1998, p.9-13.

KAUFMAN, A. M. & RODRIGUES, M. E. *A leitura, a escrita e a escola: uma*

experiência construtiva. Trad. Francisco F. Settineri. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1994.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LEITE, S. A. da S. & GROTTA, E. C. B. *Concepções de leitura e a questão da*

capacitação docente. In: Nuances: Revista do Curso de Pedagogia. Presidente

Prudente, SP, v.4, nº4, p.65-77, set. 1998.

LURIA, A. R. & YUDOVICK, F. I. *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na*

criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996



MORAIS, D. D. *O (des)currículo: construindo e reconstruindo (uma caminhada)*.

Campo Grande, MS, 1997. Monografia — UFMS.

MOREIRA, A. F. B. *A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate*. In: *Formação de professores: pensar e fazer*.

ALVES, N. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões da Nova Época)

NÉBIAS, C. M. *A prática do professor alfabetizado em questão*. 79p. 1995.

CNPq: Relatório de Pesquisa

——— *A formação em serviço do professor alfabetizador: medidas alternativas – busca de solução*. *Revista Psicopedagógica*. V.12, nº 26. São Paulo, 1993, p. 31-35.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Souza Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REGO, L. L. B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1990.

RIBEIRO, M. L. S. *A formação do Professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: uma história de busca de afirmação de identidade*. Marília: UNESP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação).



SOARES, M. B. *Novas Perspectivas do Ensino de Língua Portuguesa no 1º grau.*

In: *Idéias*, nº 11, São Paulo, 1991. *As muitas faces da alfabetização.* In: Caderno de Pesquisa. (52) 19-24.

——— *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.* INEP, 1991/reduc.

TEBEROSKY, A., TOLCHINSKY, L. (org.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.* Trad. Stela Oliveira. São Paulo: Ática 1996.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenação Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP.* São Paulo: Editora UNESP, 1994, 4v., v.2. Referências Bibliográficas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenação Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP.* São Paulo: Editora UNESP, 1994, 4v., v.4. Dissertações e Teses — do Trabalho Científico ao Livro.

ZILBERMAN, R. *Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. Cadernos de Pesquisa.* São Paulo (52) p. 79-83, 1985.

ZUNINO, D. L., PIZANI, A. P. *A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista.* 2º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário**População alvo: Alunos do 4º Ano do Curso de Pedagogia****1ª PARTE**

- *Objetivo:* Caracterizar a amostra da população envolvida na pesquisa

1- Nome: _____

2- Idade: _____

3- Curso de 2º Grau realizado:

Ano de conclusão do 2º Grau: _____

Local em que realizou o curso de 2º grau:

- Escola Pública ()
- Escola Particular ()
- Parte em escola Pública e parte em escola particular ()

Modalidade do curso: regular () supletivo ()

4- Leciona: Sim () Não ()

Há quanto tempo? _____

5- Em que série leciona? _____

6- Tipo de escola em que leciona:

- Municipal ()
- Estadual ()
- Particular ()

7- Vínculo de trabalho:

- CLT ()
- Estatutário ()
- Contrato temporário ()

8- Em que série já lecionou? _____

2ª PARTE:

- *Objetivo:* obter informações gerais da avaliação que essa amostra faz do curso.

1- Avalie o Curso de Pedagogia.

Excelente ()

Bom ()

Regular ()

Ruim ()

Péssimo ()

2- Especifique os pontos positivos do curso. Indique-os em ordem decrescente.

3- Especifique os pontos negativos do curso. Indique-os em ordem decrescente.

4- Indique as principais características de bom professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

ANEXO 2 – Questionário**População alvo: professores do Curso de Pedagogia.**

- *Objetivo:* caracterizar a amostra da população envolvida na pesquisa.

1- Nome: _____

2- Idade: _____

3- Curso de nível médio realizado: _____

4- Curso de nível superior realizado: _____

5- Curso de Pós-Graduação:

- Especialização () Área: _____
- Mestrado () Área: _____
- Doutorado () Área: _____

6- Experiência Profissional:

- a) Educação Infantil: _____ anos.
- b) Ensino Fundamental, séries iniciais: _____ anos.
- c) Ensino Fundamental, séries finais: _____ anos.
- d) Ensino Médio: _____ anos. Disciplinas: _____
- e) Ensino Superior: _____ anos. Disciplinas: _____
- f) Cursos de Especialização: _____

7- Vínculo com a Instituição:

- Efetivo ()
- Contrato Temporário ()
- CLT ()

8- Regime de Trabalho

- 20 horas ()
- 40 horas ()
- Tempo Integral/Dedicação exclusiva ()

9- Carga Horária em sala de aula: _____ aulas.

ANEXO 3 – Roteiro da entrevista com os alunos do Curso de Pedagogia

- 1- O que é alfabetizar?
- 2- O que é ler?
- 3- O que é escrever?
- 4- Qual o papel da pré-escola no processo de aquisição da leitura e da escrita?
- 5- E da 1ª série?
- 6- A cartilha é importante para a alfabetização? Por quê? Fale um pouco sobre isso.
- 7- Que outros materiais são importantes e podem/devem ser utilizados pelo professor no processo de alfabetização?
- 8- Qual a relação entre linguagem oral e escrita?
- 9- Como o professor deve tratar quando encontra variações dialetais na sala de aula? Fale um pouco sobre isso.
- 10- Como o professor deve tratar o erro durante o processo de alfabetização?
- 11- O que significa “estar alfabetizado”?
- 12- O que é texto?
- 13- Essas concepções resultaram prioritariamente das disciplinas do curso e/ou da prática profissional, e/ou das trocas entre professores, e/ou de cursos de capacitação realizados.



ANEXO 4 - Roteiro da entrevista com professores do Curso de Pedagogia.

- 1- A disciplina Tópicos de Alfabetização que você leciona é opção sua ou não?
O que isso acarreta no seu modo de pensar?
- 2- No término do ano, você sente-se satisfeito com o curso que você desenvolveu na disciplina Tópicos de Alfabetização?
- 3- Há diferenças entre as turmas do período diurno e noturno? Quais você poderia especificar?
- 4- Ao planejar seu curso que variáveis você considera/utiliza? Por exemplo: - Busca integração com outras disciplinas? Quais? Os alunos são fracos?
- 5- Aponte sugestões para a operacionalização dessa disciplina no Curso de Pedagogia.



TABULAÇÃO DOS DADOS

Curso: **Pedagogia**
 Série: **4ª**
 Turno: **Matutino**
 Objetivo: **Caracterizar a amostra da população envolvida na pesquisa**

1. IDADE

Faixa Etária/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
20 a 30 anos	18	66,7
30 a 40 anos	06	22,2
40 a 50 anos	03	11,1
Total	27	100

2. CURSO DE 2º GRAU REALIZADO

Curso/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Magistério	14	51,9
Contabilidade	06	22,2
Científico	06	22,2
Técnico em Secretariado	01	3,7
Total	27	100

3. MODALIDADE DO CURSO DE 2º GRAU REALIZADO

Modalidade/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Regular	27	100
Supletivo	0	0
Total	27	100

4. LOCAL EM QUE CURSOU O 2º GRAU

Tipo de Escola/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Escola Pública	19	70,4
Escola Particular	06	22,2
Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular	02	7,4
Total	27	100

5. ANO EM QUE CONCLUIU O CURSO DE 2º GRAU

Ano de Conclusão/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Entre 1970 – 1980	01	3,7
Entre 1980 – 1990	12	44,4
Entre 1990 – 1995	14	51,9
Total	27	100

6. LECIONA?

Leciona/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Sim	16	59,2
Não	11	40,8
Total	27	100

7. TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO

Tempo de Serviço/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Menos de 1 ano	04	25,0
1 a 5 anos	07	43,7
5 a 10 anos	03	18,7
10 a 15 anos	01	6,3
15 a 20 anos	01	6,3
Total	16	100

8. TIPO DE ESCOLA EM QUE LECIONA

Escola/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Particular	09	56,3
Estadual	05	31,2
Municipal	02	12,5
Total	16	100

9. REGIME DE TRABALHO

Tipo/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
CLT	09	56,3
Estatutário	03	18,7
Contrato Temporário	04	25,0
Total	16	100

10. SÉRIE EM QUE LECIONA

Séries/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
1ª série do ensino Fundamental	03	18,7
3ª série do ensino Fundamental	01	6,2
Pré-Escola ou Educação Infantil	06	37,5
Pré-Escola de Língua Japonesa	01	6,2
Alfabetização de Jovens e Adultos	01	6,3
Suplência	01	6,3
Curso de Inglês	01	6,3
5ª a 8ª séries e Ensino Médio	02	12,5
Total	16	100

11. SÉRIE QUE JÁ LECIONOU

Séries/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Educação Infantil	05	18,5
1ª série do ensino Fundamental	05	18,5
2ª, 3ª, 4ª séries do Ensino Fundamental	06	22,2
Alfabetização de Jovens e Adultos	01	3,7
Substituto nas séries iniciais do Ensino Fundamental	01	3,7
Nunca Lecionaram	08	29,6
Educação Especial	01	3,8
Total	27	100

Objetivo: Obter informações gerais da avaliação que essa amostra faz do curso

1. AVALIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Conceito/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Excelente	02	7,4
Bom	22	81,5
Regular	03	11,1
Total	27	100

2. CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Características/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Ser comprometido com o educando, consigo e com a educação	57	43,5
Ser competente	35	26,7
Conhecer as características dos alunos	10	7,6
Preocupar-se com a formação contínua; aprimorar-se	19	14,5
Refletir sobre sua prática	09	6,9
Ter idade inferior a 35 anos	01	0,8
Total	131	100

• ASPECTOS POSITIVOS DO CURSO

1º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Bons professores	14	51,9
Embasamento teórico	09	33,3
Formar profissionais competentes	04	14,8
Total	27	100

2º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Fundamentação teórica	09	33,3
Professores competentes	04	14,8
Ascensão profissional, “status” na escola	02	7,4
Formação pessoal	02	7,4
Deixaram de indicar	06	22,3
Método do curso	04	14,8
Total	27	100

3º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Fundamentação teórica	08	29,6
Metodologia do curso	04	14,8
Curso puxado	01	3,7
Deixaram de indicar	14	51,9
Total	27	100

4º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Certeza de acesso ao mercado de trabalho	02	7,4
Estudos sobre avaliação	01	3,7
Reflexão sobre a educação	01	3,7
Deixaram de indicar	23	85,2
Total	27	100

5º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Estudos sobre planejamento	01	3,7
Deixaram de indicar	26	96,3
Total	27	100

• PONTOS NEGATIVOS DO CURSO

1º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Falta de valorização do curso pela UFMS	08	29,7
Metodologia do curso; muita teoria e pouca prática	04	14,8
Professores despreparados para atuarem numa turma	03	11,1
Falta de estágio desde o início do curso	03	11,1
Falta de informações sobre cursos, seminários, para os acadêmicos	03	11,1
Estágios para alunos que já são professores	02	7,4
Salas de aulas inadequadas	02	7,4
Greves	01	3,7
Falta de informática no curso	01	3,7
Total	27	100

2º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Tempo insuficiente de estágio	05	18,6
Falta de cursos, seminários no horário do curso	04	14,8
Professores incoerentes com seus discursos e substitutos	03	11,1
Discriminação do curso pelo próprio pessoal da UFMS	03	11,1
Falta de outras disciplinas e programas inadequados	05	18,5
Estágio para alunos que já são professores	02	7,4
Falta de liberdade de expressão para os acadêmicos	01	3,7
Biblioteca desatualizada	01	3,7
Aluno tem que ser autodidata	01	3,7
Deixaram de indicar	02	7,4
Total	27	100

3º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Coordenação do curso deixa a desejar	05	18,6
Muita teoria e pouca prática	02	7,4
Regulamentação atual do estágio	02	7,4
Carga horária de metodologia e didática	01	3,7
Falta de acesso à informática	01	3,7
Falta de cursos de extensão	01	3,7
Professores descomprometidos	02	7,4
Salas de aula inadequadas	01	3,7
Não habilitação em administração, supervisão	01	3,7
Deixaram de indicar	11	40,7
Total	27	100

4º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Coordenação do curso distante dos alunos	03	11,1
Aluno desrespeitado	02	7,4
Currículo inadequado	01	3,7
Noções breves de psicologia	01	3,7
Realização do estágio no último ano	01	3,7
Recursos materiais insuficientes	02	7,4
Não habilitação em orientação escolar	01	3,7
Deixaram de indicar	16	59,3
Total	27	100

5º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Alunos desestimulados	02	7,4
Falta de integração UFMS e Secret. de Educação	01	3,7
Falta de tempo de prof. para atender os alunos p/estágio	01	3,7
Falta de livros da área na biblioteca	01	3,7
Professores tradicionais no curso	01	3,7
Deixaram de indicar	21	77,8
Total	27	100

6º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Falta de incentivos à pesquisas científicas	02	7,4
Deixaram de indicar	25	92,6
Total	27	100

TABULAÇÃO DOS DADOS

Curso: **Pedagogia**
 Série: **4^a**
 Turno: **Noturno**
 Objetivo: **Caracterizar a amostra da população envolvida na pesquisa**

1. IDADE

Faixa Etária/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
20 a 30 anos	20	62,5
30 a 40 anos	10	31,3
40 a 50 anos	02	6,2
Total	32	100

2. CURSO DE 2º GRAU REALIZADO

Curso/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Magistério	20	62,5
Científico	05	15,6
Patologia Clínica	03	9,4
Lei 7.044	02	6,3
Colegial	01	3,1
Científico / Complementação Pedagógica	01	3,1
Total	32	100

3. MODALIDADE DO CURSO DE 2º GRAU REALIZADO

Modalidade/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Regular	32	100
Supletivo	0	0
Total	32	100

4. LOCAL EM QUE CURSOU O 2º GRAU

Tipo de Escola/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Escola Pública	28	87,5
Escola Particular	03	9,4
Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular	01	3,1
Total	32	100

5. ANO EM QUE CONCLUIU O CURSO DE 2º GRAU

Ano de Conclusão/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Entre 1970 – 1980	02	6,3
Entre 1980 – 1990	10	31,2
Entre 1990 – 1995	20	62,5
Total	32	100

6. LECIONA?

Leciona/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Sim	20	62,5
Não	12	37,5
Total	32	100

7. TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO

Tempo de Serviço/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Menos de 1 ano	00	0
1 a 5 anos	05	41,7
5 a 10 anos	05	14,7
10 a 15 anos	01	8,3
15 a 20 anos	01	8,3
Total	12	100

8. TIPO DE ESCOLA EM QUE LECIONA

Escola/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Particular	06	50
Estadual	03	25
Municipal	03	25
Total	12	100

9. REGIME DE TRABALHO

Tipo/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
CLT	06	50
Estatutário	03	25
Contrato Temporário	03	25
Total	12	100

10. SÉRIE EM QUE LECIONA

Séries/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
2ª, 3ª, 4ª, séries do Ensino Fundamental	06	5
1ª série do Ensino Fundamental	03	25
Pré-escola de Educação Infantil	02	16,7
Ensino Médio	01	8,3
Total	12	100

11. SÉRIE QUE JÁ LECIONOU

Séries/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Nunca Lecionou	13	6,3
1ª série do Ensino Fundamental	12	31,2
1ª a 8ª Série do Ensino Fundamental	06	62,5
2ª, 3ª, 4ª, séries do Ensino Fundamental	03	7,9
Educação Infantil	02	5,3
5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental Supletivo	01	2,6
Educação Física do Pré a 4ª série	01	2,6
Total	38	100

Objetivo: Obter informações gerais da avaliação que essa amostra faz do curso

1. AVALIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Conceito/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Excelente	00	0
Bom	19	59,4
Regular	12	37,5
Ruim	01	3,1
Péssimo	00	0
Total	32	100

2. CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Características/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Competente, capacitado teoricamente	81	49,7
Compromissado com a educação, consigo mesmo e com o educando	48	29,4
Preocupado em aprimorar-se continuamente	25	15,3
Aspectos pessoais (carinhoso, amigo, auto-estima, educado)	09	5,6
Total	163	100

• ASPECTOS POSITIVOS DO CURSO

1º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Embasamento teórico	13	40,6
Professores capacitados	10	31,2
Habilitação do curso	02	6,3
Gratuidade do curso	02	6,3
Ensino noturno	01	3,1
Integração aluno-aluno	01	3,1
Facilidade para passar de ano	01	3,1
Embasamento prático	01	3,1
Total	32	100

2º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Professores capacitados	08	25
Alunos preocupados em melhorar a educação	06	18,7
Fundamentação teórica	04	12,5
Relação professor – aluno satisfatória	02	6,3
Trabalhos de pesquisa realizados no curso	02	6,3
Gratuidade do curso	02	6,3
Troca de experiência durante o curso	01	3,1
Ensino noturno	01	3,1
Deixaram de indicar	06	18,7
Total	32	100

3º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Professores capacitados	04	12,5
Metodologia das disciplinas	04	12,5
Embasamento teórico	03	9,4
Biblioteca condizente com o curso	02	6,3
Bons alunos que serão ótimos profissionais	02	6,3
Curso noturno	01	3,1
Gratuidade do curso	01	3,1
Deixaram de indicar	15	46,8
Total	32	100

4º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Alguns professores capacitados	03	9,4
Embasamento teórico	02	6,3
Metodologia das disciplinas	02	6,3
Proporciona maior campo de trabalho	01	3,1
Ensino gratuito	01	3,1
Sala de aula boa	01	3,1
Deixaram de indicar	22	68,7
Total	32	100

5º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Deixaram de indicar	29	90,7
Bom nível educacional	01	3,1
Gratuidade do curso	01	3,1
Bons recursos materiais (TV, Vídeo, Retro Projetor)	01	3,1
Total	32	100

• PONTOS NEGATIVOS DO CURSO

1º Aspecto / Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Professores não capacitados	07	21,9
Falta de professores efetivos	04	12,5
Greves	04	12,5
Currículo inadequado nos primeiros anos	04	12,5
Inadequação do espaço físico	04	12,5
Falta de interesse e apoio ao curso pela UFMS	03	9,4
Falta de incentivo à pesquisa	02	6,3
Conteúdos desatualizados	01	3,1
Biblioteca inadequada	01	3,1
Falta de ética dos professores	01	3,1
Poucas opções para especialização	01	3,1
Total	32	100

2º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Professores não qualificados	07	21,9
Currículo e programas inadequados	05	15,7
Falta de professores	04	12,5
Falta de material didático	03	9,4
Espaço inadequado para as aulas	02	6,3
Difícil acesso à pesquisa	02	3,1
Desvalorização do curso de pedagogia	01	3,1
Falta de pessoal administrativo à noite	01	3,1
Falta de interação da UFMS com a comunidade	01	3,1
Universidade sucateada	01	3,1
Falta de acesso à oficina pedagógica	01	3,1
Falta de palestras, cursos de extensão	01	3,1
Greves	01	3,1
Faltam disciplinas para orientação e supervisão escolar	01	3,1
Deixaram de indicar	01	3,1
Total	32	100

3º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Curso fora da realidade / currículo inadequado	06	18,7
Inadequado do espaço físico (laboratório, sala de aula)	05	15,6
Greves	05	15,7
Falta de material pedagógico	03	9,4
Professores descomprometidos	02	6,3
Falta de incentivos para a iniciação científica	02	6,3
Falta de acesso a outras áreas de outros cursos	01	3,1
Falta de companheirismo dos alunos	01	3,1
Poucas opções para curso de especialização	01	3,1
Deixaram de indicar	06	18,7
Total	32	100

4º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Deixaram de indicar	12	37,6
Despreparo de alguns professores	03	9,4
Falta de palestras, cursos, semanas pedagógicas	03	9,4
Descrença no curso pela própria UFMS	02	6,3
Falta de recursos didáticos, biblioteca	02	6,3
Falta de professores efetivos	01	3,1
Falta de bom relacionamento entre docentes e acadêmicos	01	3,1
Falta de orientação ao acadêmico pela Secretaria	01	3,1
Falta de colégio de aplicação para estágios	01	3,1
Ausência de informática	01	3,1
Greves	01	3,1
Falta de tempo dos alunos	01	3,1
Não formação de orientadores educacionais	01	3,1
Falta de política de preparo e integração dos alunos no mercado de trabalho	01	3,1
Falta de acompanhamento prático	01	3,1
Total	32	100

5º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Deixaram de indicar	23	71,9
Descaso dos administradores da UFMS pelo curso	03	9,4
Falta de ética profissional	02	6,3
Falta de informática no currículo	01	3,1
Falta de divulgação de eventos bons para os alunos	01	3,1
Pouco incentivo para que os alunos realizem projetos	01	3,1
Falta de projetos de pesquisa por professores envolvendo alunos	01	3,1
Total	32	100

6º Aspecto/Freqüência	Absoluta	Relativa (%)
Deixaram de indicar	29	90,7
Falta de cursos, seminários	01	3,1
Falta de colégio de aplicação	01	3,1
Disciplinas que não atendem às expectativas dos alunos	01	3,1
Total	32	100

