

APRESENTAÇÃO

Ensino da Língua e Alfabetização: diálogos com a formação docente

Este número da Revista *Perspectiva* reúne artigos de pesquisadores que vêm investigando sobre o ensino da língua e alfabetização no âmbito da formação docente, visando a ampliar diálogos sobre esta temática. Julgamos importante esta publicação, pois continuamos a nos defrontar no dia-a-dia com resultados de avaliações desenvolvidas pelos órgãos gestores da educação pública, como, por exemplo, os do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e os da Prova Brasil, que demonstram as muitas dificuldades dos alunos em leitura e escrita. Isso traz conseqüências danosas para o desenvolvimento de níveis mais avançados de letramento, comprometendo a formação de leitores e de escritores conscientes e críticos no exercício da cidadania. Segundo dados do SAEB, 55% das crianças brasileiras terminam a 4ª série do Ensino Fundamental sem saber ler adequadamente. A Prova Brasil, 2006, demonstrou que os alunos de 8ª série apresentam nível de 4ª série e o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF, 2005) revelou que somente 26% da população podem ser considerados alfabetizados funcionalmente.

Dados tão desanimadores suscitam, obviamente, discussões sobre o desempenho docente, o que concorre para a importância da realização de pesquisas sobre a formação de professores.

De nossa parte, vimos desenvolvendo em nosso grupo de pesquisa discussões e trabalhos cujo objetivo principal tem sido a investigação de processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, principalmente a iniciação à leitura e à escrita, na perspectiva de uma psicologia de base histórico-cultural (Vygotsky e outros teóricos) e de uma filosofia da linguagem na perspectiva dialógica de Bakhtin, privilegiando os gêneros discursivos que constituem a linguagem humana. Considerando que a linguagem se desenvolve nas interações verbais e que estas constituem a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1990) no processo de alfabetização, as múltiplas atividades de linguagem que se realizam por meio de diferentes gêneros poderão possibilitar sempre mais o

desenvolvimento da capacidade discursiva e o nível de letramento dos alunos.

Na escola, por conseguinte, as interações verbais, nesta perspectiva, necessariamente deveriam contemplar a função primeira da linguagem, a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, determinada “pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*” (BAKHTIN, 1990, p. 112). Ainda que se trate da linguagem escrita (objeto de estudo nos processos de alfabetização e na continuidade das séries escolares), salienta o autor que

o discurso escrito é [...] parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. [...] constituindo apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.) (BAKHTIN, 1990, p. 123).

Compreender, portanto, o sentido de trabalhar na perspectiva histórico-cultural vygotskiana, associada ao dialogismo bakhtiniano e aos gêneros discursivos, parece-nos constituir premissa para o exercício de uma prática pedagógica que resulte na formação de crianças leitoras e escritoras comprometidas com o que produzem. Não há mais espaço para um processo de alfabetização apoiado em cartilhas e, menos ainda, para o ensino da língua a partir de metalinguagem, de conceitos puramente gramaticais.

Os documentos que vêm orientando as práticas pedagógicas no Brasil (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Propostas Curriculares de Estados e Municípios) já vêm sendo elaborados a partir desses novos conceitos, porém, em razão de a grande maioria dos professores não ter sido formada com base em tais perspectivas, são muitas as interrogações sobre o como alfabetizar, como ensinar leitura e escrita e letrar os alunos.

Petry (2003), em pesquisa por mim orientada, constatou que, embora os professores, ao nível do discurso, revelem conhecimentos compatíveis com as diretrizes teóricas dos documentos oficiais que seguem, a prática de sala de aula passa ao largo dessas teorias. Ainda que utilizem a escrita para atender às demandas da sociedade letrada em que estão inseridos, no

espaço da escola a linguagem escrita não é sentida como constitutiva das relações sociais, revestindo-se de artificialidade (PETRY, 2003, p. 99).

Isto nos leva a refletir sobre as dificuldades que os professores apresentam em se apropriar da concepção sócio-histórica de aprendizagem, da concepção dialógica de linguagem, no sentido bakhtiniano, mesmo realizando cursos de capacitação e formação por meio dos quais lhes são apresentadas propostas nesse sentido para o ensino da língua portuguesa. Não conseguem, pois, construir sua contrapalavra de modo a efetivar a interação verbal (fundamento da linguagem) em sala de aula, propondo práticas pedagógicas diferenciadas.

Mostra-se favorável um ensino que procure dar conta de um número sempre maior de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros do discurso, ampliando-os à medida que forem também se ampliando as possibilidades de uso da língua por aqueles que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho pedagógico contemplará desde a discussão do conteúdo temático de que se revestem as enunciações de sala de aula, as significações e os sentidos para os falantes, até as escolhas dos recursos de que dispõe a língua: recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais, e de construção composicional, visando à construção da contrapalavra pelos interlocutores. Já na alfabetização, evidencia-se uma variedade de gêneros que vai da réplica do diálogo de sala de aula à construção de frases de estrutura sintática simples para a descrição de objetos e situações, além de narração de fatos e histórias. Passar de uma linguagem usada no cotidiano para gêneros mais elaborados, isto é, com características de maior complexidade, constitui o desafio para a escola, sem perder de vista o aspecto dialógico que marca a opção pelo trabalho a partir da perspectiva da linguagem como enunciação.

O foco do professor e dos alunos estará na produção concreta de enunciados (orais e escritos), na compreensão responsiva e ativa dessa produção, na natureza dos textos produzidos considerando os seus interlocutores (ainda que potenciais), na especificidade do discurso e, certamente, nos recursos disponíveis na língua para seu uso adequado, competente e criativo.

É preciso, por conseguinte, cuidar do planejamento escolar; há um currículo a ser cumprido, conteúdos a ensinar.

Trabalhar a correspondência fonológico-grafêmica e grafêmico-fonológica, no início do processo de alfabetização, ou seja, estudar as vogais

e consoantes dialogicamente continua sendo imprescindível. Entender como funciona o sistema alfabético da língua portuguesa é fundamental para o exercício proficiente da leitura e da escrita. O processo de ensino e aprendizagem vai ocorrer por meio de gêneros do discurso, os mais variados, desde que se contemplem os conhecimentos de que as crianças dispõem, e se as compreenda na dialogicidade de que se compõem os enunciados que produzem. Elas são capazes de construir conhecimentos de língua se lhes forem oportunizados momentos de ensino significativo.

Os artigos que compõem esta publicação tratam com muita propriedade das questões aqui apenas levantadas no seu conjunto, mas vão além delas.

Magda Soares, no texto intitulado “**Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização**”, discorre sobre os diferentes paradigmas teóricos e as variáveis de outras ordens que foram orientando as pesquisas acadêmicas. É possível se perceber, com muita clareza, o caminho percorrido, as continuidades (saberes sedimentados, no dizer de Rojo em artigo também para esta revista) e as mudanças. Conclui, com relação aos paradigmas, que as mudanças não se dão por substituição, elas permanecem ao longo do tempo, com maior ou menor predominância em determinado momento histórico. No entanto, quanto ao foco das pesquisas, evidências mostram que ele foi mudando de uma década para outra, “se deslocando da faceta individual para a faceta social e desta para a faceta cultural”. Desafios são propostos ao final do texto com relação às contribuições de tais pesquisas, à conciliação de resultados provenientes de análise a partir de diferentes paradigmas e diferentes focos, à generalização de resultados de “estudos de caso”. Enfim, diz Soares, “a pesquisa em educação, em alfabetização, no momento atual, tem um compromisso social, tem de contribuir para a compreensão da realidade brasileira, para que, compreendendo-a, se possa nela intervir, alterá-la, mudá-la”.

Nelita Bortolotto, no artigo “**Gêneros do discurso na Pedagogia da Língua Portuguesa**”, traz reflexões sobre a teoria enunciativa de Bakhtin e os desdobramentos possíveis de tais conhecimentos na prática pedagógica docente. Trata dos conflitos entre teoria e prática, relatando uma experiência de desenvolvimento de projeto, por meio do qual se observa, na esfera escolar, que o trabalho com gêneros do discurso, como outras pesquisas bem o demonstram, ainda que intencionado, reduz-se ao ensino de aspectos formais do texto, passando, na maioria das vezes, ao

largo das questões mais enunciativas. Conclui: “O caminho do saber teórico é complexo e impõe ser conseqüente. A passagem [para a prática pedagógica] não pode ser por *colagem, adições, simplificações* ou por *adaptações* ou ainda *aproximações*; exige, sim, alimentação epistemológica e coerência no fundamento da ciência-fim”.

Sérgio Antonio da Silva Leite, em linguagem clara e objetiva, discute questões relevantes para a compreensão do processo de Alfabetização escolar, na perspectiva em que se está abordando este processo. No artigo “**O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões**”, discute conceitos de Alfabetização e Letramento, ressaltando a importância de uma compreensão clara destes dois processos para que não se percam as especificidades de cada um, embora sejam indissociáveis; aborda a centralidade do texto no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, principalmente da escrita (leitura e escrita), pois, para ele, “a relevância atribuída ao texto relaciona-se à nova concepção de escrita assumida recentemente: a escrita entendida como um sistema simbólico construído pela cultura e caracterizada pelos usos sociais de um grupo; ou seja, a escrita é um sistema lingüístico cuja relevância é determinada pelos seus usos sociais, pela sua funcionalidade”. Discute ainda a perspectiva crítica de Paulo Freire sobre o processo de alfabetização; resgata a importância da afetividade pautado nas teorias de Vygotsky e Wallon e apresenta, como desafio, a organização coletiva do trabalho dos professores, com a área de Língua Portuguesa, a partir de diretrizes pedagógicas comuns, “sem o que dificilmente formaremos bons leitores e produtores de textos”.

Minha compreensão sobre a possibilidade de realização desse trabalho coletivo passa pela formação lingüística e pedagógica dos professores, como relatado no artigo de Isaac Ferreira, “**Formação Lingüística e Pedagógica para alfabetizadores: experiência em uma escola da rede municipal de Florianópolis-SC**”, em que a experiência nesta linha mostrou-se positiva. Conhecimentos sobre a língua e seu funcionamento são tão importantes e necessários aos alfabetizadores quanto aqueles sobre os processos de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar, as metodologias e estratégias didáticas de sala de aula, e sobre a passagem do conhecimento da esfera de produção científica para a do conhecimento da escola no nível de ensino em que o trabalho pedagógico será desenvolvido.

No artigo “**Proposta curricular de Santa Catarina (1998): revisão e perspectivas para a formação docente**”, Maria Marta Furlanetto discute

resultados de pesquisas que revelam as leituras que os interlocutores destes documentos, no caso o da (PC-SC), vêm realizando sobre eles. A autora tem por objetivo “rever, avaliar e projetar formas alternativas e complementares de compreender e praticar os parâmetros apresentados na Proposta Curricular de Santa Catarina – (PC-SC), área de Língua Portuguesa, considerando especialmente a relação da Proposta com seus leitores privilegiados, os professores. Finaliza o texto enfatizando a necessidade de “continuado empenho na realização de projetos cujos resultados cheguem aos professores (e não apenas aos da rede estadual), por meio de procedimentos específicos – a ponte entre o discurso científico e o discurso pedagógico –, para que não se corra o risco de, por questões de equívoco na compreensão das diretrizes oficiais, ter-se um retrocesso no ensino da língua pela retomada de metodologias e conteúdos hoje não mais recomendados”.

Exemplos dessa possibilidade de equívoco são encontrados no artigo de Adriana Fischer, “**Livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: construindo relações entre professores e gêneros discursivos**”, sobre pesquisa realizada com docentes em curso de formação. Foram analisados livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, no tocante à utilização de gêneros discursivos, após as professoras terem freqüentado um curso de Especialização em que discutiram conceitos da teoria de Bakhtin em relação aos gêneros discursivos. Os resultados das análises dos livros demonstraram que alguns aspectos da teoria foram utilizados como categorias de análise, porém “Prevaleceram o enfoque à temática dos textos e às propriedades formais”.

Roxane Rojo, em “**Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino**”, apresenta a causa desse processo em que os professores utilizam parcialmente os novos conhecimentos, “sedimentação de práticas”. Dados de pesquisa por ela realizada demonstram que os professores não abandonam de todo as práticas consolidadas pela tradição; acrescentam os novos conhecimentos aos já consolidados num fenômeno extremamente complexo que, segundo Schneuwly, citado por Rojo, “há novas camadas de práticas e novas camadas de gêneros que se acrescentam aos gêneros e práticas já existentes e a escolarização consiste precisamente nesse tipo de mistura, de alquimia que acontece porque as camadas se sedimentam”.

Também em Portugal vamos verificar a preocupação dos pesquisadores com os rumos do ensino da língua e *literacia*, no que diz respeito à formação docente, nos dois artigos que estão nesta *Perspectiva*. Maria de Lourdes Dionísio e Íris Pereira, da Universidade do Minho-PT, no artigo “**A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas**”, discutem o vazio das orientações curriculares no que diz respeito às concepções que a elas são subjacentes. Os textos sobre o desenvolvimento da linguagem verbal e a iniciação ao processo de alfabetização não apresentam orientação segura aos professores. Tratam do ensino da linguagem na educação infantil que, da mesma forma que no Brasil, tem história bastante recente. As autoras discutem o conceito de “competência lingüística”, dado que dentre as diretrizes oficiais na Educação Pré-Escolar deve ser desenvolvida esta competência. Segundo as autoras, o novo dessas orientações oficiais é “o reconhecimento da importância do acesso à linguagem escrita no nível educativo pré-escolar”, diferentemente de propostas anteriores “que estabeleciam fronteiras muito rígidas na aprendizagem da literacia”. Destacam pesquisas de duas investigadoras portuguesas cujos resultados vêm contribuindo para um melhor desempenho dos professores com relação a práticas de alfabetização adequadas. Entendem por “consciência lingüística” o desenvolvimento da “capacidade de pensar sobre a linguagem oral e escrita e sobre a forma como ambas se relacionam entre si, para que desta forma possam entender melhor a natureza daquilo que vão aprender”. Além das questões teóricas, as investigadoras propõem um programa de desenvolvimento da linguagem nesse nível de ensino.

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, em “**Do ‘era uma vez...’ aos textos dos manuais escolares: um espaço de linguagem vivida num processo interactivo sujeito ao ritmo de cada criança**”, enfatiza, da mesma forma, a importância do desenvolvimento da “competência lingüística”, antes de iniciado o processo de alfabetização propriamente dito, a partir de trabalho com a oralidade. Para a autora, a criança só aprende a ler e escrever quando se encontra apta para tal aprendizado, ou seja, “deve dominar a quantidade três e ter aprendido a ouvir e a ver estímulos auditivos/visuais que lhe são apresentados para os poder reproduzir com exactidão e na ordem apresentada depois de os ter retido”. Tal avaliação se faz por meio de uma bateria de testes para tal fim. A criança deve brincar com a linguagem como o faz com outros objetos

que constituem seu mundo, assim como deve interagir por meio da linguagem verbal de forma intensa. Em toda a sua discussão, traz a importância de se dar atenção ao ritmo individual de cada criança, da aceitação de si e do outro, do encorajamento para a atividade da linguagem verbal. “O uso da linguagem traduz um percurso que nos acompanha ao longo da nossa existência e, como tal, desse percurso tomará cada um conhecimento de acordo com as suas capacidades e por meio de eventuais oportunidades que lhe tenham sido dadas ou que lhe venham a ser proporcionadas”, diz a autora. E conclui: “Espera-se pois que a sociedade esteja atenta e actue de forma a, conjuntamente com a escola, preparar as crianças para o que hoje lhes é solicitado em diferentes domínios. A alfabetização compete naturalmente à escola. Simplesmente, a alfabetização tomada no seu sentido mais estrito tem de ser unicamente considerada a pedra sobre a qual se edificarão, dentro e fora do sistema educativo, as diferentes formações de que todos os países não prescindem.”.

Sim, a alfabetização é condição para a formação do cidadão letrado criticamente. E sobre isso, Sylvia Bueno Terzi e Graziela Luzia Ponte, no artigo “**A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico**”, desenvolvem discussão cujo objetivo é mostrar como o trabalho na escola, tomando “o texto como um objeto lingüístico descontextualizado, e não como um objeto social constitutivo das interações que se concretizam no local e na ocasião de sua circulação”, impede o desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos usar a língua escrita em situações reais de interação no seu cotidiano. Tem sido prática constante nos processos de alfabetização iniciar o ensino do código pela escrita do nome próprio, como identidade da pessoa. Crianças são solicitadas a trazerem suas Certidões de Nascimento, adultos a trazerem suas Carteiras de Identidade e outros documentos similares, porém o trabalho de sala de aula fica restrito aos aspectos formais desses documentos, aos aspectos lingüísticos, sem que o aluno aprenda a entender a função e a relevância deles nas práticas sociais. Concluem que a não consideração do texto como “objeto essencialmente social [...] não relacionado às condições sócio-econômicas, culturais, políticas e históricas do local em que é produzido e lido” reduz a identificação do cidadão ao seu nome e à constatação da escrita dele em alguns papéis, impedindo que a pessoa se desenvolva tomando consciência do lugar que ocupa na sociedade, de sua

posição em relação às demais, do sentido das relações que estabelece, enfim de constituir-se ser autônomo capaz de agir no e sobre o mundo em que vive. À escola, portanto, principal agência de letramento, deveria importar a formação de cidadãos que com ela e por meio dela compreendam melhor os processos sociais de forma a contribuir para que todos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento.

Nos artigos que compõem esta revista percebem-se fios que se entrelaçam na busca de uma trama que, com um pouco mais de leveza e entusiasmo, componha uma rede em que os por ela enlaçados, quer professores ou alunos, sintam-se co-participantes dessa teia maior de comunicação que é a linguagem verbal. Que as palavras, no sentido bakhtiniano, sejam de fato *pontes entre o eu e o outro* e que os nossos enunciados produzam *atitudes responsivas, efeitos de sentido*, capazes de nos fazer mais próximos. Pela educação, poderemos contribuir com o desenvolvimento do país, ajudando, quem sabe, a reduzir as desigualdades sociais.

E o grande desafio é o acesso à leitura e à escrita, o letramento de todos os cidadãos.

Florianópolis, setembro de 2006
Nilcéa Lemos Pelandré

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PETRY, L. *Concepções de escrita do professor: do discurso à prática*. 2003. 218f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.