

Formação Lingüística e Pedagógica para alfabetizadores: experiência em uma escola da rede municipal de Florianópolis-SC

Isaac Ferreira*

Resumo:

O presente artigo aborda a reflexão feita com base numa formação em uma escola da rede pública municipal de ensino em Florianópolis, Santa Catarina, envolvendo professores alfabetizadores e demais participantes do processo de ensino e aprendizagem, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Discute-se a formação pedagógica e lingüística necessária à professora alfabetizadora no ambiente escolar.

Palavras-chave: Professores de ensino primário-Formação. Professores-Linguagem. Alfabetização.

* Mestre e doutorando em Lingüística Aplicada pela UFSC. Professor Efetivo na Rede Municipal de Florianópolis, SC.

Introdução

Este artigo¹ tem por objetivo discutir a formação lingüística e pedagógica em serviço de professoras² alfabetizadoras com base numa experiência em andamento em uma das escolas da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina.

Inicialmente apresenta-se uma reflexão teórica sobre a ação lingüística e pedagógica do professor propondo-se elementos para a discussão. A seguir discute-se a formação lingüística e pedagógica do professor alfabetizador, considerando-se ponto fundamental para o debate as necessidades desses educadores para que, supridas as primeiras lacunas em termos de conhecimentos necessários à atuação em sala de aula, possam melhorar, sobretudo, o processo de interação verbal que estabelecem no espaço pedagógico.

Apresenta-se, de forma concisa, a realização de algumas ações e respectivos comentários relacionados à formação para e com as professoras alfabetizadoras na Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa. Por último, são tecidas algumas considerações gerais a respeito da experiência de formação em serviço implementada na escola em foco.

Reflexão sobre a ação lingüística e pedagógica: comentários iniciais

O ponto central das discussões realizadas em qualquer âmbito na esfera da educação básica institucionalizada tem sido os novos paradigmas pedagógico-metodológicos cujos fundamentos postulam estratégias de ensino-aprendizagem para além das compreensões tradicionalmente conhecidas e das práticas cristalizadas no meio escolar. Tais paradigmas propõem o rompimento das estruturas prontas e da dicotomia entre *ensinar* e *aprender* – como se pode constatar na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PC/SC), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nos demais documentos oficiais – nos quais o processo de ensino-aprendizagem aponta para a relevância da *interação* e da *mediação*³ como categorias dialéticas indispensáveis para que todos os sujeitos envolvidos no cotidiano da sala de aula possam elaborar conceitos (VYGOTSKY, 1989, 1996) e, por meio deles, produzir conhecimentos que lhes permitam a compreensão das diferentes culturas, incluindo-se a *cultura letrada*.

A instância de interação verbal “sala de aula” caracteriza-se pelo trabalho pedagógico por meio de um processo de ensino-aprendizagem significativo, que se constitui a partir dos saberes próprios de cada aluno – saberes compreendidos como resultado da imersão na cultura de um dado grupo social – assim como da compreensão/interpretação desses saberes e de sua articulação a conhecimentos universalmente institucionalizados, os quais oportunizam, dessa maneira, a expansão do conhecimento dos aprendizes por meio de uma rede de conceitos (VIGOTSKY, 1989,1996). Nesta perspectiva, o professor precisa lançar mão de pautas interacionais e estratégias metodológicas a fim de, primeiramente, conhecer as necessidades do aluno para que, posteriormente, e com base nelas, possa atuar como intermediador no processo de ensino-aprendizagem. Não há lugar, por esta ótica, para o professor que julga saber o que o aluno precisa sem antes conhecê-lo, tampouco há espaço para aulas centradas exclusivamente no ensino calcado no repasse de saberes desarticulados da realidade, os quais não permitem o avanço e o entendimento do mundo por parte do sujeito aprendiz (VASCONCELOS, 2001).

A perspectiva da aprendizagem por compreensão/significação⁴ contempla o conhecimento prévio do aluno e do professor (aquilo que efetivamente conhecem) como ponto de partida para o planejamento ou para o estabelecimento de *metas*. Sendo assim, o *diagnóstico* desse conhecimento é fundamental para que o professor – conhecendo a si mesmo e ao aluno – possa produzir *vínculos* alicerçados em saberes pedagógico-metodológicos e relativos à disciplina em que atua para mais bem conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Os vínculos referidos anteriormente dizem respeito ao compromisso do educador para com a educação, com a escola, com o aluno, com o conhecimento e, uma vez efetivados, instituem alianças e, por estas, a *valorização* do educador e do educando assim como o resgate do verdadeiro papel que cada parte deve representar no processo educativo escolar na condição de sujeitos (VASCONCELOS, 2001).

Os conhecimentos *prévios*, acima referidos, resultam das avaliações e auto-avaliações de cunho diagnóstico, tanto do aluno, quanto do professor. Dizendo de outra maneira, os dados coletados nestes momentos avaliativos compõem o elenco de *conhecimento real* (VYGOTSKY, 1989, 1996) a partir do qual serão propostos os saberes necessários aos sujeitos, respeitadas as

suas individualidades, e ao grupo, considerando o contexto da escola, da turma e da sala de aula, propondo metas e, para que estas sejam cumpridas, um planejamento estratégico de ações didático-pedagógicas e linguístico-discursivas.

No cotidiano pedagógico, o cumprimento das metas e a execução das ações anteriormente referidas exigem do professor planejamento e a proposição de ações que explicitem ao aluno a finalidade dos saberes que circulam na escola a fim de que se motive a efetivamente aprender compreendendo a relevância dessas ações, dos conhecimentos e da elaboração/apropriação de conceitos para o entendimento e explicação da realidade.

Então, para que o vínculo e a valorização anteriormente citados aconteçam, é fundamental que o professor se perceba como sujeito em relação constitutiva com seu outro: o aluno. Além disso, o aluno, envolvido pelo trabalho proposto pelo professor, também deve perceber o grau de importância das trocas intersubjetivas no processo de aprendizagem escolar e também que, nesse contexto, é sujeito ativamente participante. Destaque-se, ainda, a compreensão do papel exercido pela linguagem no processo de interação social e pedagógica: a interação verbal realiza-se pelas trocas intersubjetivas e o resultado da interlocução no contexto da aula constitui a subjetividade. Isto significa dizer que os sujeitos participantes nas relações verbais de sala de aula constituem-se como tal, em termos de conhecimentos sistematizados internalizados, nessas relações.

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

Dado importante para a compreensão da subjetividade do professor, com referência específica ao trabalho pedagógico que desenvolve, é compreender a estrutura autoritária do discurso pedagógico⁵ por detrás de sua prática, principalmente, no caso do ensino da língua portuguesa – incluindo também aqui os conhecimentos e as habilidades de leitura e escrita

nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O entendimento deste discurso é fundamental para a mudança de uma prática pedagógica que, via de regra, centra-se no repasse de informações e no ensino apenas e isoladamente das regras que determinam as estruturas sintáticas da *língua padrão* e no uso da metalinguagem (neste contexto entendida como definições de classes de palavras, de funções sintáticas etc.). Isso não significa oposição ao ensino das regras gramaticais e a momentos de explicitação de metalinguagem (como reflexão com e sobre a linguagem), no entanto, desde que esses momentos se ancoram em seqüências didáticas propostas em contextos de *uso* efetivo da língua – interlocuções reais – e não apenas por meio de *frases* descontextualizadas, idealizadas tão somente para exemplificar regras gramaticais pretendidas pelo professor.

O desvelamento do discurso autoritário pedagógico referido anteriormente e o rompimento com o círculo vicioso nas atividades rotineiras de sala de aula constituem passos importantes para que o professor participe de todo um movimento de transformação da realidade. Todavia, “para que esta possibilidade se efetive, é preciso que assuma uma postura crítica diante dos desafios que estão colocados no cotidiano”, principalmente o escolar (VASCONCELLOS, 2001, p. 76).

Esta postura crítica, fundamentada em argumentos sólidos, outorga ao professor a condição de sujeito, uma vez que ninguém pode outorgar-lhe essa condição, a não ser, como se mencionou, ele próprio, tomado pela necessidade de mudança. Assumir-se como sujeito de transformação é voltar a acreditar na possibilidade de mudança, superando o estado de descrença e impotência a que foi induzido. É, também, buscar novas perspectivas e dimensões para a existência, novas formas de organizar as relações entre os homens – considere-se aqui, principalmente, as relações estabelecidas na escola – e, também, comprometer-se politicamente com a alteração das condições de seu trabalho, quer do ponto de vista mais *objetivo* – salário, carreira, instalações físicas das escolas, equipamentos didático-pedagógicos, número de alunos por sala – quer do ponto de vista *subjetivo* – proposta pedagógica e projeto educativo, compromisso social, vontade política, abertura para mudança, entre outros.

A reflexão desenvolvida até aqui objetiva remeter essa discussão para uma questão mais pontual em relação ao professor de português e à professora alfabetizadora: uma formação lingüística e pedagógica como

forma de transformação do processo de ensino-aprendizagem na própria escola e voltada para a realidade e necessidades dos sujeitos envolvidos neste contexto. Pensando nisto propôs-se um projeto formação continuada em serviço para professores de séries iniciais do Ensino Fundamental em uma das escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis.

A proposta do projeto de formação continuada para os profissionais envolvidos com a educação e, dentre esses, para professoras alfabetizadoras, nasceu das discussões⁶ implementadas ao longo do ano 2002 na Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa, localizada, a partir do ano de 2001⁷, na comunidade de Vila Cachoeira, no Bairro Saco Grande, em Florianópolis.

A necessidade de atitudes lingüísticas e pedagógicas diferentes daquelas costumeiras foi sentida por todos e, especialmente, pelo grupo de professoras alfabetizadoras, uma vez que as práticas cotidianas não estavam sendo capazes de atender as reais necessidades destas alfabetizadoras e dos alunos. Então a equipe pedagógica da escola chamou-me no início do ano letivo de 2002 e solicitou que coordenasse a discussão e a implementação de um projeto que contemplasse metas e ações com o objetivo de resolver algumas questões.

A primeira ação foi ressignificar o Projeto Político e Pedagógico da escola refazendo todos os diagnósticos, pois estes ainda eram relativos à realidade anterior, ou seja, a escola situada em outra comunidade no mesmo bairro. Assim se produziu um retrato mais fiel e bem próximo da realidade em que se está vivendo atualmente, o que permitiu, com essa “radiografia”, tomar as decisões cabíveis para que se pudesse dar conta de questões como problemas de ensino-aprendizagem e de relacionamento professor/aluno e aluno/aluno.

O diagnóstico realizado possibilitou a produção de um projeto de formação envolvendo alunos, pais, professores e os demais profissionais da unidade de ensino no sentido de refletir sobre temas mais gerais como: **a violência na comunidade** (quatro alunos foram assassinados em 2003 devido ao envolvimento com drogas); **a gravidez na adolescência**; **as doenças sexualmente transmissíveis**; **o uso indevido de drogas**; **o relacionamento humano**; **as questões que dificultam a aprendizagem**; **a humanização do espaço escolar**, dentre outros temas contemplados, pois todos estão relacionados diretamente com os problemas vividos pelas crianças e adolescentes da comunidade.

No bojo desse projeto maior⁸, outros foram surgindo e estarão em andamento ao longo dos próximos anos e enquanto se tiver condições de realizá-los. Dentre estes está o *projeto de formação lingüística e pedagógica para as alfabetizadoras* (ver síntese no **Anexo 1** no final deste artigo) fundamentado:

- no pensamento de Nóvoa (1995), para quem o aprender é essencial e contínuo e se concentra em dois pilares: **a própria pessoa** – professor, como agente – **e a escola**, como lugar de crescimento profissional permanente e
- em Erickson (1987) e sua proposta de *uma pedagogia culturalmente sensível*, manifestada na escola e a partir do conhecimento do professor e da sua realidade profissional, a fim de desenvolver um programa de formação que busque a legitimidade e a confiança nas relações entre professora(s) e aluno(s).

Passa-se, a seguir, a discorrer sobre esta formação lingüística e pedagógica com e para estes profissionais. Contudo, cabe explicitar o que se entende por formação lingüística e por formação pedagógica. Para tal, dialoga-se com Cagliari (1989, p. 41) que diz ser necessário ao professor de português, e se inclui a alfabetizadora, competência manifestada por meio de um sólido conhecimento sobre a Língua Portuguesa e sobre teorias lingüísticas. O autor questiona o fato de se ensinar aquilo que muitas vezes não se compreende e afirma que o resultado desse ensino acaba culminando na incompetência dos alunos, principalmente no que concerne ao uso da modalidade escrita.

As estratégias de ensino podem variar de professor para professor, porém, corroborando com Cagliari (1989), o professor, para um trânsito mais eficiente em relação ao trabalho com a língua, necessita estudar e compreender o fenômeno comunicativo e lingüístico, assim como os processos de aquisição, de processamento e de funcionamento da linguagem e, para isso, a Lingüística, como ciência, coloca à disposição um arcabouço de conhecimentos solidamente discutidos que, em parte, respeitada a transposição didática adequada, pode ser aplicado à educação.

No que tange ao aspecto pedagógico desta formação, para além dos conhecimentos sobre a língua, há ainda, os relacionados aos processos de aprendizagem, às pautas interacionais necessárias à relação de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, à possibilidade de se transpor conhecimentos de uma instância de produção científica para um contexto

de conhecimento escolar e mais conhecimentos sobre metodologias e estratégias didáticas para a sala de aula, indispensáveis ao trabalho docente.

Por uma formação lingüística: pensando mais com e no professor de séries iniciais

Após um encontro realizado no início do ano letivo de 2002⁹, chegou-se à conclusão da necessidade de estabelecimento, para e com os professores desta escola, de encontros para discussão e implementação de uma formação lingüística que rompesse com a fragmentação conteudista presente no ensino de Língua Portuguesa, geralmente desenvolvido via memorização. Considerou-se urgente uma política de ensino centrada em noções lingüísticas – fonético/fonológica, textual, discursiva – que possibilitasse, por meio da compreensão, da significação e dos sentidos contextualizados, a aprendizagem dos conceitos que compõem o conhecimento relativo à área da linguagem verbal, sobretudo nas séries iniciais, no que concerne à iniciação ao uso da tecnologia da escrita, o que significa dizer a aprendizagem dos conhecimentos e das respectivas habilidades de leitura e de escritura por parte do sujeito aprendiz.

Cabe aqui enfatizar que os rumos da reflexão se aportaram em bases teóricas relativas a uma lingüística de cunho enunciativo e, por isso, a abordagem contemplou o paradigma do ensino por compreensão/significação para o qual a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita somente cumprem sua função à medida que possibilitam ao falante/leitor/ouvinte/escritor de Língua Portuguesa o uso adequado e efetivo da linguagem verbal, nas modalidades oral e escrita, nas diferentes instâncias lingüísticas, isto é, nos diferentes contextos de uso da linguagem na sociedade.

Isto significa dizer que, no processo de ensino-aprendizagem em classes de alfabetização, faz-se necessário desviar a atenção da estrutura regulamentadora do sistema lingüístico, das frases e das palavras idealizadas e tomar o uso da linguagem manifestada no texto materializado em um gênero textual como objeto de ensino.

Por esta ótica, o texto/discurso¹⁰ passa a ser a unidade central – objeto tomado como instrumento de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997) – e o enfoque pedagógico incide em ações de ensino-aprendizagem que levem à elaboração de conceitos e à

compreensão da linguagem como uma *forma de interação* entre sujeitos envolvidos em instâncias de interlocução.

A linguagem, assim, deixa de ser tratada como *expressão do pensamento*, como uma faculdade que o indivíduo herda por meio de sua constituição biológica ou pelo *dom* (capacidades inatas) e, tampouco, pode ser tratada como um *sistema de estruturas de comunicação* internalizado a partir da relação com o ambiente. Na perspectiva aqui defendida, a linguagem se constitui como *uma atividade humana*, surgida da necessidade de interação comunicativa entre sujeitos *motivados* pela compreensão da importância dessa *atividade* e de sua *finalidade* (LEONTIEV, 1988).

A aula de Língua portuguesa, ao se compreender a linguagem como uma *forma de interação* (BAKHTIN, 1995), transforma-se em instância enunciativa na qual se valorizam os diferentes textos/discursos manifestados no processo dialógico por meio da *palavra* (BAKHTIN, 1995). Respeitam-se as diferentes variações lingüísticas manifestadas na fala e na escrita com a intenção de promover a inclusão de todos e, a partir delas, trabalha-se o texto produzido pelo aluno tomando-o como centro da discussão – como objeto de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997).

Então, as metas e ações lingüísticas, discursivas e pedagógicas devem ser instituídas pelo professor com base nos dados manifestados no texto do aluno sem, contudo, esquecer a reflexão sobre a variedade de gêneros textuais, dos quais e nos quais o texto se materializa. Considerar o gênero referente ao texto em análise é fundamental para que o aluno e professor ressignifiquem seu conhecimento, expandindo seus conceitos para além das elaborações conceituais espontâneas¹¹, pois quando o texto é observado pela perspectiva do gênero, não há como considerar apenas os elementos lingüísticos presentes na superfície textual; é imprescindível um olhar que considere a situação de interação, a situação de produção, o produtor e o destinatário, o projeto discursivo e a apreciação valorativa, dentre outros aspectos concernentes ao *tema*, à *composição* e ao *estilo* como fatores constitutivos de cada gênero em particular (BAKHTIN, 1997).

O professor alfabetizador, como aquele que inicia os alunos nas práticas sócio-culturais – de leitura e de escrita – na e da sociedade letrada, precisa lançar mão de gêneros textuais, principalmente aqueles relativos às esferas sociais institucionalizadas, mais voltados para a modalidade escrita, trazendo-os à sala de aula como objeto de ensino-

aprendizagem e articulando-os às reais necessidades lingüístico-discursivas do aluno.

Todavia, sabe-se que a reflexão realizada até esta parte resultará em aprendizagem competente para o aluno se, articulada à formação lingüística, ocorrer a formação pedagógica. Dizendo de outra maneira, não basta ter conhecimentos técnico-científicos sobre a linguagem verbal se não se conseguir realizar a devida transposição didática deste conhecimento de sua esfera própria de produção para a instância da sala de aula por meio de estratégias pertinentes de elaboração didática (ROJO, 2004). Assim surgiu a necessidade de uma formação pedagógica que amparasse o professor por meio de subsídios que o levassem a compreender com que conceitos/conteúdos trabalhar, como trabalhá-los e com que finalidade trabalhar. Isso implicou em que se realizasse discussão sobre possível formação pedagógica continuada na escola, conforme se aborda a seguir.

Por uma formação pedagógica: formação continuada em serviço – na escola

No encontro citado no início da parte anterior, o grupo de alfabetizadoras reconheceu a inexistência de uma política de formação¹² que assegurasse um trabalho pedagógico articulado e seqüenciado visando o processo de ensino-aprendizagem. Faz-se na escola, na maioria das vezes, um trabalho alienado, desinteressante tanto para o professor quanto para o aluno, pois o conteúdo presente e as tarefas realizadas nas aulas de língua materna não fazem sentido, quer para quem ensina, quer para quem se propõe a aprender. É primordial uma formação que discuta, a princípio, como a aprendizagem se processa e, para além disso, por que determinados conteúdos/conceitos estão, em determinado momento, circulando no processo, por que desta forma e não daquela, por que produzir isto e não aquilo e por que nosso nível de poder de decisão é tão baixo. Falta-nos, tanto para o aluno quanto para o professor, o sentido do porquê e do para quê estar na sala de aula. Esse sentido se produz nas relações cotidianas¹³; ele não se reproduz por meio de ordens impostas (FURLANETTO; BORTOLOTTI, 1997).

Para que ocorram mudanças pedagógicas, metodológicas e de enfoque do conteúdo na área do conhecimento de Língua Portuguesa, quer nas séries iniciais, quer nas demais séries da Educação Básica, não

basta apenas alterar e alternar estratégias didáticas; é primordial que o professor se posicione politicamente¹⁴ em relação ao contexto social e educacional (VASCONCELLOS, 2001) e se conscientize da necessidade de uma abordagem centrada em um tipo de ensino produtivo¹⁵ motivando o aluno a também compreender essa perspectiva. Para tanto, o caminho se abre pelas práticas de leitura, essenciais para re-significação da prática pedagógica do professor. O exercício da ação/reflexão/ação articula-se ao da leitura como prática fundamental para a mudança pedagógica.

Estabelecida a necessidade da mudança por parte do professor, a cultura da ação/reflexão/ação pode começar a ser constituída no âmbito da unidade escolar, que se institui como lugar apropriado para o processo de formação e avanço do professor como sujeito, agente de transformação no campo humano, social e pedagógico. À medida que os movimentos de reflexão, de crítica e de intervenção realizados com e pelos profissionais da educação passam a ocupar espaço no ambiente escolar, a escola assume o seu papel efetivo de instituição de formação, não mais apenas de reprodução. Essa formação atinge não somente o aluno, mas também o professor, pois a partir do diagnóstico da realidade em que a escola está inserida é que se vai propor, pela reflexão, crítica e intervenção, o que se faz necessário para que se avance em termos de conhecimento, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Isso traz à lembrança o que diz Heller (1989, p. 117):

Marx disse que, transformando o mundo, os homens transformam a si próprios. Não modificaremos substancialmente o seu pensamento se alteramos a sua frase e afirmarmos agora que não podemos transformar o mundo se, ao mesmo tempo, não nos transformarmos nós mesmos.

Considerando a citação acima, pode-se dizer que se o professor não exercer as capacidades de reflexão, de crítica e de intervenção, como poderão as estruturas educacionais mudar? Sem essas capacidades o professor não tem poder próprio e é, por consequência, um emissário fiel do sistema que o constituiu professor. Isso não significa dizer que com as capacidades em questão o professor fará um trabalho perfeito, mesmo porque faltam elementos materiais para tal, no entanto, o que é realmente transformador, em termos educacionais, é fazer o melhor possível para

os alunos e para si no sentido de resgatar a dignidade de todos, aluno e professor, com vista à efetiva formação da cidadania.

Ora, se há o entendimento do *o quê* e o compromisso com *o quê* se abordou anteriormente por parte dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, a escola, por sua representação social de possibilitadora de mudanças, organiza-se como fórum de discussão e significação e produção de conhecimento por meio das reflexões, das críticas e das intervenções nela e a partir dela realizadas.

Não se pode esperar que as mudanças sejam impostas ou que alguém as venha realizar por nós, mesmo porque, se assim o fosse, de nada adiantariam, pois seriam imposições e não transformações, as quais precisam acontecer, por meio e como *atividade*¹⁶, da nossa necessidade de organização e da compreensão do papel que o professor exerce ou como reprodutor de saberes fragmentados ou como sujeito de transformação mediante a significação do conhecimento e da educação.

À guisa de articulações: aprofundando um pouco mais a reflexão

Retomando o que foi dito no parágrafo anterior sobre a necessidade de organização e de uma tomada de posição baseada nas reflexões realizadas, e para concluir esta primeira parte, sentiu-se a necessidade de organização como grupo e, com base nas discussões e nas avaliações diagnósticas realizadas, também de se desenvolver, como se mencionou, projeto de formação¹⁷ continuada na escola em pauta.

A fim de consubstanciar a reflexão teórica à parte operacional do projeto, foram propostas leituras e reflexões a todos no sentido de aprofundar a discussão e de fundamentar tanto a parte da formação lingüística quanto a da formação pedagógica com vistas à mudança das práticas cotidianas. Iniciou-se o processo de discussão por meio da leitura de Kleiman (2001), uma vez que esta autora discute a relação letramento/ identidade profissional do professor. Para ela parece ser óbvio fazer parte da identidade do educador – e aqui se evidencia a professora alfabetizadora – a familiaridade com as práticas de leitura e de escrita. No entanto, muito a sociedade brasileira tem questionado e especulado sobre o letramento dos profissionais envolvidos com o ensino nas séries iniciais do Ensino

Fundamental, pois cabe a esses profissionais a inserção dos alunos nas práticas de leitura e de escritura na sociedade em geral e, principalmente, em uma sociedade letrada.

O escopo da discussão, no momento em que esta aconteceu, dizia respeito aos conhecimentos sobre a língua necessários a quem se propõe a trabalhar com alfabetização nas séries iniciais da escola em tela. Esta necessidade trouxe à baila a pesquisa de mestrado de Ferreira (2000), que analisa o conhecimento de um grupo de professores alfabetizadores sobre *linguagem, texto, gramática e ensino* e propõe formação continuada e em serviço para que esses profissionais possam expandir seu conhecimento lingüístico e pedagógico com consequência direta para a aprendizagem do aluno.

Assim observou-se que, como em Kleiman (2001), o trabalho anteriormente citado não pretendeu acentuar a desvalorização das professoras alfabetizadoras pela confirmação de um diagnóstico há muito sabido nas mais diferentes instâncias de pesquisa em educação, mas mostrar que há lacunas de conhecimento sobre a língua, sobre as teorias lingüísticas e sobre o ensino que podem ser dirimidas mediante a formação para professores na escola. Ferreira (2000) defende o ponto de vista de que, de alguma maneira, a discussão provocará mudanças de atitude em relação ao ensino de língua materna, principalmente em relação ao acesso do aluno ao conhecimento e às habilidades de leitura e de escrita.

Para se responder algumas indagações ocorridas em relação ao acesso da criança ao conhecimento e às habilidades de leitura e de escrita, buscaram-se alguns postulados da Lingüística Aplicada, principalmente aqueles concernentes, como mencionado, à perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana de linguagem e aos processos de interação verbal/social em sala de aula, combinado esses postulados com os da concepção sócio-histórica de ensino aprendizagem (VYGOTSKY, 1989, 1996; LEONTIEV, 1978, 1988).

Embora se lançasse mão da perspectiva enunciativa de linguagem para responder a muitas das perguntas em termos de *alfabetização* e da formação lingüística, isso não impediu de se recorrer, também, a perspectivas lingüísticas de cunho cognitivista a fim de referenciar e dar mais sustentação à prática cotidiana. Para se ter este suporte, recorre-se à Furlanetto (2002) que, em diálogo travado com Bonini (2002), também advoga favoravelmente a que o professor entenda as noções teóricas cognitivistas de recepção e produção de linguagem, mesmo que as aulas se

dêem em um contexto enunciativo, pois, para a autora, por um lado, há a necessidade da inserção dos resultados dos estudos da Psicolinguística – e de outras áreas da Linguística – em práticas ou abordagens sócio-interacionistas, uma vez que estes foram marginalizados, sobretudo nos documentos oficiais de orientação curricular, e, por outro, há a necessidade de reflexão sobre o quanto e como conhecimento e procedimentos didáticos de outras abordagens teóricas podem ser reinvestidos nas práticas linguísticas e pedagógicas sócio-históricas.

Corroborando o que foi dito, Bonini (2002) comprova, em algumas de suas pesquisas, que há muitas lacunas teóricas a serem consideradas e muitas negociações devem ser implementadas em se tratando de ensino-aprendizagem e isso deve levar os professores a esse constante diálogo com as diferentes teorias, quer sejam sócio-histórica ou cognitiva.

Pensando nesse *diálogo*, e para aprofundar o conhecimento sobre alfabetização, tanto em relação à compreensão do que o termo encerra, quanto em como e por meio de quais conteúdos garantir que esse processo aconteça ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental, encontrou-se na leitura de Soares (2001) aporte para a compreensão do conceito *alfabetização*, e também de *letramento*, tanto em relação à etimologia dos termos, quanto ao conceito que ambos abarcam. Já a leitura de Scliar-Cabral (2003a, 2003b) proporcionou sustentação teórica para se desenvolver um trabalho mais eficaz em sala de aula possibilitando a observação da diferença entre o processamento da leitura e o da escrita. Foi possível pensar, pela leitura dessas autoras, sobre um “conteúdo” para as séries iniciais, considerando tanto a sistematização do ensino da escrita e as estratégias de leitura, quanto a participação do aluno no processo, o que certamente auxiliará na reflexão e no planejamento a partir das dificuldades apresentadas pelos aprendizes. No entanto, nas discussões, para além da preocupação prioritária com “o quê” – conteúdos factuais/programáticos –, restavam ainda reflexões mais pontuais sobre “o como” – conteúdos procedimentais – e sobre “o para quê” – conteúdos atitudinais –, a fim de otimizar as relações de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Essa preocupação levou à proposta de ressignificar a prática cotidiana escolar a fim de transformar e redimensionar as ações linguísticas e pedagógicas; por isso considerou-se pertinente aprofundar conhecimentos sobre o trabalho pedagógico fundamentado na relação: conteúdos factuais,

conteúdos procedimentais, conteúdos atitudinais como maneira de investir na formação integral da pessoa, aluno/professor, conforme Zabala (1998), cujos postulados vieram articular-se às leituras dos demais autores mencionados e às reflexões ocorridas. Estabeleceu-se, novamente, por assim dizer, um diálogo entre teorias e autores, pois Zabala (1998) posiciona-se de uma perspectiva *construtivista* de prática educativa.

A tríade – conteúdos factuais/procedimentais/atitudinais – proposta pelo autor citado, pressupõe articular dialeticamente conteúdos factuais – também denominados conceituais ou programáticos –, com conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, de forma a permitir que o aluno/professor aprenda os conteúdos historicamente sistematizados através de procedimentos significativos e que estes resultem em conteúdos atitudinais relacionados a *valores, atitudes e normas*.

Em relação aos conteúdos procedimentais, Zabala (1998) postula que, a despeito de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, a aprendizagem de cada um desses conteúdos se efetua por meio de características específicas. A identificação dessas características diferenciais situa-se em três parâmetros:

- **motor/cognitivo**, define-se conforme as ações que se realizem impliquem componentes mais ou menos motor/cognitivo situados em uma linha contínua em que, por exemplo, ‘recortar’, ‘dobrar’, ‘espetar’ estariam mais próximos do extremo *motor* e ‘ler’, ‘analisar’, ‘inferir’ estariam mais próximos do extremo *cognitivo*;
- **poucas ações/muitas ações**, parâmetro determinado pelo número de ações que compõe certo conteúdo procedimental, por exemplo, ‘recortar’ estaria próximo ao extremo de *poucas ações*, enquanto que ‘inferir’ próximo ao de *muitas ações*;
- **continuum algorítmico/heurístico**, que se refere ao grau de determinação da ordem das seqüências, ou seja, neste parâmetro ter-se-iam como mais próximo do extremo algorítmico os conteúdos procedimentais cuja ordem das ações seja sempre a mesma; em contrapartida, no extremo oposto – heurístico – ter-se-iam os conteúdos procedimentais cujas ações variam na forma de realizá-las e mesmo organizá-las, dependendo, em cada circunstância, das características da situação em que se vai executá-las, por exemplo, ‘estratégias de leitura’ ou de ‘aprendizagem’.

Essa discussão permitiu proposta de redimensionamento das ações pedagógicas, uma vez que as aulas, em sua grande maioria, eram *expositivo-dialogadas*, permeadas por ações próximas ao extremo *motor*, ao extremo de *poucas ações* e ao extremo de *algorítmico*, conforme pôde ser constado pelos depoimentos das professoras e pela análise dos planejamentos diários.

Todas as reflexões realizadas inicialmente nos encontros, e ainda hoje, permitem pensar e operacionalizar ações relativas ao projeto de formação continuada para os profissionais. É importante frisar que, ao longo de todo o tempo, as discussões e a implementação das ações, quer tenham um enfoque mais lingüístico ou mais pedagógico, acontecem articuladamente assim como o estabelecimento de um processo avaliativo de tudo o que se está realizando. Isso gera um constante pensar das práticas por meio de uma tentativa contínua de ressignificar o processo a fim de que se obtenha resultado mais positivo para a aprendizagem por meio das relações sociais, pedagógicas e lingüísticas. A fim de exemplificar minimamente o que se diz neste parágrafo, a seguir tecemos um breve comentário.

Da reflexão para a ação: comentário sobre algumas ações

A despeito do teor descritivo, nesta parte pensou-se em demonstrar alguns momentos¹⁸ julgados pertinentes abordar, pois mostram a realidade de um grupo de alfabetizadoras e como é possível provocar transformações quando se acredita em processos de discussão/reflexão *em serviço* para mudança de atitudes profissionais e de contexto.

Sabe-se que ainda há muito que realizar, tanto no plano da formação lingüística quanto da pedagógica, porém é em relação à primeira que se sente a necessidade de maior investimento. Há, na formação acadêmica ou escolar da professora alfabetizadora, uma deficiência que resulta em lacunas referentes aos conhecimentos lingüísticos necessários à atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Estas lacunas podem ser percebidas no momento em que verbaliza conhecimentos relativos à língua(agem). Nesses momentos, a maioria das professoras explicita a compreensão parcial ou equivocada a respeito de determinados conceitos que, de certa forma, têm resultados diretos na prática pedagógica em sala de aula. Veja-se, a guisa de exemplo, o que algumas professoras concebiam como sendo uma criança alfabetizada¹⁹:

- *criança alfabetizada compreende o significado das palavras;*
- *criança que sabe ler e compreende o que está escrito;*
- *criança capaz de decodificar os símbolos da escrita;*
- *criança alfabetizada está além da mera decodificação, implica compreender e desvendar as intencionalidades existentes no código escrito.*

Observe-se que as afirmações acima explicitam uma compreensão parcial do que se entende por “criança alfabetizada” quando reduzem a alfabetização à habilidade de leitura, apagando a habilidade de escrita. Esta acepção aparecia nas práticas de sala de aula através de atividades estritamente voltadas para o ler como algo “mecânico”, ou seja, o aluno lia textos orientado para a boa pronúncia das palavras, para o ritmo e para a entonação, enquanto que a escrita era realizada pela professora que “traduzia”, no papel de escriba, o texto oral produzido pela criança a partir das leituras realizadas. Essa prática era recorrente desde a primeira à quarta série do Ensino Fundamental.

No entanto, como fruto da reflexão continuada e em serviço, tem-se observado uma compreensão mais abrangente de alfabetização; e isto também está explicitado nos últimos depoimentos²⁰ realizados pelas professoras, quais sejam:

- *criança alfabetizada é a que consegue transitar no “mundo da escrita”;*
- *criança alfabetizada é a que lê e compreende o que lê; escreve e consegue comunicar-se pela escrita.*

Ou, ainda, conforme outras três professoras:

- *criança alfabetizada lê e interpreta e produz pequenos textos escritos.*

Vê-se, aqui, uma conceitualização mais abrangente que as mostradas anteriormente. Contempla-se nelas, além das habilidades de leitura, também as de escrita e, principalmente, a prática da produção textual escrita. Esta compreensão também tem se feito sentir nas ações implementadas nas aulas por atividades que articulam estratégias de leitura com processos de textualização, embora a ortografia ganhe *status* e atenção para além do necessário quando da análise lingüística dos textos produzidos. Isso ficou evidenciado nas avaliações escritas realizadas pelas professoras em textos produzidos por alunos.

Tomou-se, a título de exemplo do que se diz, as anotações escritas realizadas por uma professora de segunda série do Ensino Fundamental

sobre textos produzidos por uma de suas alunas: *a aluna produz textos com frases claras e consegue expressar suas idéias; utiliza pontuação adequada em sua escrita, porém possui poucas dificuldades, mas suas produções são criativas. Apresentou dificuldades na ortografia no uso de h, s ou z, ss, c, porém houve evolução principalmente no uso do h.*

Revela-se, pelo que se lê acima, que, quando da análise dos textos, a preocupação recai principalmente sobre a ortografia, pois, segundo as palavras da professora, a *aluna produz textos com frases claras e consegue expressar suas idéias*; porém, para a professora, a aluna possui ainda poucas dificuldades, apesar das produções escritas serem criativas. Essas dificuldades estão relacionadas à ortografia. O que não se percebe é que os problemas de ortografia apresentados não interferem na coesão ou mesmo na coerência do texto produzido.

Baseado em pronunciamentos como o apresentado, discutiu-se com as professoras que *a evolução principalmente no uso do h – ortografia – não é, ainda, relevante para uma criança em momento inicial de compreensão e uso do sistema escrito*, pois, no caso em questão, ter-se-ia que realizar um estudo da etimologia das palavras para poder conhecer a origem do **h** em início de vocábulos. É necessário, contudo, que a criança perceba e memorize pelo uso escrito e recorrente as palavras rotineiras em seu cotidiano como, por exemplo, *homem e hoje*.

Em função desta necessidade, novas ações relacionadas à *ortografia* foram previstas e, para tanto, recorreu-se a Morais (2000a, 2000b)²¹ no afã de compreender o ensino e a aprendizagem das regras e convenções ortográficas do Português brasileiro. Além disto, com este mote, refletiu-se com as professoras sobre a simplicidade da descodificação e a complexidade da codificação no sistema alfabético do português brasileiro para que entendessem que determinadas letras ou grafemas representam valores sonoros distintos em contextos de codificação competitivos (SCLiar-CABRAL, 2003 a) e que a compreensão das regras ou convenções relativas à ortografia somente acontece mediante a inserção do aluno em contextos de práticas efetivas de leitura e de uso da escrita, mesmo nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O tema ortografia foi amplamente discutido, inclusive com intervenções presenciais de Scliar-Cabral, para que as professoras compreendessem que o aluno se apropria das regras ou convenções ortográficas quando as compreende e efetivamente faz uso na escrita, não

apenas porque memoriza “listas de palavras”. Tem-se procurado abordar junto às alfabetizadoras uma perspectiva de trabalho, desde a primeira série do Ensino Fundamental, voltada para a linguagem em processos o mais próximo possível do uso efetivo, tanto na modalidade oral quanto escrita. Além destas ações voltadas para questões lingüísticas, tem-se procurado operacionalizar planejamento bimestral de atividades nos quais se articulem os conteúdos da forma como se abordou anteriormente (ZABALA, 1998). A partir das necessidades manifestadas pelos alunos nas avaliações diagnósticas respectivamente aos conhecimentos necessários às habilidades de leitura e escrita, tem-se planejado conteúdos programáticos articulados a conteúdos procedimentais, isto é, a modos de fazer, a estratégias didáticas que resultem em atitudes diferentes daquelas as quais os alunos comumente desenvolvem. A reflexão e as ações executadas em decorrência destas têm modificado visivelmente as relações pessoais, pedagógicas e expandido o conhecimento dos envolvidos com o ensino-aprendizagem nas séries iniciais da escola referida neste trabalho. Começa-se a perceber mudança de atitude tanto lingüística quanto pedagógica nas atividades diárias no ambiente escolar.

Considerações finais

Sabe-se, de antemão, que os resultados decorrentes desta “formação em serviço”, como os de qualquer outra capacitação que envolva professores, não se manifestarão de imediato. Ainda é preciso muita reflexão na continuidade do processo para que se vislumbrem os efeitos concretos, materializados em atitudes lingüístico-discursivas e pedagógicas inovadoras. O importante é que as trocas intersubjetivas continuem, pois é nelas que os sujeitos constituem a objetividade e são constituídos mutuamente.

Todavia sente-se que em apenas dois anos de caminhada – 2003 e 2004 – o movimento de ação-reflexão-ação produziu resultados positivos entre as professoras alfabetizadoras e demais profissionais envolvidos com a alfabetização. Este resultado pode ser percebido, sobretudo, em uma mudança de atitude lingüística e pedagógica e em um maior compromisso e estabelecimento de vínculos dessas educadoras, quer para com a escola, quer para consigo e, mormente, para com os alunos. As relações sociais e

pedagógicas no interior da instituição escolar estão mais fortalecidas e há maior compromisso entre todos na busca de soluções para as diferentes situações que se apresentam no cotidiano.

O esforço despendido nas análises feitas sobre os conhecimentos necessários para que alguém alfabetize tem levado as alfabetizadoras participantes desta formação a compreenderem que, assim como o lingüista precisa saber explicitar as regras da língua e os usos da linguagem em diferentes contextos para poder entendê-la, analisá-la, as professoras alfabetizadoras também precisam saber explicitar os conhecimentos necessários para que o aluno possa ler e escrever, ou seja, para que possa se alfabetizar.

Percebe-se que as professoras têm se esforçado em romper com a “tradição” de seguir alguns modelos ditados pelo livro didático ou mesmo por “métodos” ou manuais de procedimentos e, de maneira mais confiante, têm se fundamentado na análise e reflexão sobre os conteúdos da matéria que lecionam. Elas têm compreendido que é fundamental e imprescindível que o alfabetizador saiba analisar as ocorrências do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e que também saiba interpretar o valor dos “erros” e dos “acertos” nessa etapa da alfabetização.

Devido ao trabalho em grupo e às discussões ocorridas, as professoras não mais se “fecham” em torno de si próprias e, sim, dividem com os demais envolvidos os seus questionamentos a fim de que possam conduzir com competência o processo de ensino – que depende do(s) professor(es) e o de aprendizagem – que depende do aluno, mas que necessita da mediação e da guia competente do professor. Instituíram-se, por assim dizer, vínculos de confiança entre os que atuam diretamente na sala de aula com os que, externamente, dão suporte técnico-pedagógico para que a aprendizagem se efetive.

O esforço de pensar e explicitar as regras necessárias para que alguém possa ler e escrever em nosso sistema de escrita tem sido um exercício de todos na escola e muitos têm chegado à conclusão daquilo que para os estudiosos da alfabetização é o óbvio: esse estudo não se esgota no aprendizado puro e simples das letras. Esse esforço tem contribuído para que as ações pedagógicas planejadas pela professora e realizadas pelos alunos sejam pensadas em conjunto visando ao alcance de uma aprendizagem efetivamente significativa, voltada não somente para a

memorização de fragmentos de conhecimentos, mas para a apropriação de conteúdos por meio de procedimentos que possibilitem a compreensão do mundo e a ação sobre as condições de vida.

A prática do estudo, como resultado dessa formação, instituiu outra prática que não existia na escola: a do registro escrito, fílmico e da gravação em áudio como ferramentas poderosas de trabalho. Estas permitem às professoras a retomada para análise daquilo que realizaram nos vários momentos do processo diário de ensino-aprendizagem. As professoras começam a compreender que quanto mais se imbuem de registros, mais dados têm para seus estudos em momentos de reflexão individual e coletiva, por meio dos quais podem produzir a teoria necessária que as desprenderá do arbítrio do livro didático e das receitas conhecidas.

O esforço das professoras ao longo dos momentos de reflexão tem permitido que expandam e aprofundem seu conhecimento lingüístico e pedagógico e essa competência gerada pelos estudos na formação pode ser percebida pela melhora visível na educação dos alunos e na alfabetização. As atividades de alfabetização realizadas e socializadas no ambiente escolar têm demonstrado o esforço e o incentivo das professoras para que os alunos analisem fatos, reflitam, tirem conclusões, formulem regras, ampliem o conhecimento sobre as regras existentes, tornando-as mais abrangentes e detalhadas. Percebe-se, desta forma, que o enfoque não mais incide somente sobre o “conteúdo da matéria”; as alfabetizadoras estão ensinando aos alunos bons hábitos de estudo e de investigação, além de desenvolverem condições mínimas de convívio social saudável, as quais boa parte dos alunos da escola não possui em função do ambiente social conturbado em que vivem.

Como enfatizado, o projeto que se iniciou buscou a melhoria das condições de atuação profissional no ambiente escolar e, para isso, instituiu metas que foram atingidas por meio de ações planejadas, fundamentadas na reflexão. O resultado disto tem sido a instituição de vínculos, de alianças e do compromisso político-educacional entre todos os sujeitos partícipes da comunidade escolar. Conseqüentemente, agora se percebe no discurso e nas atitudes da maioria das professoras alfabetizadoras que a escola é parte constitutiva e que também constitui a realidade de cada um dos sujeitos individual e coletivamente; faz parte da vida dos que nela circulam. Há uma maior percepção que é do (no) trabalho competente e engajado que nos

“nutrimos” – isso ficou mais evidente após as discussões. Está mais claro para os profissionais que um trabalho compromissado e político avaliza e permite lutar, com amplo apoio, por condições de trabalho e de vida.

Notas:

- 1 Embora se trate de um artigo enquadrado no *Gênero Textual Artigo Científico*, a materialidade do texto apresenta um “tom” de relato em virtude do *projeto discursivo-textual* que pretendeu demonstrar a experiência realizada.
- 2 Optamos pelo uso do substantivo no gênero feminino, pois o grupo de alfabetizadores referido neste artigo é composto apenas por mulheres.
- 3 A **Interação**, segundo Vigotsky (1989, 1996), consiste na utilização de instrumentos (externos) e signos (internos) que possibilitam, pelas interações sociais, a transformação do meio e do sujeito. Por **Mediação** entendem-se ações compartilhadas que pressupõem a troca entre parceiros com diferentes níveis de conhecimento; exige mobilização por parte dos sujeitos no sentido de agir significativamente preenchendo lacunas, explicitando contradições, instigando, investigando... Essas categorias dialéticas são indissociáveis e estão presentes em processos de aprendizagem em que sujeitos – ativos e heterogêneos – compartilhem ações, por meio de atividades de aprendizagem, fazendo uso da linguagem e motivados pela importância de determinados conhecimentos para suas vidas.
- 4 O ensino-aprendizagem por compreensão/significação preocupa-se em expandir as diferentes funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 1989) no aprendiz, como: compreender, atribuir sentidos, relacionar, comparar, articular, refletir, abstrair, generalizar, dentre tantas outras. Não se detém apenas, e exclusivamente, na memorização de conhecimentos desarticulados que, de um modo geral, estão presentes e listados nos currículos escolares.
- 5 Sobre o discurso pedagógico sugerimos a leitura de Orlandi (1996, p. 15-38).
- 6 A síntese dessa discussão é mostrada neste artigo nas partes posteriores, nas quais se apresentam, em linhas gerais, as idéias sobre as quais se refletiu.

- 7 Até o ano de 2001 a referida escola estava localizada na comunidade nativa da Barreira do Janga, no Bairro Saco Grande. Com a transferência dos moradores de várias favelas de Florianópolis para a Comunidade de Vila Cachoeira e a construção de um prédio maior na própria comunidade, a Secretaria Municipal de Educação transferiu a escola para esse novo local e esta instituição de ensino passou a atender alunos oriundos das mais diferentes regiões do Estado e do Brasil. Cabe aqui informar que tais alunos, principalmente os de séries iniciais, têm sérios problemas de alfabetização em virtude da excessiva mudança de escolas – as famílias movimentam-se de um lugar a outro na esperança de melhores condições de vida – e do alto índice de falta às aulas.
- 8 O projeto maior e seus vários subprojetos foram encaminhados à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis que os autorizou, inclusive destinando verba para pagamento de docentes de outras instituições convidados a contribuir.
- 9 O referido encontro aconteceu na Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa, Saco Grande, em Florianópolis com o objetivo de inventariar as necessidades do grupo para a melhoria do processo educativo nesta escola e envolveu os profissionais que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
- 10 Embora evitemos a dicotomia entre texto e discurso, referimo-nos a este como as idéias, as crenças, a ideologia subjacente e aquele como a materialidade lingüística. Quando se usa apenas o termo texto, parece, aos professores com os quais se discute, que se está referindo apenas aos elementos lingüísticos perceptíveis pela visão ou audição. Pensa-se em enfatizar a relevância do *que é dito, como é dito e para que é dito* nos textos presentes em aula.
- 11 Sobre elaboração conceitual espontânea ou científica ver Vigotsky (1989, 1996).
- 12 A formação oferecida pelo órgão central da Educação em Florianópolis não distingue as necessidades lingüísticas e pedagógicas nas micro realidades de cada instituição de ensino inserida em um contexto específico, tanto do ponto de vista social, quanto das necessidades pedagógicas. Via de regra, os temas abordados nessas capacitações são de cunho mais geral.

- 13 A cultura da avaliação precisa se estabelecer nas relações cotidianas do espaço escolar entre todos os segmentos. Faz-se necessário constatar – portanto realizar verificação diagnóstica – e avaliar, o que implica em tomar decisão para modificar o diagnóstico.
- 14 Posicionar-se politicamente, nesse contexto, não significa apenas e necessariamente filiar-se a uma política vinculada a partido político, mas compreender o movimento ideológico que subjaz a cada discurso, cada ação humana e por meio dessa compreensão posicionar-se como um agente de transformação.
- 15 Concebemos Ensino Produtivo como aquele que parte da produção do aluno rumo à elaboração de conhecimentos historicamente sistematizados pela compreensão/re-significação dos saberes que circulam na sala de aula (GERALDI, 1979a).
- 16 Entenda-se *atividade* na perspectiva de Leontiev (1978, 1988), não em seu significado dicionarizado.
- 17 O referido projeto foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e executado sob minha coordenação.
- 18 Alguns destes momentos preconizaram o projeto apresentado concisamente no Anexo 1 e outros ocorreram ao longo das ações nele previstas quando da implementação das mesmas.
- 19 Essas afirmações foram dadas como resposta a uma pergunta realizada em uma entrevista escrita com as alfabetizadoras no início do 2003: *O que é para você uma criança alfabetizada?* Esta entrevista permitiu traçar o perfil do grupo de profissionais da alfabetização na escola em tela.
- 20 Depoimentos colhidos no último encontro, em setembro de 2004, quando se discutiu processos de textualização e foram socializadas as atividades e ações realizadas pelas professoras com os alunos no segundo bimestre letivo do ano em curso.
- 21 Nestas obras o autor discute sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As ações referentes a este conteúdo procuraram esclarecer às professoras as determinações por regras e por convenções de uso referentes à escrita das palavras, além de como abordar o tema com e pelas crianças.

Referências

- BAKHTIN, Mikhael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolingüística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 25-50, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, New York, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.
- FERREIRA, Isaac. *Coerência, informatividade e ensino: uma reflexão e estudo em textos de professor do Ensino Fundamental*. 2000. 148f. Dissertação (Mestrado em Lingüística aplicada ao Texto e ao Ensino)- Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- FURLANETTO, Maria Marta. Gêneros do discurso: da teoria à prática escolar. Mesa-redonda sobre gêneros do discurso. In: SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2., 2002, Florianópolis. *Anais ...* Florianópolis: UFSC, 2002. Disponível em: < <http://flor.trix.net/agatha/generosdo.htm> >. Acesso em: 9 nov. 2004.
- _____; BORTOLOTTI, Nelita. Ensino da língua: mudar para quê?. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1997, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: SINTE/UFSC, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997a.
- _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencia del Hombre, 1978.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 1988. p. 59-79.
- MORAIS, Artur Gomes de (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.
- _____. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo, SP: Ática, 2000b.
- NOVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 1995.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 15-38.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997. p. 71-91.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. *Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003b.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 3. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2001.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Pedagogical and Linguistic training for elementary school teachers: an experience in a public school in Florianópolis-SC

Formación Lingüística y Pedagógica para maestras: experiencia en una escuela municipal en Florianópolis-SC

Abstract:

This paper discusses a training program for literacy teachers and other participants in the early grades of a public elementary school in Florianópolis, Santa Catarina State, Brazil. It focuses on the pedagogic and linguistic training needed by literacy teachers in the schools.

Key words: Elementary school Teachers-Training. Teachers-Language. Literacy.

Resumen:

El presente texto es resultado de una reflexión realizada en una escuela municipal (publica) en la ciudad de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. El trabajo fue desarrollado juntamente con maestras y otros profesionales relacionados con la enseñanza de la Lengua portuguesa en los primeros grados de la escuela primaria. El estudio prioriza la formación pedagógica y lingüística de los educadores.

Palabras-clave: Maestras de los primeros grados. Formación. Maestras-Lenguaje. Alfabetización.

Isaac Ferreira

End. Residencial: Rua João Saturnino
Ouriques, 619 – apto 304
Campinas, São José – Santa Catarina
CEP: 88 101 350
Tel. (48) 3241-4439
E-mail: isaac_ferreira@uol.com.br

Recebido em: 28/04/2006
Aprovado em: 14/07/2006

Anexo 1:

O projeto desenvolvido sustentou-se nos pontos centrais mostrados adiante cuja base teórica – fruto da reflexão desenvolvida – aporta-se em uma perspectiva enunciativo-discursiva da língua e da linguagem, baseada no trabalho de Bakhtin (1995), além de em uma perspectiva sócio-histórica dos processos de aprendizagem e do conhecimento (VYGOTSKY, 1989, 1996). Em relação à atitude pedagógica, articulou-se as noções da perspectiva sócio-histórica à tríade conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998). As primeiras ações previstas no projeto de formação para e com as professoras alfabetizadoras estiveram relacionadas à leitura apurada da Proposta Curricular do Município de Florianópolis e do Estado de Santa Catarina e como resultado dessa leitura produziu-se documento cujos princípios doravante nortearão a prática lingüística e pedagógica. Esse documento, apresentado aqui concisamente, destaca quatro pontos básicos de formas a marcar a situação vigente e que atitudes se pretende para alterar paulatinamente a realidade constada. São eles:

Situação do ensino de língua – e da alfabetização – na escola:

- os conteúdos lingüísticos ainda são enfatizados por meio de uma abordagem *inatista/internalista*, ou seja, trabalha-se a língua(gem) como uma faculdade inata e as estratégias didáticas privilegiam apenas a face mais estrutural do sistema da língua;
- a língua(gem) ainda é vista como um fenômeno pronto e acabado, cujo ensino-aprendizagem se dá pela memorização ou repetição mecânica de exercícios de fixação, privilegiando o uso de regras e “macetes”;
- o ensino da língua(gem) privilegia o caráter utilitário deste conhecimento, ou seja, a língua é entendida como *expressão do pensamento* ou como *meio de comunicação* e é trabalhada linearmente no processo de escolarização, não contemplando a perspectiva da *linguagem organizadora do pensamento e como forma de interação verbal* o que permite ao sujeito falante/escritor interagir verbalmente nos mais diferentes contextos de uso da linguagem.

A proposta curricular propõe a retomada dos pressupostos da concepção histórico-cultural do ensino de língua e da alfabetização:

- todos têm direito de se apropriar do conhecimento lingüístico sistematizado e do discursivo e é dever da escola sua socialização;
- a linguagem não pode ser concebida como algo pronto, mas como conhecimento historicamente em construção; resultado das relações sociais/interações verbais entre sujeitos que interagem uns com os outros;
- é papel da escola desenvolver práticas de fala/escuta, leitura/escritura e produção de significados e, por meio destas, possibilitar a resolução de problemas do cotidiano assim como a leitura da realidade social contextualizada;
- no processo de ensino aprendizagem, o professor deve levar em conta o processo de formação do pensamento e da linguagem.

A função do professor alfabetizador como intermediador no processo de ensino aprendizagem:

- criar situações em sala de aula que permitam estabelecer atitudes crítico-reflexivas perante o conhecimento historicamente produzido e veiculado por meio da linguagem;
- tomar como ponto de partida a prática do aluno, suas experiências acumuladas, sua forma de refletir e raciocinar e o uso que faz da linguagem oral e escrita;
- atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, o que significa instigar o aluno com temas envolventes a fim de que se sinta motivado a aprender conteúdos e conceitos significativos para sua vida.

Abordagem metodológica dos conteúdos:

É fundamental que o professor conheça a natureza e os significados sócio-culturais e científicos constituidores da linguagem e do conhecimento e que realize eficientemente a transposição de “saberes” da esfera científica para a esfera escolarizada por meio de elaborações didáticas eficazes e articuladas à perspectiva metodológica postulada pela abordagem sócio-histórica de ensino-aprendizagem.

A partir dos pontos centrais discutidos e registrados como fundamentais para a mudança de atitude na prática, implementaram-se as ações previstas no projeto respectivas à formação lingüística e pedagógica das alfabetizadoras da escola e, para que parte dessa formação acontecesse,

contamos com recursos financeiros da Secretaria de Educação da Prefeitura de Florianópolis, com os quais se pôde bancar a participação de professores especialistas em vários assuntos ligados à alfabetização.

Os professores palestrantes trataram de assuntos relativos à linguagem e a questões pedagógicas de ensino-aprendizagem ligadas às necessidades apontadas pelo grupo de alfabetizadoras da escola. No que diz respeito à linguagem contou-se com as participações da Prof. Dra. Leonor Scliar-Cabral e do Prof. Msc. Isaac Ferreira. A primeira abordou, em seus encontros, aspectos específicos da alfabetização: desde a conceitualização de fonema/letra/grafema, passando pelos princípios alfabéticos do português brasileiro – descodificação e codificação, até a procedimentos relativos ao trabalho pedagógico envolvendo estratégias de leitura e de escrita nas séries iniciais. O segundo abordou concepção de linguagem em diferentes paradigmas teóricos, bem como concepção de alfabetização, de letramento, de texto e a conseqüência dessas concepções na sala de aula.

Em relação aos aspectos teóricos ligados ao pedagógico, contou-se com a participação da Prof. Dra. Andréa Vieira Zanella, que discutiu o processo de ensino-aprendizagem da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural e a respectiva prática pedagógica e, também, com a participação da Profª. Msc. Vera Mendes que realizou, junto aos professores, oficinas para se discutir as dificuldades de ensino-aprendizagem, tanto pelo viés do professor quanto pelo do aluno.

A participação dos professores citados acima aconteceu durante o ano de 2003 em encontros mensais e nestes se discutiam os temas propostos, fundamentados em leituras previamente acordadas entre todos. As ações continuam em 2004, porém agora instala-se paulatinamente em sala de aula a implementação e o devido acompanhamento do que foi discutido, principalmente no que concerne às ações pedagógicas. Este trabalho realiza-se sob orientação da equipe pedagógica.