



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**PROCESSOS SÓCIO-EDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

**DISCURSOS DE PROFESSORAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO:  
POLIFONIA E CONTRADIÇÃO**

Elisabeth Gonçalves de Souza

SÃO JOÃO DEL-REI  
MINAS GERAIS - BRASIL  
MARÇO - 2010

**DISCURSOS DE PROFESSORAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO:  
POLIFONIA E CONTRADIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João Del Rei, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Elisabeth Gonçalves de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

UFSJ  
MINAS GERAIS  
Março de 2010



ELISABETH GONÇALVES DE SOUZA

**DISCURSOS DE PROFESSORAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO:  
POLIFONIA E CONTRADIÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ) (orientadora)**

---

**Professor Doutor Murilo Cruz Leal (UFSJ)**

---

**Professora Doutora Marildes Marinho (UFMG)**

**MARÇO 2010**

*Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitimos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas.*

*Paulo Freire*

### *Dedicatória*

*Nessa sensação de existir insiste uma outra sensação, especificamente humana, que tem a forma de um consentir a existência do amigo no sentimento da existência própria.*

*(...) a amizade não está atrelada à intersubjetividade; não é uma relação entre sujeitos – capazes de contratar entre si, por meio disso, delimitar um identidade e a fundação de uma societas – mas, é uma “des-subjetivação no coração mesmo da sensação mais íntima de si”.*

*(...) a amizade é a condissão que precede toda divisão, porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida.*

*Giorgio Agamben*

*Ao Josemir, pela caminhada lado a lado, sem sombras.*

*À Janaína e ao Hélder, amigos incomparáveis.*

## AGRADECIMENTOS

*Todo ser humano é, assim, uma espécie de texto. Também eu sou um texto, tecido socioculturalmente. Justamente por isso o texto, não é só meu. Ele é feito de inúmeros fios que recebi dos outros.*

*Tiago Adão Lara*

À Deus, porque sempre amanhece!

À Professora Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, pela orientação pontual e por ter me conduzido pelos caminhos que possibilitaram a execução desse trabalho de maneira sempre democrática e sábia e, sobretudo por me acompanhar mais uma vez na jornada do mestrado.

Ao Professor Dr. Murilo Cruz Leal, que muito contribuiu com a pesquisa no processo de qualificação e pela gentileza em aceitar participar da banca de defesa.

À Professora Dr<sup>a</sup> Marildes Marinho, pela elegância nas discussões desse trabalho durante a qualificação e pela presença na defesa.

Ao Professor Dr. Écio Antônio Portes, pela sabedoria, pelas lições, por ouvir as angústias profissionais e por tornar-se interlocutor nas inquietações acadêmicas.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSJ, pelas inúmeras contribuições.

À minha família, pai, Lúcia, Rodrigo, Rafael, Michelle e ao pequeno Victor, que mesmo sem entender por onde e porque ando, estão sempre em casa, à minha espera.

À Professora Marta Tarcísio, pelo incentivo constante e pelas lições de vida.

De maneira muito carinhosa ao Professor Cláudio Guilarducci, amigo, com quem definitivamente aprendi o que era o saber acadêmico. Toda minha admiração pela grande generosidade.

Aos Professores Fuad Kyrillos e Mauro Baptista, companheiros do núcleo de pesquisas Educação: Sociedade e Subjetividade e de lutas intermináveis.

À Professora Fátima Gomes pela generosidade, pela leitura atenta do texto inicial e pelas discussões no Grupo Ler.

De maneira muito especial, como forma de um agradecimento interminável, às professoras que participaram desta pesquisa, pela contribuição com as discussões acerca da educação.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o discurso dos professores da rede municipal de educação da cidade de Barbacena - MG, a fim de compreender as concepções de alfabetização presentes no discurso desses professores. A discussão será feita numa abordagem interdisciplinar entre a área da educação e a teoria dos discursos. A proposta de análise visa a destacar nos referidos discursos as diversas vozes que os perpassam e suas funções. Como referência teórico-metodológico, adotamos uma perspectiva que considera a alfabetização e o letramento como práticas sociais e culturais, condicionadas pelo contexto no qual se realizam, marcadas por relações de poder. Tais práticas devem ser vistas numa perspectiva crítica e emancipatória, conforme nos ensina Freire. A pesquisa divide-se em duas etapas: inicialmente investiga-se o perfil dos participantes com o intuito de levantar dados referentes à formação desses professores, tempo de experiência, organização do trabalho docente, etc; a segunda etapa direciona para a análise de 15 textos escritos onde os sujeitos pesquisados esboçam sua concepção de alfabetização e de entrevistas realizadas com 4 desses sujeitos com o objetivo de aprofundar questões referentes às concepções de alfabetização e da prática pedagógica. Para se desvelar as vozes constituintes desses discursos apoiamo-nos além dos estudos sobre alfabetização e letramento, nos conceitos de polifonia, vozes e apropriação desenvolvidos por Bakhtin e seus seguidores. Nos apoiaremos também nos estudos de Tardif e Lessard, no que diz respeito a constituição dos saberes docentes. Com os resultados, esperamos contribuir para o avanço na compreensão da forma como os professores pensam e elaboram suas práticas pedagógicas de alfabetização.

## **ABSTRACT**

This paper aims to analyze the speech of teachers in the public municipal schools of Barbacena, Brazil, in order to understand the concepts of literacy found in the discourse of these teachers. The discussion will be an interdisciplinary approach between the area of education and the theory of discourse. Our proposed analysis seeks to highlight the speeches referred to the various voices that permeate and their functions. As a reference theoretical and methodological framework, we adopt a perspective that considers the literacy as social and cultural practices, conditioned by the context in which they carry out, marked by power relations. Such practices must be viewed in a critical and emancipatory perspective, as Freire teaches us. The research is divided into two steps: first we investigate the profile of the participants in order to collect data concerning the training of teachers, number of years, the teaching environment, etc., the second step directs you to the analysis of 15 texts written where the teachers under study outlining his conception of literacy and interviews with 4 of these participants in order to further questions regarding conceptions of literacy and pedagogical practice. To uncover the voices of constituents of these discourses we rely addition to studies on literacy in the concepts of polyphony, voices and appropriations developed by Bakhtin and his followers. We will also support the studies by Tardif and Lessard, regarding the constitution of the teacher's knowledge. With the results, we expect to advance in the understanding of how teachers think and prepare their teaching of reading and writing.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Reservatório de saberes de acordo com Gauthier.....	25
----------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	- Faixa etária.....	39
Tabela 02	- Caracterização das professoras por estado civil.....	40
Tabela 03	- Escolaridade do pai.....	41
Tabela 04	- Escolaridade da mãe.....	42
Tabela 05	- Trajetória escolar.....	44
Tabela 06	- Curso de Graduação.....	45
Tabela 07	- Curso de Pós-Graduação.....	46
Tabela 08	- Participação em cursos e projetos de aperfeiçoamento.....	47
Tabela 09	- Tempo de exercício na profissão.....	49
Tabela 10	- Tempo de trabalho na escola.....	50
Tabela 11	- Tempo que trabalha com crianças em processo de alfabetização.....	51
Tabela 12	- Quantidade de escolas em que trabalha.....	51
Tabela 13	- Formas de organização do trabalho pedagógico em sala de aula.....	53
Tabela 14	- Organização em pequenos grupos.....	54
Tabela 15	- Organização em duplas.....	54
Tabela 16	- Participação no processo de escolha do livro didático.....	56
Tabela 17	- Frequência de utilização do livro didático na sala de aula.....	56
Tabela 18	- Outras informações utilizadas para planejamento da aula.....	57
Tabela 19	- Livros didáticos adotados no PNLD/2007.....	58

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>07</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>08</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>09</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>18</b>
1.1 – A polifonia na perspectiva bakhtiniana .....	18
1.2 – Saberes docentes.....	22
1.3 – Letramento e alfabetização.....	26
1.4 – Percurso da coleta e análise dos dados.....	32
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>PERFIL DE UM GRUPO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DAS ESCOLAS</b>	
<b>MUNICIPAIS DE BARBACENA.....</b>	<b>37</b>
2.1 – Gênero, faixa etária e estado civil.....	39
2.2 – Escolaridade dos pais.....	40
2.3 – Formação acadêmica inicial.....	43
2.4 - Qualificação docente.....	47
2.5 - Exercício da profissão.....	48
2.6 – Tempo de trabalho na escola.....	49
2.7 – Forma de organização dos trabalhos e dos alunos em sala de aula.....	52
2.8 – Frequência de organização de pequenos grupos.....	53
2.9 – Frequência de organização em duplas.....	54
2.10 – Escolha dos livros didáticos.....	55
2.11 – Livros didáticos adotados e utilizados pelas professoras.....	58

**CAPÍTULO III**

<b>OS PROFESSORES E SEUS DISCURSOS.....</b>	<b>61</b>
3.1 – As condições de produção dos textos analisados.....	62
3.2 – Análise do corpus.....	65
3.3 – O discurso da inovação pedagógica na voz das professoras: polifonia e contradi- ção.....	66
3.4 – O discurso das entrevistas: entrecruzamento de vozes.....	87
3.4.1 – Experiências comuns .....	89
3.4.2 – As concepções de alfabetização presentes no discurso das entrevistas.....	95
3.4.3 – O livro didático: escolha, uso e as relações com as concepções de alfabetiza- ção das professoras.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>135</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa a compreender as concepções de alfabetização presentes no discurso de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Município de Barbacena. A compreensão dessas concepções objetiva oferecer subsídios para o planejamento e a execução de ações direcionadas para políticas educacionais referentes à formação e à capacitação docente.

Por perceber a alfabetização como um processo que vai muito além da decodificação de símbolos é que nos propomos a realizar este trabalho. Propiciar aos indivíduos a capacidade de ler e compreender o mundo que o cerca e dar-lhes condições de nele interferir é um dos papéis reservados aos educadores. Para que essa ação se concretize com sucesso, também o educador precisa fazer sua leitura de mundo, situar-se no contexto histórico e perceber-se enquanto agente mediador do conhecimento.

Nesse sentido, utilizamos o termo alfabetização a partir do conceito freireano, ou seja, o termo alfabetização extrapola a simples decodificação dos símbolos escritos. Para Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A concepção defendida por Paulo Freire e outros educadores, adeptos de sua teoria é aquela que abandona a visão segundo a qual são objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e tornem-se sujeitos críticos. Se enquanto objetos, cabe aos analfabetos ingerirem as palavras, enquanto sujeitos esses se tornaram transformadores e analistas da sociedade com o objetivo de modificá-la, tornando-a verdadeiramente democrática. Deve-se observar que não apenas as características linguísticas devem ser abordadas, mas também o contexto sócio-político. E preciso aprender a *nomear o mundo*. Freire (2002) salienta que a alfabetização realizada como *ação cultural para a libertação* é um ato de

conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também.

O pensamento freireano surgiu a partir das críticas que ele próprio fazia ao modelo tradicional de educação, denominado por ele de educação bancária, descrevendo-a como um *“ato de depositar, no qual os alunos são depositários e o professor aquele que deposita”* (Freire, 2002, p 79). Acrescenta ainda que, *“na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores aqueles que eles consideram que nada sabem.* Da crítica ao modelo tradicional de educação, surgiram após Freire, outras teorias que, como o citado autor, apontam para uma educação mais participativa e dialógica, pela qual alunos e professores se constroem mutuamente durante o processo educacional e que leva em consideração as relações sócio-históricas que permeiam o processo educativo.

Ao final dos anos 1980, após inúmeras transformações no contexto social e político, emerge, no Brasil, o termo letramento, cujos estudos são direcionados para as condições de uso da escrita, a fim de perceber os usos sociais da leitura e escrita. Magda Soares, nos anos iniciais de 1990, é a primeira a propor uma discussão mais detida do conceito, apesar da palavra letramento já ter sido cunhada anteriormente em outras obras, como em Kato e Tfouni<sup>1</sup>.

O letramento assume um significado político-ideológico ao ser considerado *“um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”* (Soares, 1998: p. 74).

Soares (2004) propõe uma distinção dos termos alfabetização e letramento. O termo alfabetização estaria ligado à aquisição e decodificação dos códigos e letramento

---

<sup>1</sup> Tfouni, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez Editora, 1995.  
KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. Ática, São Paulo: 1986.

estaria ligado aos usos sociais da leitura e escrita. Esta seria a capacidade de utilizar a leitura e escrita como meios de reflexão e transformação do cotidiano. No entanto, a autora aponta que os dois conceitos se inter-relacionam e a alfabetização deve ocorrer na perspectiva do letramento.

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. O que propomos aqui é analisar as concepções de alfabetização subjacentes ao discurso docente. Não apenas o discurso como fim em si mesmo, mas como elemento constituinte da prática pedagógica. Portanto, o que objetivamos não é analisar o discurso e a prática, mas o discurso sobre a prática.

As discussões sobre a alfabetização são constituintes importantes da maioria das políticas públicas em educação. Os resultados das avaliações sistêmicas<sup>2</sup> de 2005 em diante, apontam para a necessidade de se repensar as práticas, fazendo emergir projetos de formação continuada para os professores<sup>3</sup> com o objetivo de melhorar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB.

E o que pensam os professores? Que concepções orientam suas práticas? Que vozes constituem seus discursos no que tange à alfabetização? Buscamos, nesse trabalho, responder a essas indagações.

A intenção de analisar o discurso docente acerca das concepções de alfabetização não é fortuita, são dois os motivos mais significativos, ambos ligados à minha atuação profissional: o primeiro, ligado à atuação como alfabetizadora da Rede Municipal de Educação de Barbacena; o segundo, pelos trabalhos desenvolvidos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade do Estado de Minas Gerais, em especial nos cursos de formação inicial e continuada destinado a professores das séries iniciais.

---

<sup>2</sup> Saeb, Proalfa, Enem, avaliações que pretendem verificar os níveis de aprendizagem dos alunos no Brasil

<sup>3</sup> Proletramento – Programa desenvolvido pelo Mec em parceria com a UFMG e UFRJ para capacitação de professores em Língua Portuguesa e Matemática.

Neste trabalho propomos-nos a analisar 15 textos construídos por professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Barbacena e entrevistas de quatro dessas professoras. Foram 24 as professoras participantes. Porém, como foram construídos em momentos diferentes os questionários para o perfil sociocultural e os textos que configuram objetos de análise desta pesquisa, temos uma diferença de nove textos. Estas nove professoras que não construíram o texto estavam ausentes no momento da solicitação. Este detalhe é melhor explicado no último capítulo deste trabalho. Vale ressaltar que os dados do perfil sociocultural, esboçados no capítulo II deste trabalho, são referentes a 24 professoras.

Escolhemos os sujeitos, - professoras alfabetizadoras da Rede Municipal, - baseando-nos nas políticas de descentralização da Educação, iniciadas sobretudo com a aprovação da Lei 9394/96, que determinou que o Ensino Fundamental estaria sob a responsabilidade dos Estados e Municípios, tendo estes assumidos, em Minas Gerais, grande parte da responsabilidade pelas quatro séries iniciais. A descentralização da Educação permite um olhar mais atento e direto do sistema responsável. Justificamos nosso recorte com o objetivo de favorecer possíveis políticas locais de capacitação docente.

O recorte da temática (concepções de alfabetização) e dos sujeitos (docentes alfabetizadoras da Rede Municipal de Barbacena) se justificam pela necessidade de se estabelecer pesquisas na área de Educação, sobretudo interdisciplinares, que é o caso específico deste trabalho que envolve as áreas da Educação com o suporte dos Estudos Linguísticos e dos Antropológicos sobre o Letramento.

Para a concretização do objetivo proposto, elegemos como suporte de análise as categorias da Análise do Discurso, em especial os conceitos de polifonia, vozes e apropriação, numa perspectiva bakhtiniana. Aos professores foi perguntado sobre suas concepções de alfabetização; sobre os métodos que permeiam suas práticas para cumprirem o objetivo de alfabetizar; sobre os materiais que circulam em suas salas de



aula. Questionamos ainda sobre o Livro Didático: como se deu a sua participação no processo de escolha e se o livro adotado atende às suas expectativas. Foi pedido ainda que escrevessem um texto respondendo a essas perguntas.

Nossa proposta parte da concepção de que o discurso que as professoras produzem são perpassados por outras vozes, que podem nos apontar de que lugar ou que atitudes discursivas têm essas docentes quando se referem à alfabetização. O que objetivamos é tentar desvelar o espaço entre o que dizem os docentes e o que se pode ouvir das vozes que constituem o seu discurso.

Esse trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro apresentamos os referenciais teórico-metodológicos que nortearam esse trabalho: a polifonia na perspectiva bakhtiniana e os saberes docentes discutidos por Tardif e Lessard. Discutimos também os conceitos de alfabetização e letramento. Apresentamos ainda, o detalhamento metodológico da pesquisa e o percurso de análise.

No segundo capítulo apresentamos os resultados do questionário sociocultural aplicado às professoras pesquisadas. Os dados destacam aspectos da formação inicial e continuada dessas professoras, bem com questões relativas à prática profissional e ao uso e escolha do livro didático.

No terceiro capítulo analisamos o discurso das professoras a partir dos 15 textos escritos pelas professoras que se encontravam presentes na segunda etapa do primeiro dia de um curso de formação continuada e das entrevistas realizadas com 4 professoras que também haviam escrito os textos. Nossa intenção foi perceber quais as concepções de alfabetização dessas docentes. A seleção dos sujeitos para as entrevistas se deu com base nos critérios de disponibilidade e interesse dessas professoras em colaborar com a pesquisa.

Finalizando, apresentamos as considerações finais acerca do resultado da pesquisa, discutindo os resultados no intuito de apontar possíveis reflexões direcionadas tanto para

a formação inicial e continuada de professores quanto para pesquisas futuras que objetivem explorar o tema em questão.

## CAPITULO I

*Um galo sozinho não tece uma manhã  
 Ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 E o lance a outro; de um outro galo  
 Que apanhe o grito que um galo antes  
 E o lance a outro; e de outros galos  
 Que com muitos outros galos se cruzem  
 Os fios de sol de seus gritos de galo  
 Para que amanhã desde de uma teia tênue,  
 Se vá tecendo entre todos os galos.  
 (Tecendo a manhã – João C. M. Neto)*

### FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

#### 1.1 - A polifonia na perspectiva bakhtiniana

Nossa proposta de análise visa a destacar nos discursos docentes referidos na introdução, as diversas vozes constituintes que os perpassam. Partimos da teoria bakhtiniana que aponta, na construção dos discursos, as vozes de outrem.

Na concepção de Bakhtin (1975), os textos são pontos de interseção de muitos diálogos onde emergem inúmeras vozes; portanto, um texto é um diálogo infinito com outros textos. Desvelar o discurso das docentes, a partir da teoria das vozes de Bakhtin com base na leitura que se pode fazer das vozes e das funções dessas vozes nesse discurso, pode tornar possível a compreensão das concepções de alfabetização dos professores.

De acordo com Amorim (2001, p. 01), “a teoria das vozes constitui-se um sistema, uma categoria de análise, com a qual se torna possível uma leitura crítica dos textos”. Essa leitura visa a identificar no texto das professoras alfabetizadoras, quais são as vozes que se deixam ouvir no texto, em quais lugares é possível ouvi-las e quais são as vozes ausentes.

A polifonia, a partir da concepção bakhtiniana, aponta que um discurso é formado por uma multiplicidade de vozes que podem ser ouvidas no mesmo lugar. Um discurso não se constrói sobre si mesmo, mas se elabora em vista do outro. Um outro que perpassa, atravessa e condiciona o discurso do eu. O discurso produzido pelos professores, por sua natureza, é perpassado por outras vozes, que podem nos apontar de que lugar ou que atitudes discursivas têm esses docentes quando se referem a concepções de alfabetização.

Para Bakhtin, as palavras são sempre, inevitavelmente, as palavras do outro.

Somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele o próprio produtor de um discurso isento do já dito na fala do outro. Nenhuma palavra é neutra, mas habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada. (BAKHTIN 1975, p.100)

O texto é um ponto de intersecção entre muitos diálogos, cruzamento de vozes pertencentes a práticas de linguagem socialmente diversificadas. Assim, “a noção de polifonia em Bakhtin é, antes de tudo, uma ‘polifonia’ interna de vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo um diálogo infinito com outros textos” (Brunetti, 2006, p. 92).

A partir das concepções bakhtinianas, outras teorias foram formuladas e disseminadas. Dentre os principais teóricos, que discutem a polifonia, mencionaremos trabalhos importantes como o de Authier-Revuz(1990). De acordo com a autora, os discursos são “ocupados”, “habitados” pelo discurso do outro, caracterizando-se, portanto, em heterogêneos.

Para Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade pode ser constitutiva ou mostrada. A heterogeneidade constitutiva refere-se aos processos reais de constituição de um discurso, enquanto a heterogeneidade mostrada diz respeito aos processos *não menos reais* de representação, num discurso de sua constituição. Segundo Authier, a heterogeneidade discursiva refere-se ao fato de o discurso constituir-se e instituir-se no

debate, independente de marcas visíveis. Ao fazer essa afirmação, a autora fundamenta-se no princípio bakhtiniano de que as palavras são sempre palavras do outro, constituindo, assim, uma teoria de produção do sentido e do discurso na qual os outros discursos são apontados como um centro exterior constitutivo, do já dito, com o qual se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso.

No que se refere à heterogeneidade mostrada, Authier-Revuz (1990), demonstra que é por meio de tal heterogeneidade que se altera a aparente unicidade discursiva, pois em tais formas se inscrevem o outro, com ou sem marcas unívocas de ancoragem. Para Authier-Revuz (1990), as formas que acusam a presença do outro no discurso são evidenciadas pelo discurso relatado direto e indireto; por meio de aspas; do itálico; de entonações específicas; do comentário; da glosa; do ajustamento e outras formas mais por ela denominada de “conotação autonímica”; e também através do discurso direto livre, da ironia, da antífrase, da alusão, da imitação, da reminiscência, do estereótipo.

Outro teórico que trata da heterogeneidade é Dominique Mainguenu. Para ele

a “heterogeneidade mostrada” incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis, a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto a heterogeneidade constitutiva aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva. (MAINGUENEAU, 1997, P.75)

Leal (2003), em pesquisa desenvolvida com professores do ensino médio, discute o conceito de apropriação a partir de Bakhtin. Para o autor russo, a apropriação do discurso traz marcas próprias daquele que se apropriou:

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em um língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio (BAKHTIN, 1934-35/1993, p. 100).

Leal (2003, p.36) afirma que “Mikhail Bakhtin trata da apropriação da palavra alheia de um modo crítico, criativo e esclarecedor”. O autor discute em seu trabalho os conceitos de polifonia ou multivocalidade e de apropriação e utiliza essas como categorias de análise para o discurso dos professores.

Além do conceito de vozes, guia nossa análise neste trabalho o estudo desenvolvido por Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005) sobre saberes docentes. A escolha dessas obras permitem uma análise mais detalhada dos discursos, uma vez que, de acordo com os autores acima citados, os saberes docentes derivam de instâncias diversas, instâncias estas que os professores se apropriam para construir suas subjetividades.

## **1.2 - Saberes docentes**

De acordo com Tardif (2002, p. 215) “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. O saber do professor deriva de diversos contextos sociais: família, grupos diversos, instituições. Compreender as fontes que contribuem para a formação da subjetividade dos professores ajuda-nos na análise que propomos neste trabalho. Para tanto, elegemos a obra de Tardif (2002) e seus colaboradores (Tardif e Lessard, 2005). O entendimento da complexa rede que constitui o saber docente contribui na análise do objeto proposto, uma vez que buscamos evidenciar as vozes que constituem os discursos dos professores e de que espaço específico emergem tais vozes, ou melhor, de que saberes específicos se apropriam os professores quando apontam suas concepções de alfabetização.

Tardif (2002) aponta que a prática dos professores engloba diferentes saberes. Por esse motivo o saber docente é considerado um saber plural formado pelos saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional são aqueles oriundos das instituições de formação que

objetivam a formação científica ou erudita dos professores. Para o autor “é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação” (TARDIF, 2002, p. 37).

Ainda de acordo com o autor os saberes da formação profissional

Apresentam-se como doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. (TARDIF, 2002, p. 37)

Além dos saberes da formação profissional que são produzidos pelas ciências da educação, os docentes incorporam ainda saberes que vêm da seleção curricular das instituições formadoras, que buscam nesta seleção criar uma *identidade* da formação oferecida, inicial ou continuada, com base na “tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”, (TARDIF, 2002, p. 38).

Esses saberes são denominados de disciplinares:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo a matemática, história, literatura, etc) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (Ibdem).

Quanto aos saberes curriculares, Tardif (2002) enfatiza que

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresenta-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (Idem, p. 38).

No exercício da sua profissão, ao lidar com questões do cotidiano e nas relações com o seu meio, os professores desenvolvem saberes que são criados, recriados e validados pela experiência individual e coletiva. A esses saberes, Tardif(2002) denominou de saberes experienciais ou práticos.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos ( e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (Idem, p. 49)

Tardif (2002) enfatiza ainda que os saberes profissionais dos professores são temporais, no sentido da construção da vida escolar, das relações com a escola e seus atores e da importância dos primeiros anos de prática profissional. Aponta ainda que esses saberes, além de temporais, são plurais e heterogêneos porque derivam de fontes variadas como *uma disciplina, uma tecnologia ou uma concepção de ensino*. O autor considera ainda que os professores não se baseiam em apenas uma teoria, mas em várias concepções de ensino e técnicas, que são selecionadas de acordo com a necessidade. Os saberes profissionais dos professores são também personalizados e situados, pois carregam características específicas de cada professor e também dos contextos em que estão inseridos. A esse conjunto de saberes, Tardif (2000) acrescenta mais um saber, denominado por ele de saber cultural. Esse saber é “herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos”, (TARDIF, 2000, p. 15).

Outro teórico que compartilha com Tardif a discussão acerca dos saberes docentes é Gauthier (1998, 2006). Para o autor,



“de fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006, p. 28).

Gauthier (2006) aponta para o risco de se consolidar a profissão docente como um ofício sem saberes ou, por outro lado, como um saber sem ofício. Parte dessa questão a necessidade de investigação acerca de quais saberes são mobilizados pelos professores no exercício da docência. Como forma de explicitar melhor esses saberes, Gauthier (2006) esboçou-os num quadro que reproduzimos a seguir:

Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes
Disciplinares (a matéria)	Curriculares (o programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica  (o uso)	Experenciais (a jurisprudência particular	Da ação pedagógica  (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública privada.

Fonte: Gauthier (2006) p. 29

As diferentes categorias de saberes apresentadas acima, que para nós configuram-se como vozes, conjuntamente com a análise dos discursos dos professores a partir da concepção bakhtiniana de polifonia, guiam a análise do objeto do referido estudo. Nossa intenção em aliar essas perspectivas teóricas é de fornecer dados mais concretos a partir do estudo do objeto, ultrapassando o tratamento deste a partir de um único ponto de vista, mas conjugando conceitos que nos farão compreender melhor que concepção de alfabetização está presente nos discursos docentes e também de que instâncias provém tais concepções.

### 1.3 - Letramento e alfabetização

Para a concretização de nosso objetivo, torna-se necessário esboçar o conceito de alfabetização que norteia este trabalho. Como rapidamente esboçado na introdução, partiremos dos estudos realizados por Paulo Freire e o conceito de alfabetização numa perspectiva crítica, libertadora e do conceito de letramento, sobretudo a partir dos estudos de Kleiman, Soares, Marinho, Macedo e Street.

O conceito de alfabetização está diretamente ligado a uma análise detalhada do contexto sócio-histórico das diferentes realidades em que se insere. A alfabetização já foi considerada como um conjunto de habilidades e técnicas que deveriam ser ensinadas à população. Neste sentido, a alfabetização estaria ligada ao processo de decodificação dos símbolos escritos e representaria uma postura tradicional de educação em que o professor, detentor do saber, é o responsável pela transmissão dos conhecimentos acumulados aos alunos através da memorização, com o objetivo de torná-los cidadãos esclarecidos.

Vista como um conjunto de técnicas que são repassadas à população através da memorização, a alfabetização é percebida como um processo que se desenvolve individualmente, desvinculada de seus usos sociais. A aquisição e o domínio do código são considerados elementos centrais do processo de aprendizagem e há uma preocupação exagerada com a ortografia e as atividades de leitura e escrita são realizadas fora de um contexto político-social. Percebida assim, como neutra em relação ao processo político-social, um dos efeitos da escolarização, segundo Graff (1994), é a super-valorização da alfabetização desvinculando-a da análise da ideologia, da cultura e da consciência. Torna-se *um mito de técnicas objetivas* que discrimina quem não aprende, rotulando-o como ignorante. Além disso, a norma padrão de escrita, muito mais próxima do dialeto das classes dominantes, considerada por essas o único correto, acirra a discriminação sobre as classes mais baixas. A desvalorização e a grande

dificuldade encontrada por essas classes neste processo acabam sendo fatores que contribuem para o chamado fracasso escolar, caracterizado pelos altos índices de repetência e abandono escolar.

Freire (1980) faz severas críticas a esta concepção através do que chama de *educação bancária* e a descreve como um *ato de depositar, no qual os alunos são depositários e o professor aquele que deposita*, (FREIRE, 1980, p 79). Para o autor, na concepção bancária da educação o conhecimento é um dom concedido aos alunos por aqueles que o detém, no caso, os professores. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão, (FREIRE, 1980).

Paulo Freire considera esse tipo de prática como domesticadora, pois não desenvolve a consciência crítica dos educandos, apenas reforça a consciência ingênua, que facilita a manipulação da classe dominada. Para o autor, seria necessário a expansão da alfabetização, numa perspectiva política para que os analfabetos, em especial os adultos, pudessem se tornar sujeitos da própria história, modificando a realidade de seu contexto. O autor defende o processo de alfabetização como prática *libertadora*, como ação cultural para a libertação, que vê o educando como um sujeito cognoscente e que assume como objetivo desenvolver a *consciência crítica* dos oprimidos para que estes se percebam enquanto *classe para si*. Freire (1980) afirma que alfabetização é um ato político e, portanto, não pode ser reduzida ao puro aprendizado mecânico de leitura e escrita. Ele acredita que a alfabetização deve ser parte do processo através do qual os homens, além de aprenderem a ler e a escrever, responsabilizam-se pela transformação social.

Evidencia-se que o conceito defendido por Freire e seus seguidores (Gadotti, Brandão, Romão) aproxima-se do conceito de letramento que emergiu no Brasil na década de 1980, porém não há inscrição na obra freireana do conceito de letramento, mesmo porque o contexto cronológico das discussões freireanas são anteriores às do

letramento no Brasil. Mesmo em suas obras lançadas posteriormente à década de 1980, não percebemos a utilização do termo.

Naquela década, emergia o conceito de letramento que apontava para os usos sociais da leitura e da escrita em contraposição à simples decodificação dos símbolos, como propunha a educação tradicional e memorística. De acordo com Marinho (2007)

Até o final dos anos 1980, as palavras alfabetização e seus correlatos (alfabetizado, analfabeto, semi-analfabeto, semi-analfabetizado, alfabetismo), leitura e escrita eram as principais palavras do nosso repertório para falar da relação das pessoas, da escola ou da sociedade escrita, (MARINHO, 2007, p. 01).

A palavra alfabetização designava, então, todos os eventos relacionados com o ato de ler e escrever e as práticas inerentes a esses eventos. Num movimento não só brasileiro, mas mundial, como pôde ser verificado por Soares (2003), a palavra letramento aportou no Brasil com uma carga comum aos neologismos: de novidade, de medo, de invenção e reinvenção. Soares (1988) afirma ter sido Kato quem primeiramente utilizou o termo letramento em uma obra lançada em 1986 intitulada *No mundo da escrita*, mas segundo a mesma autora, a primeira publicação que discutia o conceito foi de Tfouni (1988) em “Letramento e alfabetização”. A obra de Tfouni abriu a discussão a partir das definições de escrita, alfabetização e letramento.

Derivado do inglês *literacy* = “condição de ser letrado”, a palavra letramento chegou carregada de controvérsias, dado o sentido de letrado expresso na tradução (pessoa erudita versada em letras), ser diferente do real sentido proposto com o novo (ligado à apropriação da escrita e de suas práticas sociais). Refere-se a tornar a “escrita própria, ou seja, é assumi-la como ‘propriedade’”, (SOARES, 2004. p. 39)

As controvérsias e, de certa maneira, a reinvenção ou a recusa na aceitação do novo conceito, não foi privilégio apenas brasileiro. Na França também aconteceu o chamado *afrancesamento*, devido a contextos próprios de cada país e à discussão com teorias já existentes.

Marinho (2007) considera que

O termo aqui aportou, como um dispositivo teórico para se compreender um fenômeno sócio-cultural, os modos e condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita. Mas, como costuma acontecer com outros conceitos, o letramento vem entrando na sala de aula, nos livros didáticos destinados ao ensino da escrita. No embate sobre os métodos de alfabetização, somos pressionados a avaliar a influência do conceito de letramento sobre as ações do professor e o conteúdo da alfabetização na sala de aula e as concepções de letramento presente nos discursos e nas práticas da sala de aula. (MARINHO, 2007, p. 03)

É preciso enfatizar que os estudos mais recentes apontam o letramento como sendo uma prática social, deixando para trás o conceito compreendido como codificação e decodificação de símbolos organizados em qualquer sistema que representa a linguagem oral. O modelo com base na decodificação foi muito discutido até a década de 70. A partir dos estudos de Scribner & Cole (1981), baseados na perspectiva sociocultural, as práticas de letramento passaram a ser percebidas como um produto social vinculadas ao contexto histórico, político e ideológico em que se situam, (MACEDO, 2004).

O chamado modelo autônomo (STREET,1984), ligado a codificação e decodificação, apresentava uma visão da escrita enquanto objeto abstrato e neutro, descontextualizado, sendo a escrita um produto completo em si mesmo. De acordo com Kleimam (1995, p. 22) “ nesse modelo a escrita não estaria presa ao contexto de sua produção para ser interpretada; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito”.

Para Rojo (2000):

O “modelo autônomo” define-se principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filo e ontogeneticamente), quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e mobilidade social). (ROJO, 2000. p. 02)

O modelo de letramento que busca compreender as práticas de leitura e escrita, representando então um avanço em relação ao modelo anterior, é o modelo ideológico

(STREET, 1984). No modelo ideológico, as práticas de leitura são compreendidas como práticas contextualizadas, construídas em espaços específicos. Tal modelo pressupõe a existência de vários tipos de letramento, várias práticas ligadas à cultura e às estruturas de poder da sociedade. Ressaltamos que o modelo ideológico não é a negação do modelo autônomo, o que pode ser verificado em Kleiman (1995).

O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição de escrita na escola representa, (KLEIMAN, 1995, p. 39)

Na perspectiva do modelo ideológico, o letramento não pode ser considerado como um conjunto de práticas individuais, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita desenvolvidas em um contexto social. Diante do exposto, nossa questão: qual concepção tem norteado as discussões teóricas sobre letramento no Brasil? Marinho (2007) considera que:

A concepção de letramento que vem ganhando hegemonia, no Brasil, é fruto de uma divergência entre os estudos interessados nas grandes conseqüências cognitivas, históricas e culturais atribuídas à escrita e aqueles interessados nas “práticas locais ou situadas” de letramento, uma corrente que se autodenomina *Novos estudos sobre Letramento – New Literacy Studies (NLS)*. Quando utilizamos os termos *Modelo Autônomo*, *modelo ideológico*, *práticas de letramento*, *eventos de letramento*, estamos aderindo a uma concepção de escrita, linguagem, de cultura, portanto, a uma concepção específica de letramento. (MARINHO, 2007, p. 04)

Os New Literacy Studies (NLS) tem como um dos mais influentes autores Brian Street. Para esse autor

Pesquisas em NLS desafiam esta opinião e sugere que, na prática, a alfabetização varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e assim, portanto, tornam os efeitos da alfabetização diferentes em diferentes condições. A abordagem autônoma é simplesmente impor concepções ocidentais de alfabetização para outras culturas ou dentro de um país os de uma classe ou grupo cultural para os outros. (STREET, 2003, p.77)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Research in NLS challenges this view and suggests that in practice literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in

No texto “*What’s ‘new’ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*”, Street (2003) aponta que a novidade nos Novos Estudos sobre Letramento é a busca de estabelecer diálogos entre a sociologia, a antropologia e a linguística sendo os representantes destas áreas Bourdieu, Foucault e Bakhtin. Essas interseções favoreceriam as análises das práticas e eventos de letramento a partir de investigações etnográficas.

Autores como Kleiman (1995), Marinho (2007), Macedo(2005) apontam em seus estudos as definições de práticas e eventos de letramento. Para estes autores, as práticas de letramento fazem referência às formas culturais de se utilizar a linguagem escrita. Como estão ligadas ao cultural, essas práticas se transformam de acordo com o contexto e expressam como cada grupo social entende a leitura e a escrita. Neste sentido, o letramento passa a ser visto como uma construção coletiva inter-relacionada com outros sistemas simbólicos. Inseridos nas práticas de letramento, estão os eventos de letramento, “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação (HEATH, 1983 apud KLEIMAN,1995, p.40). Uma aula, contar uma história a noite para os filhos são considerados eventos de letramento, atividades de interação com algum tipo de texto.

Sendo o letramento uma prática social, as práticas de letramento não se restringem apenas à escola, apesar desta ser considerada, em quase todas as sociedades modernas, a principal agência de letramento (Rojo, 2000). A escola, torna-se, portanto, uma das manifestações dessas práticas. Outras instituições como a família e a igreja também são responsáveis por essas práticas. No que tange o letramento escolar, segundo Kleimam (1995), as práticas de leitura e escrita escolares tem como base o modelo autônomo, que considera a escrita como um modelo descontextualizado e sua

aprendizagem como modelo individual. No entanto, conforme aponta Street (2003), não se pode tratar de letramento autônomo e letramento ideológico como dois conceitos dicotômicos. Tais conceitos são fruto de visões ideológicas diferentes acerca da escrita e de suas funções na sociedade. Em situações reais de uso da escrita, o que as pesquisas etnográficas têm apontado é o que podemos nomear como uma tensão existente entre esses dois modelos.

De acordo com Macedo (2004),

“uma das formas de investigação do letramento escolar tem sido realizada por meio de análises das interações em sala de aula e dos discursos dos alunos e professor produzidos nessas interações, mediadas por diferentes tipos de textos”, (MACEDO, 2004, p. 44 )

No entanto, nossa proposta nesse trabalho não busca uma análise das interações em sala de aula, mas o desvelamento de como os professores vêm se apropriando de discursos que tratam da alfabetização e do letramento, como dizem e o que dizem a respeito desses conceitos.

#### **1.4 - Percurso da coleta e análise dos dados**

Apresentaremos agora o procedimento de coleta e análise dos dados levantados com a pesquisa. Detalhamos o espaço em que esta foi realizada e apresentamos os aspectos referentes à sua organização. Elencamos os sujeitos e os procedimentos de coleta, com o intuito de traçar o percurso deste trabalho.

Os sujeitos de nossa pesquisa são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam na Rede Municipal de Educação de Barbacena. A escolha desses sujeitos se deu a partir de um trabalho de formação continuada que o Grupo de Pesquisa LER (Leitura e escrita: reflexões) vem desenvolvendo há dois anos com professores da Rede Municipal. Nossa aproximação com a referida rede é fruto de uma parceria estabelecida pelo Instituto Superior de Educação Dona Itália Franco, (unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, em Barbacena) e a Secretaria Municipal de Educação. Os cursos de formação continuada são frutos de projetos de



extensão universitária, financiados pela Uemg em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais(FAPEMIG).

Ressaltamos que vai além da parceria institucional nossa ligação com a Rede Municipal. Além de professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, também faço parte do quadro de professores da Rede Municipal. Essa convivência com os professores pesquisados, vem, há tempos, suscitando inquietações acerca dos discursos circulantes entre eles.

Como anteriormente explicitado, os sujeitos de nossa pesquisa participavam de um curso de formação continuada oferecida pelo Grupo de Pesquisa LER (Leitura e escrita: reflexões), ligado à UEMG-Barbacena. Pelo segundo ano consecutivo, pois o primeiro curso foi desenvolvido em 2007, este grupo de pesquisa disponibiliza para os docentes municipais cursos de formação continuada. No primeiro curso realizado, discutimos a temática da diversidade textual em sala de aula. Trabalhamos inicialmente com um grupo de 40 professoras, com encontros quinzenais, por um período de cinco meses. No segundo ano, nossa proposta era de continuar o trabalho com o mesmo grupo de professores dada a nova temática: produção de textos, porém, a Secretaria Municipal de Educação solicitou que outros professores fossem atendidos. Esse fato teve para a formação continuada dos docentes do primeiro grupo uma ação negativa, já que havíamos pensado em uma “continuidade” um entrelaçamento das discussões do primeiro com o segundo curso. Mas para a realização desta pesquisa este ponto foi muito positivo. Os professores do grupo pesquisado, inicialmente com cerca de vinte 24 professoras, não havia entrado em contato com os referenciais que o Grupo de Pesquisa adota, portanto, em relação à apropriação do discurso, não houve interferência, ou uma retomada das vozes dos professores que ministravam o curso. Portanto, as vozes que constituem o discurso dos professores pesquisados vêm de outras situações de formação ou de saberes constituídos ao longo da vida e da carreira.

Nossa pesquisa dividiu-se em duas etapas: a primeira, a construção do perfil dos participantes, docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. As informações advindas do perfil expressam uma visão panorâmica quando conjugadas aos discursos produzidos pelas professoras, nos auxiliaram a compreender dados importantes. Por isso, o perfil, foi por nós, considerado, um importante instrumento na análise dos dados qualitativos. Os questionários, baseado nos estudos de Macedo (2004), foram aplicados às 24 professoras cursistas.

O questionário, composto de 17 perguntas referentes à formação acadêmica das professoras, escolaridade dos pais, tempo de exercício na profissão, tempo de exercício na escola que leciona atualmente, experiência com alfabetização, programas de especialização e formação continuada e ainda informações sobre o livro didático: processo de escolha e obra adotada. A análise dos dados dessas docentes encontra-se detalhada no Capítulo 2.

As informações obtidas com a aplicação do questionário para traçar o perfil sociocultural revelaram-se de grande importância, principalmente no que diz respeito à formação inicial e continuada dessas professoras, questões estas diretamente relacionadas com o objeto desta pesquisa, o texto construído pelas professoras. Como buscamos perceber a apropriação do discurso destas professoras, interessa-nos perceber de qual instância foram apropriados: na instância da formação inicial ou continuada ou na instância do exercício cotidiano da profissão.

O segundo momento da pesquisa configurou-se na construção do objeto de análise propriamente dito: o texto relatando as concepções de alfabetização. Esta coleta aconteceu, assim como a aplicação do questionário acima mencionado, no primeiro encontro do curso, em maio de 2008.

Para a construção dos dados da pesquisa, propusemos algumas questões às professoras e solicitamos que elaborassem um texto evidenciando essas questões.

Pedimos que não fossem dadas apenas respostas, mas que fosse produzido um texto a partir de nossas indagações. As questões que permearam a elaboração do texto foram:

- qual a sua concepção de alfabetização?
- que métodos de alfabetização você utiliza em sua sala de aula para cumprir o objetivo de alfabetizar?
- que outros materiais de apoio você utiliza em sua prática pedagógica?

Questionamos ainda sobre o livro didático:

- como se deu a sua participação no processo de escolha do livro didático?
- o livro adotado na sua escola atende as suas expectativas?

A análise do discurso foi realizada a partir de 15 textos, já o perfil dos professores foi traçado a partir de 24 questionários. A diferença entre o número de participantes do questionário e dos enunciados, se deu devido à estruturação do curso ser em dois períodos. O questionário foi aplicado na parte da manhã e o texto à tarde. Como havia atividade em algumas escolas municipais, mesmo sendo sábado, algumas professoras não puderam comparecer à segunda etapa.

Outro instrumento de coleta de dados foi a entrevista com quatro das professoras que escreveram os textos. Na análise do objeto de pesquisa algumas categorias emergiram. Trataremos da análise mais detalhadamente e das referidas categorias no Capítulo IV, onde buscaremos aliar as informações advindas dos referenciais, do perfil e do objeto em si para tentarmos vencer os objetivos propostos nesse trabalho.

Como buscamos realizar uma análise discursiva dos textos, utilizaremos nessa empreitada o conceito de polifonia numa perspectiva bakhtiniana. Nosso percurso privilegia o reconhecimento das vozes presentes no discurso docente quando estas se referem às concepções de alfabetização e letramento, buscando evidenciar o jogo de imagens que permite construir essas vozes.

Além das concepções de alfabetização expressas no discurso dessas docentes, buscaremos evidenciar o que dizem estas professoras acerca do livro didático e do uso de materiais de leitura em sala de aula.

## CAPÍTULO II

*Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas idéias determinantes dos 'senhores do pensamento' de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc.".*  
Mikhail Bakhtin

### **PERFIL DE UM GRUPO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BARBACENA.**

Neste capítulo dedicaremos-nos a apresentar os dados referentes ao perfil sociocultural das professoras pesquisadas. Conhecer os sujeitos que atuam nas séries pesquisadas, sua formação, suas expectativas são elementos importantes para nossa análise, daí a importância do referido perfil. Ele nos aponta questões que, agregadas ao objeto de análise, texto elaborado pelas docentes sobre as concepções de alfabetização, poderão enriquecer nossa compreensão acerca das vozes que compõe o discurso dos professores acerca do processo de alfabetização. No entanto, não se trata de um perfil representativo das professoras da rede municipal de Barbacena como um todo, uma vez que apenas as 24 professoras que participaram do processo de formação continuada responderam ao questionário. Ainda assim, vemos a necessidade de estabelecer uma visão geral do conjunto das professoras no que diz respeito a sua formação e atuação profissional como recursos que auxiliam na contextualização dos discursos produzidos pelas docentes, foco central de nossas análises nesta pesquisa.

A consolidação dos dados a partir do questionário dos docentes permite-nos perceber a formação, trajetória e perspectiva profissional, formas de organização e

recursos que são utilizados por estas docentes em sala de aula, bem como sua participação nos processos de escolha dos livros didáticos de alfabetização. Como toda pesquisa implica um método procedimental, ou seja, a escolha de métodos e técnicas que permitem ao pesquisador colher e analisar os dados, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário fechado. Pautamos-nos, principalmente, em dados quantitativos, num primeiro momento, mas não nos interessou uma simples quantificação, mas uma análise qualitativa e mais detalhada das informações, com vistas a compreender quem é o profissional que atua nas classes de alfabetização do município. É preciso ressaltar que os docentes não foram identificados, senão por códigos numéricos. Esse procedimento visa a uma observância das normas éticas que conduzem a pesquisa científica.

A segunda etapa da pesquisa: construção de um texto, será apresentada e discutida no último capítulo deste trabalho.

Além de esboçar o perfil dos docentes, pretendemos também realizar um estudo comparativo com outros trabalhos que se dedicaram a apreender o perfil de professores de diferentes redes de ensino do Brasil. Dentre esses estudos podemos destacar os trabalhos de Albuquerque (2002, apud Macedo 2004), que descreveu o perfil dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de Recife; Batista (1996, apud Macedo, 2004) traçou o perfil descritivo dos professores de Português de 5ª a 8ª séries, pertencentes à rede estadual de Minas Gerais; Gatti et al(1994, apud Macedo, 2004) traçaram um perfil dos professores do Ensino Fundamental do Brasil, a partir de uma amostra que abrangeu professores de São Paulo, Maranhão e Minas Gerais. (MACEDO, 2004)

Há também os estudos de Macedo (2004) que traçaram inicialmente, o perfil dos docentes da rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e, posteriormente, dos professores da Microrregião Campo das Vertentes (Macedo e Sessa, 2006), em Minas Gerais. Através do cruzamento de dados destes estudos e do perfil ora traçado,

pretendemos perceber as semelhanças e diferenças através da inserção desses dados num contexto específico, produzido assim sentidos a partir deles.

### 2.1 - Gênero, Faixa Etária e Estado Civil:

Contamos em nossa pesquisa com a participação de 24 docentes regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Barbacena. As escolas situam-se tanto na zona urbana quanto na rural.

Todos os sujeitos pesquisados pertencem ao gênero feminino. Em outros estudos realizados também em Minas Gerais, especificamente na Região dos Campos das Vertentes (MACEDO, 2006), foram encontrados resultados semelhantes. Tais dados nos confirmam ser o magistério das séries iniciais e, no caso específico dessa pesquisa, professoras das classes de alfabetização, ser uma atividade estritamente feminina, desde o final do século XIX.

**Tabela 1 – Faixa Etária.**

<i>Faixa Etária</i>	<i>Nº de professores</i>	<i>%</i>
20 – 30 anos	01	4,16
31 – 40 anos	13	54,08
41 – 50 anos	5	20,8
51 – 60 anos	1	4,16
Mais de 60	-	-
Não indicou	4	16,64
<b>Total Geral</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

No que se refere à faixa etária, temos um percentual mais significativo nos intervalos de 31-50 anos, sendo a faixa de 31 a 40 anos a mais expressiva. Isso nos aponta para um dado importante: essas docentes estavam em idade escolar no período

das mudanças teóricas que emergiram no Brasil nas décadas de 60 e 70 quando as questões acerca do cognitivismo começaram a ser discutidas e a alfabetização passou a ser repensada.

Os intervalos de 20-30 anos e de 51-60 anos ou mais são pouco representativos no conjunto, perfazendo um total de duas professoras.

**Tabela 2 – Caracterização das professoras por estado civil**

<i>Estado Civil</i>	<i>Nº de professoras</i>	<i>%</i>
Solteiro	8	33,28
Casado	12	49,92
Viúvo		
Separado	1	4,16
Outro	3	12,48
<b>Total Geral</b>	24	100,00

Fonte: Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

Quanto ao estado civil, 50% das professoras são casadas, significando a maior parte, pois a outra metade está dividida entre solteiras, separadas e outro. Podemos afirmar, com base nos dados desta pesquisa e nos estudos citados anteriormente, que a profissão docente é ocupada, em sua maior parte por mulheres casadas, distribuídas na faixa etária de 30-40 anos. No estudo de Macedo (2004), a faixa etária se amplia um pouco, indo até os 48 anos.

## **2.2 - Escolaridade dos pais**

Os dados da tabela 3 revelam, como já evidenciado por Macedo(2004), que a maior parte das professoras fazem parte da primeira geração que teve acesso à formação em nível superior. Cruzando os dados com o ano de conclusão da graduação, que veremos mais adiante, podemos perceber os efeitos da Lei 9394/96, que exigia o



nível superior dos professores das séries iniciais. Observamos uma crescente procura pela graduação a partir de 1997, ano posterior à promulgação da lei. Esses dados apontam um movimento ascendente na trajetória acadêmica das professoras em relação à sua família de origem.

No que tange a escolaridade dos pais, a maior parte não concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental. Há uma parcela significativa que concluiu o Ensino Médio.

**Tabela 3 – Escolaridade do pai**

<i>Escolaridade do pai</i>	<i>Nº de professores</i>	<i>%</i>
Não indicou	5	20,80
Nenhum		
Ensino Fundamental até a 4 <sup>a</sup>	9	37,44
Ensino Fundamental após a 4 <sup>a</sup>		
Ensino Fundamental completo	3	12,48
Ensino Médio Completo	4	16,64
Ensino Médio Incompleto	2	8,32
Superior Completo	1	4,16
Superior incompleto		
<b>Total</b>	19	100,00

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

**Tabela 4 – Escolaridade da mãe**

<i>Escolaridade da mãe</i>	<i>Nº de professores</i>	<i>%</i>
Não indicou	1	4,16
Nenhum		-
Ensino Fundamental até a 4 <sup>a</sup>	11	45,76
Ensino Fundamental após a 4 <sup>a</sup>	3	12,48
Ensino Fundamental completo	5	20,8
Ensino Médio Completo		-
Ensino Médio Incompleto	4	16,64
Superior Completo		
Superior incompleto		
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008

A partir da análise das duas tabelas, observamos que os grupos familiares são de baixa escolarização, sendo expressivo, na maior parte, o número de pais que concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental (4<sup>a</sup> série). Na segunda posição temos aqueles que concluíram os anos finais do Ensino Fundamental, no caso do pai, 12,48% e no da mãe, 20,8%. Nesse item, especificamente, o número de mães que concluíram o Ensino Fundamental Completo supera dos pais. Os dados relativos ao Ensino Médio demonstram que 16,64% dos pais e 8,32 das mães concluíram essa faixa de escolaridade. A respeito do Ensino Superior, apenas um pai o concluiu. Deve-se ressaltar porém o número expressivo de docentes que não indicou a escolaridade do pai, configurando um percentual de 20,80%.

Em síntese, podemos afirmar que as docentes participantes desta pesquisa pertencem a grupos familiares com baixa escolarização e que não há diferenças significativas entre os níveis de escolaridade do pai e os da mãe. Levando-se em conta a

tabela que trata da faixa etária e fazendo relações entre a idade dos pais e das docentes, podemos concluir que estas famílias pertencem a uma geração que teve acesso restrito ao sistema educacional, devido às políticas de ampliação das oportunidades escolares que sempre foram pouco abrangentes.

Os dados levantados são semelhantes aos resultados de Macedo (2004), Gatti et al. (1994), Batista(1997) e Albuquerque (2002).

### **2.3 - Formação Acadêmica inicial**

Entendemos que teoria e a prática complementam-se. Daí a necessidade de professores em geral estarem sempre se atualizando e buscando adquirir novos conhecimentos que sejam utilizados no cotidiano da sala de aula. Aliada à necessidade constante de atualização emergem as questões legais. Com o objetivo de qualificar o quadro do magistério das séries iniciais, percebemos alguns movimentos que se desenvolveram durante o século XX. Inicialmente apontamos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que defendia a necessidade do Curso Superior para a formação dos docentes das séries iniciais. Porém, a instalação dos governos ditatoriais no país e a lentidão para aprovar leis referentes à educação fizeram com que apenas em 1996, tornasse obrigatória a formação superior dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fez com que houvesse uma maior busca das Licenciaturas e do Curso de Pedagogia. Fez ainda que surgisse o curso Normal Superior. Este curso, diferentemente da Pedagogia que formava o especialista e o docente, habilita especificamente para o exercício na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A tabela a seguir evidencia o movimento crescente dos professores em busca de uma qualificação de nível superior, movimento esse que vem se consolidando a partir da década de 1990.

**Tabela 5 - Trajetória Escolar.**

<i>Nível de Escolaridade</i>	<i>Nº de professores</i>	<i>%</i>
Ensino Médio Curso Normal	2	8,32
Ensino Superior	22	91,68
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	12	50,00
<b>Total</b>	24	100,00

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

É expressivo o número de professoras com curso superior. Com base em estudos anteriores, (SOUZA,2007), podemos concluir que o quadro de professores da Rede Municipal de Educação de Barbacena é, em sua maioria, composto por professoras com cursos de graduação, sendo expressivo o número de docentes que cursaram Pedagogia e Normal Superior, como podemos demonstrar na tabela.

Outro fator que se soma à busca pela formação, são os benefícios financeiros advindos de uma melhor qualificação. No caso específico do município de Barbacena, os profissionais da educação têm incorporado aos salários uma bonificação pelo Curso Superior e pela Especialização. No entanto, o Estatuto do Magistério Municipal, não são mencionados, porém, os casos de pós-graduação *Strictu-sensu*.

**Tabela 6 – Curso de Graduação**

<i>Curso de Graduação</i>	<i>Nº de Professores</i>	<i>%</i>
Pedagogia.	9	41,50
Matemática	2	9,00
Letras	2	9,00
Língua Portuguesa	1	4,50
Normal Superior	4	18,00
Psicologia	1	4,50
Direito	1	4,50
Não Especificado.	2	9,00
<b>Total Geral</b>	<b>22</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

Os dados citados acima demonstram que 20 das 22 professoras que possuem curso superior, graduaram em licenciaturas, tornando as séries iniciais um espaço ocupado por profissionais qualificadas.

O curso de Pedagogia predomina, seguido pelo Normal Superior e, juntos, perfazem um total de 59,5%. Existem ainda aquelas docentes que, primeiramente tornaram-se bacharéis e, posteriormente optaram pela licenciatura maioria das professoras graduou-se na Universidade Presidente Antonio Carlos (UNIPAC). No caso específico dessa pesquisa a UNIPAC era até 2002 a única agência formadora da cidade, ano em que se instalou a UEMG, com o curso Normal Superior, específico para a formação de professores

**Tabela 7 – Curso de Pós – Graduação.**

<i>Curso de pós-graduação</i>	<i>Nº de perguntas</i>	<i>%</i>
Docência Superior	1	8,33
Supervisão Escolar	2	16,66
Educação Especial	1	8,33
Psicopedagogia	5	41,65
Educação Inclusiva	2	16,66
Língua e Literatura	1	8,33
<b>Total Geral</b>	12	100

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

Das 24 professoras pesquisadas, 12 possuem especialização *Lato Sensu*. Igualmente à questão da graduação, apontamos a necessidade de contínua capacitação profissional como mola propulsora para a realização de tal especialização. Somadas a essa questão temos também o incentivo do Sistema Municipal de Educação, dado através do Estatuto do Magistério, que proporciona gratificação ao docente em exercício da função. Essa é uma das políticas de valorização do Magistério, também presente na LDB 9394/96.

Dentre os cursos apontados, predominam os de Psicopedagogia, seguidos pelos de Supervisão Escolar e Educação Especial. Dentre as instituições mais procuradas para a realização do curso está a UNIPAC, cuja sede no município é a responsável pela maioria dos cursos de pós-graduação ofertados. A segunda instituição mais procurada é a Universidade Castelo Branco, que oferece cursos semi-presenciais.

Em relação aos custos, a Prefeitura Municipal contribui com uma ajuda de em média, 25%, repassado ao docente pela Secretaria Municipal de Educação, como forma

de incentivo. Esse incentivo, ainda que não custeie a totalidade do valor investido, configura, uma política de formação em serviço. Como nossa pesquisa discute a Alfabetização, chamou-nos a atenção o fato de apenas uma docente ter especialização que enfatiza o ensino da leitura e escrita (Língua e Literatura), uma vez que configura o espaço de atuação dessas professoras. Atribuimos à pouca oferta desses cursos na região o motivo da ausência dessa qualificação, pois o curso com maior índice de escolha, (Psicopedagogia), é o mais ofertado, tanto no município de Barbacena, quanto em outras cidades, acontecendo sempre aos finais de semana, o que facilita a participação do docente. Outra hipótese que explicaria a busca pelo curso de Psicopedagogia pode estar ligada ao desejo de atuar em outra área no espaço do magistério, não ligada à atuação em sala de aula.

Percebemos que nenhuma das professoras apresenta pós-graduação *Stricto-Sensu*. Isso pode ser atribuído à distância dos cursos (os mais próximos são em Juiz de Fora e em São João del Rei: apenas recentemente foi instalado um Programa de Mestrado em Educação em Barbacena, pela UNIPAC), à falta de políticas específicas para esse tipo de especialização, ou mesmo às questões de custos e tempo disponível.

#### 2.4 - Qualificação docente

A quase totalidade das professoras pesquisadas, 23, participaram de cursos de aperfeiçoamento. Apenas uma professora alegou não ter participado.

**Tabela 8 – Participação em cursos e projetos de aperfeiçoamento**

<i>Participação em cursos/projetos de aperfeiçoamento</i>	<i>Nº de professores</i>	<i>%</i>
Sim	23	95,80
Não	1	4,20
<b>Total</b>	24	100,00

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

Em relação aos cursos realizados, o mais procurado foi: os Parâmetros Curriculares em Ação, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Ministério da Educação. O segundo mais procurado foi também uma parceria desenvolvida entre o município e o governo federal: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que objetivava a capacitação de alfabetizadores utilizando os referenciais de Emilia Ferreiro e Paulo Freire, numa linha sóciointeracionista. Em relação aos cursos frequentados pelas pesquisadas, há uma predominância dos que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, transformando esta na principal agência de formação continuada. Não há, porém, um setor específico dentro da secretaria que trate unicamente da formação docente. É mister destacar também os cursos de extensão oferecidos pelas universidades sediadas na cidade. A UNIPAC ofereceu cinco cursos no último ano, através de uma parceria com a Prefeitura Municipal. A UEMG, também disponibilizou um curso destinado a alfabetizadores, através de um programa de extensão universitária.

## **2.5 - Exercício da profissão**

Em relação ao tempo de exercício na profissão, 50% das docentes, isto é, doze professoras, exercem o magistério há mais de dez anos, o que lhes confere certa experiência na docência. As séries iniciais não são compostas por professoras iniciantes, nossos dados apontam apenas 4,16%, o que equivale a uma docente, exercendo a profissão entre um e três anos. Esses dados são confirmados também em pesquisas realizadas por Macedo(2004 e 2006) na rede municipal de Belo Horizonte e no Campo das Vertentes.



**Tabela 9 – Tempo de exercício na profissão**

<b><i>Tempo de exercício profissional</i></b>	<b><i>Nº de professoras</i></b>	<b><i>%</i></b>
Entre um e três anos	1	4,16
Entre três e seis anos	3	12,48
Entre seis e dez anos	8	33,28
Mais de dez anos	12	50,00
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

Cruzando os dados da tabela referente à faixa etária, que nos apresentou o intervalo de 30-49 anos como o mais significativo, temos dados coerentes: professores acima dos 30 anos de idade com 10 anos ou mais de profissão. Como explicitado anteriormente por Macedo (2004), não se pode afirmar que o tempo de serviço refira-se exclusivamente à rede municipal, pois este item não foi tratado no questionário. Analisando os dados da tabela sobre o tempo de exercício na profissão e confrontando-os com as informações referentes às escolas em que trabalha, podemos verificar que a maioria exerce a profissão na rede municipal, sendo insignificante o número de professoras que indicaram outra escola, seja da rede estadual ou particular.

## **2.6 - Tempo de trabalho na escola**

Um dos grandes problemas relativos à educação é a permanência dos professores na comunidade escolar. A grande mobilidade dos docentes interfere, de certa forma, no desempenho, uma vez que é necessário compreender o meio em que o aluno está inserido. Em relação à alfabetização, a baixa rotatividade entre os professores, favorece uma maior integração com a comunidade escolar e permite uma leitura ampla do contexto sócio-cultural da escola. O esboço de perfil do docente alfabetizador, por nós

apresentado, revelou que, apesar de certa mobilidade (pois 37,44% dos professores estão na escola no intervalo entre um e três anos), grande parte, (65,56%) permanece há mais de três anos no mesmo estabelecimento. Essa situação pode ser explicada pela realização de um concurso público em 1998, que nomeou 203 novos profissionais para as escolas do município. Efetivos e lotados em determinada unidade de ensino, a rotatividade docente diminuiu, o que facilitou a consolidação das práticas ligadas ao contexto específico da escola e a troca de experiências entre pares.

**Tabela 10 – Tempo de trabalho na escola**

<i>Tempo de trabalho na escola</i>	<i>Nº de professores</i>	<i>%</i>
Entre um e três anos.	9	37,44
Entre três e seis anos.	5	20,80
Entre seis e dez anos	8	33,28
Mais de dez anos	2	8,32
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

A maioria das professoras trabalha com a alfabetização há mais de dez anos. Observados os dois últimos intervalos, podemos afirmar que a maioria das docentes pesquisadas, num total de 14, atua há mais de seis anos nas classes de alfabetização. Assim como nos estudos de Macedo (2006), podemos concluir que essas docentes não têm variado as séries, acumulando uma experiência expressiva de trabalho específico na área da alfabetização.

**Tabela 11 – Tempo que trabalha com crianças em processo de alfabetização**

<b>Tempo de trabalho com crianças em alfabetização</b>	<b>Nº de professoras</b>	<b>%</b>
Entre um e três anos	5	20,80
Entre três e seis anos	2	8,32
Entre seis e dez anos	8	33,28
Mais de dez anos	9	37,44
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

Ainda que 37,44%, esteja trabalhando com as classes de alfabetização há mais de dez anos, encontramos um percentual expressivo, (29,12%), de professoras com menos de seis anos de experiência nessas classes. Estes dados também equivalem aos estudos de Macedo (2004) que, em sua análise na Rede Municipal de Belo Horizonte, encontrou índices aproximados.

O percentual de professoras que trabalham em apenas uma escola é considerável e, diferentemente do perfil levantado por Macedo (2004), estas docentes realizam suas funções em um único turno. É pouco comum no município de Barbacena encontrarmos professoras que dobram o turno na mesma escola municipal.

**Tabela 12 - Quantidade de escolas em que trabalha**

<b>Nº de escolas de atuação</b>	<b>Nº de professoras</b>	<b>%</b>
Uma	15	62,40
Duas	8	33,28
Três	1	4,16
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

A respeito das professoras que trabalham em duas escolas, 33,28% destas oscilam entre escolas da rede municipal da cidade de Barbacena ( três docentes), de Antônio Carlos (duas docentes) e de Santa Bárbara do Tugúrio (uma docente), cidades estas próximas a Barbacena. Aquelas que trabalham na rede municipal e estadual perfazem um percentual de 8,32% (duas docentes), que exercem seu segundo cargo na rede estadual, atuando nas séries finais do ensino fundamental. Apenas uma docente (4,16%) relatou trabalhar em três escolas, todas municipais. Esse fato se deve à docente exercer o cargo de professora das séries iniciais e também lecionar nos anos finais do ensino fundamental em mais duas escolas.

## **2.7 - Formas de organização dos trabalhos e dos alunos em sala de aula**

A análise desta pesquisa focaliza as concepções de alfabetização das docentes, portanto, perceber como essas professoras organizam os trabalhos de sala de aula, como dispõe seus alunos para o trabalho com a alfabetização e letramento muito pode contribuir na análise do objeto deste estudo, o discurso dos docentes acerca da alfabetização.

A respeito das formas de organização dos alunos foi possível perceber que as docentes fazem uso de formas diversificadas, adotando a aula expositiva, formas individuais e coletivas como pequenos grupos e duplas. Nenhuma professora apontou o uso exclusivo da aula expositiva, ela aparece agregada a outras formas coletivas. Apenas três das docentes não utilizam a aula expositiva e privilegiam as formas coletivas, buscando atividades de interação. Em comparação com o trabalho de Macedo(2004), a maioria das professoras pesquisadas na rede municipal de Belo Horizonte adotavam, principalmente, formas coletivas e negavam o uso da aula expositiva exclusivamente. A pesquisa por nós realizada aponta a mesma perspectiva qual seja a maioria conjuga a aula expositiva com outras formas coletivas de organização.

A respeito das formas predominantes, temos a aula expositiva e formas coletivas de organização como o item mais citado, perfazendo um total de 83,20%. A segunda forma mais apontada foi a organização em pequenos grupos (12,48%).

**Tabela 13 – Formas de organização do trabalho pedagógico em sala de aula**

<b>Formas de organização do trabalho em sala de aula</b>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Aula expositiva	-	-
Aula expositiva e debates	1	4,16
Aula expositiva e formas coletivas de organização	20	83,20
Não usam aula expositiva, apenas formas coletivas de organização (pequenos grupos, duplas, rodinha, debates)	3	12,48
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

## **2.8 - Frequência de organização em pequenos grupos**

De acordo com os dados coletados, 41,60% das professoras optam por organizar a classe em pequenos grupos diariamente e semanalmente. Apenas quatro docentes afirmam organizar ocasionalmente a turma em pequenos grupos. Reconhecemos que as categorias ocasionalmente e raramente são muito similares, o que pode justificar a ausência de indicação da categoria raramente. Estes dados demonstram uma apropriação do discurso pedagógico construído nas últimas décadas e que enfatiza o uso de formas que facilitem a interação dos alunos.

**Tabela 14 – Organização em pequenos grupos**

<b><i>Frequência</i></b>	<b><i>Nº de professores</i></b>	<b><i>%</i></b>
Todos os dias	10	41,60
Semanalmente	10	41,60
Ocasionalmente	4	16,64
Raramente	-	-
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

### **2.9 – Frequência da organização em duplas**

Na organização em duplas as categorias semanalmente e ocasionalmente são mais enfatizadas, (74,88%), em se comparando com a categoria diariamente (24,96%). Cruzando os dados com a tabela anterior, podemos verificar que, de acordo com os dados levantados, predomina a organização diária em pequenos grupos. A categoria raramente não foi apontada por nenhuma professora confirmando, portanto, a variação das formas de organização dos alunos pelas professoras e a adoção do discurso pedagógico presente, sobretudo, em cursos de formação que enfatizam a utilização das formas coletivas.

**Tabela 15 – Organização em duplas**

<b><i>Frequência</i></b>	<b><i>Nº de professoras</i></b>	<b><i>%</i></b>
Todos os dias	6	24,96
Semanalmente	9	37,44
Ocasionalmente	9	37,44
Raramente	-	-
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

## **2.10 - A escolha dos Livros Didáticos.**

Nossa intenção em questionar sobre o livro didático, abordando essa questão tanto no questionário quanto na sugestão de construção do texto escrito, objeto de análise dessa dissertação, é tentar perceber a relação entre as concepções de alfabetização presente nos discursos das professoras e as concepções de alfabetização do livro didático adotado. Dessa forma, abordaremos a seguir os resultados dos dados colhidos sobre o livro didático tendo como fonte o questionário. Esses dados, além de discutidos aqui, nos apoiarão nas análises realizadas no capítulo III.

Em relação ao processo de escolha do livro didático, percebemos que 66% das professoras participaram da escolha. Mas chama-nos a atenção o número de docentes que não participaram, o qual consideramos expressivo, uma vez que, de acordo com a tabela que registra o tempo de serviço das docentes na mesma escola, 34% delas trabalhavam na escola em 2006, ano do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como esse aspecto não foi considerado pelo questionário, não podemos avaliar os motivos.

Um dos recursos mais utilizados pelas docentes é o livro didático. Ele apresenta-se como um valioso material em sala de aula. Desde 1985 é dada à comunidade escolar a responsabilidade de escolher as obras que serão utilizadas pelos alunos. A partir de 1996, as obras são selecionadas por uma comissão de avaliação antes de chegar às escolas, com o objetivo de apenas distribuir livros de qualidade, que atendam aos critérios estabelecidos previamente pelo Ministério da Educação. Porém, é a comunidade escolar, e em especial o professor, que tem a responsabilidade de escolher o livro que melhor se adeque à realidade escolar. No que tange ao processo de escolha do livro didático das séries iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2006, temos o seguinte:

### **Tabela 16 - Participação no processo de escolha do livro didático**

<i>Participação no processo de escolha do livro didático.</i>	<b>Nº de professoras</b>	<b>%</b>
Não participou do processo de escolha do livro didático.	8	34,00
Participou do processo de escolha do livro didático de 2006.	16	66,00
<b>Total Geral</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

Nossa análise aponta para uma participação significativa dos docentes no processo de escolha, mesmo com um número expressivo de professoras que alegaram não participar. A não participação pode ser atribuída a afastamentos temporários por licença, contratações iniciadas a partir de 2007, entre outros motivos. Ainda assim, os dados nos revelam um aparente processo democrático, com participação significativa da comunidade escolar, como é solicitado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Avaliamos, no entanto, que somente uma pesquisa da prática de escolha dos livros poderá indicar de forma mais efetiva o que ocorre e como ocorre o processo de escolha.

**Tabela 17 – Frequência de utilização do livro didático na sala de aula.**

<b>Frequência</b>	<b>Nº de professores</b>	<b>%</b>
Alguns dias da semana.	12	49,92
Uma vez por Semana.	1	4,16
Todos os dias.	5	20,80
Ocasionalmente	2	8,32
Raramente	3	12,48
Nunca	-	-
Não citou	1	4,16
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.



Sobre a frequência do uso do livro didático, os dados são bastante reveladores. Apontando um uso alternado do livro didático, a pesquisa nos evidencia a inserção de outros materiais de alfabetização na rotina escolar. Utilizando de outros materiais para o planejamento de sua aula, tais como: outro livro didático; o livro didático do professor; revistas, jornais e periódicos; manual do professor; livros especializados com diferentes áreas do conhecimento; Proposta Curricular; TV Educativa; enciclopédias, no caso de outros materiais o professor tinha que especificar qual, como se pode ver na tabela abaixo:

**Tabela 18 - Outras informações utilizadas para planejamento da aula<sup>5</sup>**

<i>Outras informações utilizadas para planejamento da aula.</i>	<b>Total</b>
Outro livro didático	21
Revistas, jornais e periódicos	24
Livros especializados em diferentes áreas do conhecimento	19
TV Educativa	3
Enciclopédia	1
Outro (Especificar): músicas, poemas, livros literários, vídeos, livros do CEALE, PCN's, folhetos, panfletos, cartazes de propagandas, atividades dos cursos e experiências relatadas.	5
<b>Total Geral</b>	<b>76</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

Relacionando com os dados anteriores, pode-se observar que as professoras utilizam-se de outros recursos didáticos para planejamento de suas aulas. Buscam diversificar os materiais, garantindo a diversidade textual, o que indicaria uma forma de apropriação dos discursos sobre letramento e alfabetização circulantes nos cursos de formação continuada e nas políticas públicas. Atendem assim ao proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugerem atividades que privilegiem os inúmeros

<sup>5</sup> Os dados levantados foram das 24 professoras, que relataram mais de uma opção.

gêneros presentes na sociedade com a finalidade de proporcionar ao leitor o contato com uma diversidade textual ampla, pois permitir a exploração em sala de aula desses elementos significa propiciar oportunidades aos alunos para ampliar e aprimorar suas competências linguísticas, adaptando-as às exigências da sociedade. Além dos PCN, os cursos, como por exemplo o PROFA e o PRO-LETRAMENTO, também apontam a diversidade textual como um princípio de ação para a prática alfabetizadora.

### 2.11 - Livros adotados e utilizados pelas professoras

Muitas informações acerca da concepção de alfabetização do docente podem ser reveladas através do livro que o professor utiliza, dos materiais que agrega à sua rotina. A respeito das escolhas e do uso dos livros didáticos, temos o seguinte:

**Tabela 19: Livros didáticos adotados no PNLD 2007**

<i>Livros didáticos</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Viver e aprender	1	4,16
Porta Aberta	13	54,08
Projeto Pitangua	2	8,32
Lep	2	8,32
A grande aventura	1	4,16
De olho no futuro	1	4,16
Não citou	4	16,64
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa da autora, 2008.

Optamos por esboçar em seguida a classificação das obras de acordo com o Guia do Livro Didático, instrumento criado para auxiliar os docentes no processo de escolha

dos livros. Nossa opção justifica-se pelo fato de o Guia basear os exames das obras no que é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O guia apresenta-se dividido em três categorias, sendo elas: 1) livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento; 2) livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento; 3) livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita. Cada uma dessas categorias apresentam as resenhas das obras, elemento que facilita o processo de escolha pelos professores.

A respeito das obras escolhidas pelos professores temos o seguinte: uma docente escolheu o livro “Viver e aprender”, que se insere na categoria 1; outras quatro docentes apontaram o mesmo livro “Lep” e “A grande aventura” que se insere na categoria 2; a obra mais adotada, “Porta Aberta” insere-se na categoria 3. Este livro configura 54,08% mais da metade das obras escolhidas.

De acordo com as informações acima descritas podemos observar que a maioria dos títulos relaciona-se com a categoria 3, que são livros que privilegiam a apropriação do sistema de escrita, de acordo com o esboçado no guia “esses livros combinam ao princípio geral da transmissão de conhecimento princípios dos métodos da silabação ou da palavração, nos quais o estudo da sílaba é tomado como foco” (BRASIL, 2006, p. 233). Ao observar o quadro-síntese do Bloco Três do Guia, o que aqui denominamos de categoria e reflexão três, no que tange à abordagem metodológica, os processos de reflexão e contextualização são pouco abordados na maioria das obras:

Embora se reconheça que as obras focalizam um ponto fundamental do processo de alfabetização, que é o domínio das relações entre fonema e grafema, os livros deste bloco tendem a valorizar mais o eixo da decodificação pela decomposição de palavras em sílabas. Isso significa que a proposição de atividades significativas de uso e de reflexão sobre a escrita fica secundarizada, exigindo atenção do(a) professor(a) para a realização de trabalho complementar (BRASIL, 2006, p.233).

Podemos observar, portanto, que as escolhas dirigem-se para o uso de métodos ligados aos domínios das relações entre fonema e grafema, eixo da decodificação. Os

processos de reflexão precisam ser complementados pelos professores no cotidiano da sala de aula.

## CAPÍTULO III

*Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.*

*Mikhail Bakhtin*

### OS PROFESSORES E SEUS DISCURSOS

Conforme propomos na introdução deste trabalho, dedicaremos-nos a partir deste ponto, a analisar o discurso dos professores acerca de suas concepções de alfabetização, discurso esse revelado nos textos produzidos no primeiro dia do encontro de formação. Nosso intuito é tentar desvelar as vozes presentes nestes discursos e buscar compreender o que pensam sobre o ensino da leitura e da escrita, em que saberes as professoras apoiam suas concepções, de quais discursos se apropriam. Evidenciaremos também algumas questões sobre o uso do livro didático, referentes ao seu processo de escolha, sua adequação (ou não) à turma que a docente leciona.

O *corpus* desta pesquisa é composto por 15 textos - que designamos por enunciados - escritos pelas docentes durante o primeiro encontro de um curso de formação continuada e de entrevistas com quatro das participantes desse curso. Neste capítulo, faremos uma análise dos textos escritos e das entrevistas realizadas. Os textos serão identificados pelos números de 1 a 15. Não são revelados nomes das docentes ou da instituição a qual pertencem. Para nós, enquanto pesquisadores, interessa-nos o que foi dito ou escrito, não quem o disse ou escreveu. Nosso trabalho não tem como propósito emitir juízos de valor sobre os textos. Nosso objetivo é analisar os discursos

sob a categoria da polifonia para tentar compreender que saberes os constituem e de que vozes as docentes se apropriam ao discorrer sobre alfabetização.

### **3.1 - As condições de produção dos textos analisados**

Antes de passarmos as análises dos textos torna-se necessário identificar as condições em que os mesmos foram produzidos, tendo em vista que, ao analisar o discurso deve-se levar em conta o momento sócio-histórico da produção que conferem aos textos um sentido ideológico. Os lugares ocupados pelo pesquisador e pesquisado trazem marcas simbólicas que emergem no momento da interação. Esses lugares ocupados pelos sujeitos - pesquisadora e pesquisadas - fazem com que os lugares institucionais distintos apresentem significações diferenciadas, “uma fala dirigida a alguém que representa um lugar diferente, marcado por inúmeras representações, um processo de subjetivação e de construção de realidades. (SOUTO, 2008)

Por ser eminentemente social, toda enunciação nasce num determinado espaço social com objetivos específicos para aquele momento. Assim são os textos que compõem o *corpus* da análise. O locutor que diz o faz em função de um alocutário, de quem se tem uma imagem e para quem se constrói uma imagem. No nosso caso, temos professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Barbacena produzindo enunciados marcados por diversas vozes para um alocutário pesquisador, ligado à instância da produção do saber - a universidade. Ainda que a pesquisadora também seja docente da rede municipal, cremos que ela seja vista como tal. A imagem mais marcante é a de um alocutário que se inscreve numa instância social diferente do professor das séries iniciais, um professor/pesquisador universitário. Em função de esse alocutário ser de uma instância diferenciada, torna-se necessário organizar o referente, o que dizer e como dizer, fazer-se *legível*, de se construir uma imagem de si em função da imagem do outro que foi construída. Para isso, há a necessidade do bom uso da língua,

da organização formal do texto, da impressão de marcas próprias no material escrito, considerando as circunstâncias imediatas de produção. Essas condições apontam a necessária escolha das professoras sobre o que elas podem dizer em função do que se supõe que a pesquisadora/entrevistadora gostaria de ouvir, ou seja, aquilo que julgam mais adequado a ser dito na entrevista. É preciso considerar, portanto, que estas professoras que enunciam o fazem a partir de lugares determinados social e historicamente.

Ao ocupar, neste momento, o lugar de pesquisadora, retomamos a nossa trajetória como também professora da rede municipal. Portanto, compartilhamos, de certa forma, os lugares ocupados por estas professoras. Conhecer o sistema e seu funcionamento, os espaços de formação, e até mesmo a ausência destes pode trazer contribuições para a análise. Assim, os discursos que são produzidos se entrecruzam com a nossa própria vivência e experiências, o que nos remete a uma nova tarefa: ter um distanciamento para compreender os discursos. Uma busca pela objetividade (embora nunca totalmente alcançada) para que a nossa trajetória não atravesse e envie a análise que pretendemos realizar.

É preciso considerar quais são as condições de produção específicas dos textos em questão e que fatores os condicionam. Que discursos produzem para a pesquisadora, professora da rede municipal? Que relações são estabelecidas e geram discursos? Qual era o momento sócio-histórico imediato? Todas essas indagações nos remetem a uma produção de discursos específicos, para um momento específico, com objetivos específicos.

O material de análise foi coletado num curso de formação continuada sobre práticas de produção de textos. Já havia um contato anterior com as professoras, pois atuamos na Rede Municipal de Educação, o que contribui, de certa forma, para a realização da pesquisa. Como citado por Leal (2003), esse contato anterior cria um clima amistoso de colaboração mas, por outro lado, essas professoras identificam a

pesquisadora como uma profissional que atua na Universidade, espaço de produção de conhecimentos, o que influenciou, de alguma maneira, a forma como as pesquisadas organizaram seus discursos. Essa é uma situação de produção que deve ser considerada no momento da análise, apesar de não termos meios de controlar estas influências nos discursos analisados. Como, de acordo com Bakhtin (1975), todo discurso é marcado pelo contexto que o produziu, não poderíamos deixar de sinalizar tal questão.

Assim, o discurso proveniente desta formação continuada, o curso “A construção do espaço sujeito-professor nas práticas de produção de textos”, não teve impacto nos discursos das professoras, dado que o texto das docentes foi construído antes das discussões da referida formação, todavia evidenciamos, como já dito no parágrafo anterior, que não há controle nem formas específicas de análise que possam captar as influências discursivas que aqueles que atuam na universidade tem sobre aqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e vice-versa.

Retomando o contexto imediato da produção, os referidos textos foram construídos no primeiro encontro de um curso de formação continuada para professores da rede municipal de educação. O curso tinha uma duração de sete horas diárias, sendo três no período da manhã e quatro horas no período da tarde. Na primeira parte, foi solicitado às professoras que, além de outras atividades constantes da pauta do curso, preenchessem o questionário do perfil sociocultural, o que resultou num montante de 24 questionários.

Na segunda parte do curso, realizada a partir das 13 horas, foi solicitado às professoras que construíssem um texto, a partir de alguns pontos, já mencionados no primeiro capítulo deste trabalho, esboçando principalmente sua concepção de alfabetização. Ressaltamos que as professoras não realizaram nenhum tipo de consulta a qualquer material, mesmo porque, os textos referentes ao curso ainda não haviam sido distribuídos e as docentes não portavam qualquer tipo de material de consulta.



O curso aconteceu em meio a discussões sobre as avaliações sistêmicas praticadas pelo governo, quer seja no âmbito dos estados ou da união. Assim, deve-se considerar no contexto de produção dos textos o momento de ampla discussão sobre as formas de se alfabetizar balizadas pelas concepções dos cadernos do CEALE<sup>6</sup>, das avaliações sistêmicas e do Pró-letramento<sup>7</sup>.

### 3.2 – Análise do corpus

Para Bakhtin(1975), quanto mais intensa e diferenciada for a vida social do sujeito falante, mais este sujeito se apropria da palavra do outro, do discurso alheio, seja para apreciá-lo ou para refutá-lo. Com base nos referenciais de Bakhtin e de seus seguidores, sobre a enunciação, realizaremos a análise dos textos escritos pelas docentes a fim de evidenciar a polifonia presente nestes discursos. Como explicitado no capítulo I, apoiaremos-nos no conceito de polifonia e de vozes desenvolvido por Bakhtin(1975). Guiarão também nossa análise os trabalhos de Tardif (2002) Tardif e Lessard (2005) que discutem em sua obra os saberes docentes.

Ao realizarmos uma leitura atenta do *corpus*, observamos a emergência de inúmeras vozes que elencaremos a seguir. Nomearemos, portanto, um quadro de vozes que emergem da instância da formação profissional , relacionadas aos saberes vindos dos cursos de formação inicial e continuada e que buscam a formação científica dos professores; vozes que vêm dos saberes disciplinares que emanam dos saberes sociais definidos pela instância universitária; vozes curriculares que são marcadas pelos saberes determinados pela ordem escolar, pelo sistema educacional e, por último, as vozes que vêm da própria trajetória da professora, ligada a sua experiência e marcada pelas apropriações que ela faz do contexto profissional onde está inserida. Gostaríamos de ressaltar que as vozes dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares,

---

<sup>6</sup> CEALE: O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

<sup>7</sup> Curso de capacitação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação em Parceria com o Ministério da Educação.

dos saberes curriculares e da experiência, são vozes que se entrecruzam, que derivam uma da outra, que estão, portanto, em constante diálogo.

Os discursos por nós analisados emergem de um grande universo, composto por todos os textos que circulam na sociedade, o que Maingueneau (1997) denomina de universo discursivo. Dessa grande instância, delimitamos o campo discursivo que “é definível como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 17). O campo discursivo por nós analisado refere-se ao campo discursivo pedagógico que é formado por todos os textos de temática pedagógica em circulação. Desse campo discursivo é possível recortar o espaço discursivo que diz respeito ao espaço em que se situam os discursos por nós analisados.

O fato que inicialmente nos chamou a atenção foi a recorrência da voz do construtivismo no discurso das professoras. Todos os discursos fazem menção, de uma ou de outra forma, à teoria de Piaget que aportou no Brasil nos anos 1980, tendo causado uma mudança educacional, pela própria proposta inovadora e também pela leitura e aplicação equivocada do que era preconizado pelo autor. No que tange à alfabetização, Emília Ferreiro, seguidora de Piaget e responsável pela teoria da psicogênese da língua escrita, é amplamente citada e divulgada no meio educacional.

Nossa análise segue a ordem dos textos, marcados numericamente. Sempre que houver necessidade, o texto é retomado, indicando-se o número correspondente.

### **3.3 – O discurso da inovação pedagógica na voz das professoras: polifonia e contradição**

No enunciado 01, o discurso da professora se estrutura basicamente na primeira pessoa e traz em seu bojo vozes da formação, sobretudo quando ela remete à necessidade de fazer “a criança conhecer melhor o seu mundo”, expressão muito

recorrente e da qual podemos perceber a voz de Paulo Freire, que comumente emerge nos cursos de formação inicial e continuada.

### ***Enunciado 01***

Alfabetização para mim é uma forma de levar a criança a conhecer melhor o seu mundo e ter possibilidade de participar de forma dinâmica, criativa de tudo que esta ao seu redor.

Para que todos os objetivos de alfabetização sejam alcançados, realizo dentro da minha sala atividades variadas como jogos, brincadeiras músicas e projetos diversificados. E para que o trabalho seja ainda mais interessante, tenho como apoio o livro didático que foi escolhido por mim e possui atividades criativas.

Além dos livros didáticos utilizo filmes, livros literários, jogos pedagógicos levando o aluno a tornar mais reflexivo.

A professora apresenta a preocupação em tornar seu aluno reflexivo, parecendo organizar sua prática através das atividades cujo centro de atenção é o aluno. A respeito do livro didático, além de afirmar sua participação no processo de escolha e de ter sido bem sucedida, ela o apresenta como um material “interessante”, que contribui para sua prática, e ressalta que, mesmo assim, lança mão de outras formas de tornar as atividades mais variadas. Ao expressar-se “além do livro didático utilizo filmes” a professora retoma vozes ligadas à ordem escolar através de um não dito (não posso apenas utilizar o livro didático, pois há um discurso que vem da instância institucional, que determina a ordem escolar dizendo que a utilização única desse material é insuficiente.)

### ***Enunciado 02***

Para mim, alfabetização é um processo que se inicia quando a criança começa a entender, a “ler” o mundo mas que nunca termina. Estamos sempre avançando e progredindo neste processo.

Tentando alcançar meus objetivos em relação à alfabetização costumo fazer uso dos mais diversos tipos de textos (cartazes, gibis, jornais, panfletos, propagandas etc), buscando trazer conhecimento e, ao mesmo tempo, prazer aos meus alunos. Quanto ao método, procuro ser bem eclética.

Costumo também levar a brincadeira para o ambiente de sala de aula, o que é bem aceito e apreciado pelos alunos. Desta forma confeccionamos bingos, dominós, jogos de memória entre outros e promovendo “gincanas” sempre envolvendo o mundo da leitura.

Faço uso do livro didático que não foi escolhido por mim e que nem sempre atende as minhas necessidades. Tento, por isso, aliar outras atividades às do LD.

Neste processo sempre em busca e ao mesmo tempo construindo o conhecimento, procuro aprender e ao mesmo tempo tentar transmitir. (SIC)

No enunciado 02 o que nos chama a atenção são as contradições presentes nas vozes do discurso da inovação e no da tradição educacional. A docente inicia seu texto trazendo vozes da formação, provavelmente da instância da formação continuada, uma vez que as vozes a que ela recorre estão mais presentes nos discursos das formações ministradas pela Secretaria Municipal de Educação. No início de seu texto ela utiliza o discurso marcado, em “ler” o mundo. Esse, de acordo com Maingueneau (1997) e Authier Revuz (1990), é um caso de polifonia pois o locutor apropria-se da voz de um outro para construir e validar seu discurso. Para nós, essa marca aparente do texto da professora é a voz de Paulo Freire sendo retomada. Na sequência, ela reforça as vozes da formação, quando aponta que em sua prática ela faz “uso dos mais diversos tipos de textos”. As discussões acerca da circulação de materiais de uso social em sala de aula tiveram seu início a partir do construtivismo nos anos de 1980 e foram consolidadas a partir dos PCN de Língua Portuguesa em 1996. Ainda que os PCN de 1ª a 4ª série não tenham sido muito utilizados, os ecos que vêm deles ressoam pelas escolas. Para reforçar a questão da diversidade textual, também os cadernos do CEALE, muito divulgados e utilizados pelas escolas em Barbacena, apresentam essa discussão e trazem, inclusive, propostas de atividades com diferentes gêneros.

Além das vozes da inovação educacional, a professora traz em seu discurso algumas marcas que julgamos pertencerem ao discurso evidenciado na educação tradicional. Nossa análise baseia-se na tensão entre o “ler o mundo, a alfabetização como processo” que são evidenciados no início e o “transmitir” que encerra o texto. Esse ponto nos chama a atenção pois a professora faz suas considerações sempre apontando o aluno como centro, preocupando-se com seu “avanço e progresso”, com o “prazer em aprender”, trazendo o lúdico como elemento de sua prática. Desta forma, a utilização do léxico *transmitir* parece-nos uma marca da educação tradicional, na qual o professor era o responsável por transmitir o conhecimento ao aluno.

**Enunciado 03**

Para mim a alfabetização é o processo de construção e decodificação da leitura e da escrita. Em minhas aulas procuro trabalhar com atividades lúdicas e prazerosas para que as crianças possam ter prazer em aprender, utilizo jogos, roda de leituras e oficinas variadas. Conto também com o livro didático, que atende as minhas necessidades, sendo um excelente material de apoio. Não participei da escolha do livro didático, entrei na escola no início deste ano e os livros já haviam sido escolhidos e já estavam sendo utilizados. No dia-a-dia estão presentes vários materiais em minha sala de aula como jogos, revistas, jornais, materiais de sucata, contagem, cantinho de leitura, vídeos dentre outros.

O que nos chama atenção no enunciado 03 é a tensão inicial apresentada pela professora. Ao tratar a alfabetização como um processo de construção e decodificação, ela parece se valer da voz da formação, sobretudo do campo discursivo pedagógico, direcionando-o para o discurso construtivista e para o da tradição educacional. Há uma multivocalidade logo de início. Porém, no decorrer da análise, percebemos que essa tensão se dilui. A docente continua recorrendo às vozes da formação inicial e continuada, mas adota uma postura em que a inovação se sobrepõe à tradição.

Ela retoma, no decorrer do texto, vários elementos que apontam para a voz da formação, mas recorre também à voz dos saberes curriculares quando aponta que o livro didático é um “excelente material de apoio”. Assim como no enunciado 01, há aqui um não dito: ao mencionar que o livro didático é material de apoio, ela se apropria de um discurso da ordem escolar, portanto, uma voz institucionalizada de que o livro didático não pode mais ser a única ferramenta, nem o único portador de texto para os alunos.

A professora demonstra importar-se com os alunos, ao privilegiar atividades que despertem o prazer de aprender das crianças.

**Enunciado 04**

Para mim, alfabetizar é ensinar ao aluno a ler e escrever. É identificar e decodificar letras. É deixar que as crianças consigam por si expressar suas ideias, emoções e sentimentos. Procuro ouvir e conhecer um pouco da história de vida do aluno, para que, após essas informações procurar atender suas necessidades. No meio cotidiano da sala de aula procuro levar para diferentes tipos de textos como fábulas, crônicas, poemas, contos, jornais e diferentes materiais concretos, gibis. Por ser o 1º ano que trabalho que estou trabalhando com a 4ª série não tive oportunidade de escolher o livro didático. Na escola onde estou trabalhando tem poucos livros que são oferecidos aos alunos. Os LD são para atender as 4ª séries, sendo que não tem o número necessário.

Procuro consultar outros livros para que tenha mais conteúdo para passar. (sic)

O discurso da professora no enunciado 04, assim como o da análise anterior, inicia-se apresentando uma tensão entre o discurso da tradição escolar ligada à decodificação e o discurso da inovação, iniciado a partir do construtivismo. Assim como no discurso anterior, no decorrer de sua construção a docente apresenta uma estruturação diferente para seu trabalho pedagógico: ela procura ouvir a história de vida dos alunos para, a partir dessas informações, organizar suas aulas. Na perspectiva dessa professora é o aluno que determina a forma como serão conduzidas as atividades. Suas necessidades e expectativas são, segundo o discurso dessa professora, levados em conta. Emerge dessa professora também a voz da formação, recorrente também nas análises anteriores, referente à diversidade textual.

Um outro ponto a considerar nesse discurso é a voz dos saberes curriculares, da qual a professora lança mão para criticar o sistema. Ela afirma não ter participado do processo de escolha do livro didático: porém, sua crítica não está na organização do processo de escolha, mas na escassez de livros para os alunos.

Ao encerrar seu texto, a professora recupera a tensão inicial, quando coloca sua necessidade de consulta a outros livros para poder ter “mais conteúdo para passar”. Voltamos aqui à voz que emerge do discurso pedagógico da tradição no qual o professor era aquele que “passava” conteúdos. Esse discurso opõe-se ao discurso pedagógico construtivista que aponta o conhecimento como um processo de construção. Essa multivocalidade, essas inúmeras vozes estão presentes em muitos discursos e, em muitos casos, elas convivem no campo da prática educacional, evidenciando as contradições inerentes à prática docente.

### ***Enunciado 05***

Alfabetização é para mim todo o processo que leva o aluno a ser um leitor eficiente, não somente em decodificar as letras e o som das letras e das palavras, mas é fazer uso socialmente de todo conhecimento que ele aprendeu em sala de aula e fora dela.

Para alcançar esses objetivos eu utilizo vários tipos de atividades em meu dia-a-dia em sala.

Explorar os diferentes tipos de textos;

Exercícios que levem os alunos a construir seu próprio entendimento e pensar de maneira clara a mensagem do texto e tirar suas próprias conclusões.

Exercícios orais que eles possam se expressar.

Apesar de não ter participado do processo de escolha do livro didático os livros de uma forma geral apresentam exercícios simples e não exploram a capacidade de criação de imaginação dos alunos.

Como o livro não atende as necessidades de imaginação e criação uso vários outros livros, xerox, cartazes que possam melhorar e acrescentar conhecimento aos alunos.

O discurso do enunciado 05 também aponta elementos marcados pela voz da formação inicial e continuada. Ela retoma o discurso circulante, tanto na formação inicial quanto continuada. Mas de acordo com os dados do perfil que compõe o Capítulo II deste trabalho, é mais provável que essas vozes venham da formação continuada, visto que boa parte das professoras concluíram sua graduação há mais de cinco anos. Apesar do provável contato com as teorias construtivistas no período de graduação, tem sido no espaço da formação continuada que os professores estabelecem um contato mais direto com esse discurso. Mesmo aqueles que, na formação inicial não discutiram o referencial ligado ao construtivismo, conhecem ou reconhecem esse discurso através das relações dentro da escola, dos saberes da experiência relacionados diretamente com sua prática profissional.

A professora parece retomar a voz do professor que se diz construtivista, que busca organizar seus conteúdos a partir das necessidades dos alunos. Essa passagem é expressa no primeiro parágrafo do seu texto, sobretudo ao usar o conectivo *mas*. O conectivo *mas* é uma marca de polifonia. De acordo com Ducrot (1997), a expressão que segue ao conectivo é sempre mais importante que a anterior. Portanto, para essa professora, o principal é o uso social da leitura e da escrita, não apenas no ambiente escolar, mas sobretudo, fora dele.

A professora reforça o seu trabalho com a oralidade, o que ainda não havíamos percebido nos discursos anteriores. Ela aponta a importância de atividades que privilegiem a expressão dos alunos.

Sua crítica ao livro didático refere-se principalmente às atividades de imaginação e criação. No nosso entendimento, essa crítica refere-se às atividades de produção de texto. Reforça que, para suprir as falhas do livro didático ela faz uso de diversos tipos de textos, evocando uma voz comum aos discursos anteriores: a vozes da formação referente à diversidade textual.

### **Enunciado 06**

#### Minhas concepções

Alfabetizar é possibilitar o acesso à leitura e à escrita da língua, tornando o aluno capaz de compreender diversos textos e expor suas opiniões de forma coerente através da linguagem oral e escrita.

Acredito que o trabalho em sala de aula deve despertar o prazer em aprender e para isto utilizo textos diversificados (verbais e não verbais), visitas semanais à biblioteca com empréstimo de livros literários e revistas, montagem de murais com produções individuais e coletivas. O livro didático não é o único material utilizado.

Na escolha do livro didático a escola realiza uma reunião com professoras e especialistas, mas não existe o tempo necessário para a análise profunda e eficaz, existe uma votação rápida e, por isso em alguns casos, o livro “enfeita” o armário.

Procuro escolher materiais que atendam e solucionem as dificuldades encontradas na turma, troco experiências, busco constantemente ajuda de outros profissionais e tento despertar e estimular o hábito de ler. (sic)

A professora no enunciado 06 mostra um posicionamento baseado também nas vozes da formação, assim como outros discursos já analisados neste trabalho. Como a professora anterior, esta apresenta uma preocupação com a linguagem oral, o que até então era pouco percebido em nossa análise. Alguns pontos que nos chamam a atenção nesse discurso e que o diferencia dos demais é a utilização pela docente de textos não verbais, a preocupação em organizar visitas à biblioteca e a utilização de livros literários. No que tange ao trabalho com diversos gêneros, já começam a emergir discussões como a proposta por Cafiero (2009) a respeito é o abandono dos textos literários nos livros didáticos em função dos chamados “textos de uso social”. Devido a grande ênfase aos gêneros de circulação social, os textos literários aparecem em segundo plano, em especial no livro didático.

Ao optar pela inserção de livros de literatura concomitantemente aos demais gêneros de circulação social, a professora dá um tom muito específico a sua prática,



marcando-a com uma voz que é derivada da sua experiência, do seu exercício profissional.

A voz que mais emerge nesse discurso é a voz proveniente do discurso do alfabetizar letrando, muito divulgado a partir dos anos 1990. Percebemos também o discurso da própria professora, aquela que denominamos voz da experiência, que tem sua base na trajetória e nas relações que a profissional estabelece no decorrer de sua carreira profissional e até mesmo antes dela. Há uma apropriação de vozes, pois o discurso da professora apresenta a voz da experiência, marcada pelas vozes da formação e dos saberes circulantes no sistema educacional, dos quais ela se apropriou no decorrer do exercício profissional. Essas marcas tornam-se mais evidentes no decorrer do texto nos momentos em que a professora busca, na heterogeneidade mostrada, as formas de evidenciar sua própria voz. Na primeira marca de heterogeneidade ela sublinha o léxico *uma*. Essa marca do discurso é percebida como uma crítica ao processo de escolha do livro didático. A professora, ao evidenciar esse léxico, o faz para apontar que uma reunião é insuficiente para uma escolha bem feita. Em decorrência da escassez de tempo, os livros são mal escolhidos e acabam por “enfeitar” o armário, outro léxico marcado pela professora, desta vez através da conotação autonímica em que o locutor inscreve em seu discurso as palavras do outro, sem interrupção do fio discursivo, mostrando-as, no caso específico desta análise, por meio de aspas.

A utilização de um título para o texto também mostra como a professora organiza seu discurso e como faz emergir dele sua voz. Diferentemente dos outros textos, esse apresenta um título, que é marcado pelo pronome possessivo “minhas”, que nos remete à construção da subjetividade desta professora e, já nesse momento, indica que suas concepções derivam de instâncias variadas, pelo uso do pronome possessivo no plural.

### **Enunciado 07**

Na minha concepção a alfabetização é um processo contínuo que visa a preparar o aluno para se tornar um leitor eficiente socialmente.

Para alcançar meus objetivos em relação a alfabetização uso atividades e métodos diversificados como história em sequência, gibis, entrevistas, dramatizações.

O livro adotado não atende as minhas necessidades, estou sempre buscando outros livros, revistas, jornais, textos atuais e interessantes para os alunos.

Não participei da escolha do Livro didático.

Na sala de aula utilizo cartazes, convites, jornais, revistas, propagandas.(sic)

Assim como no enunciado 05, temos no discurso do enunciado 07 a recorrência da necessidade de se formar um leitor eficiente. Essa voz deriva de um discurso pedagógico circulante que aponta a ineficiência da escola na formação de leitores, muito marcado pela avaliações externas e oficiais das competências de leitura dos alunos de escolas públicas, como é o caso do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) em Minas, da Provinha Brasil no nível nacional e do Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA), avaliação internacional. As vozes nesse discurso parecem compor uma colagem. Ao referir-se aos métodos, a professora recorre às técnicas de ensino (dramatização) e aos gêneros textuais para defini-los. Parece-nos uma colagem de vozes a respeito dos elementos que constituem sua prática o que ela denomina métodos. São as vozes que compõem o sujeito professor emergindo em seus discursos. Vozes da formação que se referem aos gêneros, vozes dos saberes pedagógicos quando ela se refere aos métodos, e quando ela diz agregar outros elementos ao livro didático.

O que ressaltamos nesse discurso é o uso do subentendido. Mesmo que o conectivo argumentativo *mas* não esteja claramente marcado no texto, ele aparece em: “Não participei da escolha do Livro Didático *mas* na sala de aula utilizo cartazes, convites, jornais, revistas e propagandas”.

A utilização do conectivo auxilia na construção da imagem da professora como aquela que respeita os alunos e, por este motivo busca complementar as falhas do livro didático. Está subentendido também que o livro não atende suas necessidades porque ela não o escolheu. Percebemos essa questão pela hierarquização da informação no texto. Primeiramente ela critica o livro didático para depois dizer que não o escolheu,

invertendo a ordem de sugestão dada para a construção do texto. Assim ela informa primeiro o que ela julga mais importante ressaltar.

### **Enunciado 08**

- 1) Alfabetizar quer dizer que o aluno foi capaz de ler e entender (assimilar) e transmitir a outra pessoa o que foi lido e reescrever com coerência este texto.
- 2) Nos usamos os seguintes métodos na alfabetização: conversando informalmente com o aluno ou em algum acontecimento diário podemos “abrir um gancho” para uma atividade ou início de um projeto ou iniciar uma matéria nova. E temos o planejamento anual através dele, elaboramos as atividades.
- 3) O Livro Didático atende as nossas necessidades mas isto não impede que procuremos diversificar o material de apoio.
- 4) O Livro Didático que eu utilizo não foi escolhido por mim.
- 5) Eu gosto de registrar com fotos todos os acontecimentos relevantes ao ambiente de sala de aula trago as fotos e montamos cartazes, os alunos mostram e explicam também constroem frases para ilustrá-los.

Temos uma leitura diária que funciona da seguinte forma o aluno leva a folha xérox para casa faz a leitura e no outro dia ele troca com um colega. Eu escolho um aluno para falar sobre o texto lido e pergunto se ele gostou ou não geralmente eu coloco entre estes textos assuntos tratados na aula de ciências, geografia, História para enriquecer o assunto tratados na sala de aula.

O aluno que trazer um livro que tenha o assunto tratado também pode mostrar para a turma. Usamos a música, filmes e jogos que são confeccionados pelo aluno ou emprestados pela escola. (sic)

Dos discursos analisados, o do enunciado 08 chama-nos a atenção não só pelas vozes que o constitui, mas principalmente pelo apagamento e pela estrutura de construção do texto em tópicos e pelo uso da primeira pessoa do plural, nós.

Logo no tópico 1 a professora deixa emergir duas vozes que se sobrepõem: a do discurso da tradição educacional, ligada aos aspectos da transmissão e assimilação e a voz da inovação educacional, ligada a construções e/ou reconstruções textuais dos alunos de forma coerente. Essas vozes derivam das instâncias de formação inicial e continuada e da experiência.

Ao referir-se aos métodos e acionar a voz dos saberes disciplinares, a professora parece recorrer, mas sem esboçar claramente qual o método por ela adotado.

A professora utiliza a primeira pessoa do singular para ressaltar seu trabalho e para dizer o que livro didático não foi escolhido por ela. No primeiro caso, é a sua voz tentando marcar um espaço próprio e construir a imagem de uma profissional que

constrói trabalhos coletivos com os alunos. Sobre o livro didático, apesar de afirmar que não fez a escolha, ela retoma o *nós* para dizer que ele atende às necessidades. Mas necessidades de quem? Professora e alunos? Professora e demais professoras? Professora e sistema de ensino? Em alguns momentos ela parece referir-se a si mesmo e aos alunos: “temos uma leitura diária”; em outros momentos a ela e aos demais professores “O livro didático atende às nossas necessidades (...)”, “temos uma leitura diária(...)”, “Usamos a música, filmes e jogos”. O uso do *nós* vem como uma modalização, uma forma de não se comprometer efetivamente no discurso.

A professora também usa o *mas* para justificar o uso da diversidade textual e ecoar a voz da ordem escolar de que o livro didático não pode ser o único material de apoio do professor.

### **Enunciado 09**

Alfabetização para mim é saber ler e entender o que leu.

A minha concepção de alfabetização para que eu consiga alcançar os objetivos propostos é a seguinte: trabalho muito com leituras, compreensão de textos, recontos, enfim atividades diversificadas.

Quanto ao livro didático que utilizo nem sempre atende as minhas necessidades, por esse motivo tenho que estar sempre buscando outros meios, outros recursos para que eu possa dar continuidade ao trabalho dentro da sala de aula.

Tive a oportunidade de participar do processo de escolha, mas só após utilizá-lo é que percebi que ele não seria o suficiente para atender as necessidades de cada um, por ter uma turma bastante heterogênea. Em função disso trabalho com os alunos diferentes tipos de textos como: leituras de jornais, rótulos, anúncios, propagandas, histórias em quadrinhos e outros.(sic)

Na análise do enunciado 09, ficam bem marcadas as vozes da formação, evidenciadas pela diversidade textual e as vozes da experiência, em especial quando ela se refere à escolha do livro didático. A docente organiza seu discurso em torno da escolha do livro didático. Ela afirma que não realizou a melhor escolha, mas divide essa responsabilidade numa crítica sutil ao sistema de ensino<sup>8</sup>. Essa crítica emerge no nível do subentendido, principalmente pelo uso do conectivo argumentativo *mas* que, de acordo com Maingueneau (1997), coloca dois interlocutores em oposição.

---

<sup>8</sup> Tratamos como sistema o Sistema Público de Ensino como um todo em suas instâncias federal, estadual e municipal.

Ao utilizar o *mas*, a professora divide com o sistema o ônus pela não acertada escolha do livro didático. Ela afirma que a organização da turma, de forma heterogênea, é o principal motivo para a não adequação do livro didático, pontuando que o mesmo “não atende as necessidades de cada um”. Subentende-se que se a turma fosse homogênea, o livro seria adequado. Daí acarretam outras produções de sentido: ao escolher o livro didático a professora não considerou a heterogeneidade, mas sim a homogeneidade. Ao desconsiderar a heterogeneidade a professora faz emergir a voz da educação tradicional que tinha como forma de organização de turmas o princípio da homogeneidade.

Há uma tensão entre a realidade de ter que se trabalhar com a diversidade dentro da sala de aula e o discurso comum que circula entre muitos professores de que turmas homogêneas facilitam o organização do trabalho pedagógico. Nesse caso, a voz que emerge é aquela que vem dos saberes experienciais, relativo à prática profissional pautados numa concepção tradicional de que o professor, e não o aluno, deveria ser o centro do processo, pois a organização homogênea da turma facilita o trabalho docente, mas pode prejudicar as interações entre os alunos.

### **Enunciado 10**

Na minha opinião alfabetizar é a capacidade de codificar letras, formando idéias diferenciando símbolos de números e números de letras. E a capacidade de entender vários tipos de letras existentes no cotidiano.

Uso o letramento como método, mesclando com o silábico. Meus alunos são de uma comunidade rural, cuja dificuldade de aprendizagem é a maior dificuldade, grande vilã, responsável pela reclamação de todas as professoras.

Por isso procuro usar métodos mais simples com atividades bastante diversificadas.

Não uso LD, trabalhando na serie introdutória (1º ano), utilizo jornais, revistas, rótulos, jogos, TV, folhetos, panfletos, gravuras, livro literário e todo tipo de texto que, por ventura, aparecem na sala. (sic)

A docente do enunciado 10, explicita de início que alfabetizar está ligado à capacidade de decodificar letras. Na sequência, ela aponta para o uso do método silábico e justifica o uso de tal método pelas dificuldades apresentadas pelos alunos. Essas

dificuldades, de acordo com a professora, são provenientes do ambiente onde vivem os alunos: uma comunidade rural.

As vozes que emergem do discurso dessa professora estão ligadas, sobretudo, à formação continuada. Mesmo sendo coerente com sua proposta, a professora busca no discurso pedagógico circulante nos cursos de qualificação a sua justificativa para alfabetizar. Emerge, no primeiro parágrafo, uma forma de apropriação da voz dos cadernos do CEALE, em especial o caderno nº 5, que traz sugestões de atividades de acordo com as capacidades a serem desenvolvidas. Nesse parágrafo, o léxico *capacidade* é retomado duas vezes. Na segunda retomada, ela aponta claramente para a primeira capacidade descrita no caderno com a atividade sugerida: diferenciação entre números e letras e diferentes tipos de letras.

Ao apontar o letramento como método, parece-nos que a professora refere-se à circulação dos diferentes gêneros e tipos de texto em sua sala de aula: porém, o tratamento dado a esses textos é a partir do enfoque tradicional, através do método silábico, o que evidencia a sua coerência na forma de estruturar o seu discurso sobre alfabetização. Em nenhum momento a docente faz referência às funções sociais desses diferentes gêneros e tipos textuais.

Além das vozes da formação continuada, outro ponto a destacar é a imagem que a professora tem dos alunos de comunidades rurais. Ela descreve uma imagem cristalizada pelo senso comum, um estereótipo, segundo o qual as crianças que habitam em comunidades rurais apresentam dificuldades de aprendizagem e, devido a esse motivo, os métodos necessitam ser mais simples. Descrevemos o discurso da docente como referência ao senso comum, pois não há pesquisa científica que comprove o exposto pela professora. As crianças que habitam a zona rural podem até ter um menor contato com textos escritos e, em muitos casos, é a escola a principal, senão a única, agência de letramento, o que não significa problemas de ordem cognitiva.

A professora diz não usar o livro didático, mas não detalha o porquê. Esse silenciamento pode estar ligado ao tipo de livro didático distribuído para as séries introdutórias<sup>9</sup>, que apresenta atividades diversificadas e não segue o que é geralmente proposto nas cartilhas. Na sequência do último parágrafo, logo após silenciar o motivo de não fazer uso do livro didático, aparece um *mas* subentendido: “Não uso livro didático, trabalhando na série introdutória (1º ano) *mas* utilizo jornais, revistas, rótulos, jogos, TV, folhetos, panfletos, gravuras, livro literário e todo tipo de texto que, por ventura, aparecer na sala”. Aqui a professora ressalta a diversidade textual presente em sua sala, e que essa diversidade substitui o livro didático.

### **Enunciado 11**

Para mim, alfabetização é um processo em que se ensina a ler e a escrever através da decodificação de símbolos\letras.

Para alcançar o meu objetivo em relação a alfabetização eu utilizo alguns métodos e técnicas. Procuo inicialmente sondar o nível em que se encontram os meus alunos para a partir daí pensar qual o melhor caminho para atingir o que pretendo. Utilizo o método global, o fônico, o letramento, aplico o construtivismo e o sóciointeracionismo procurando atender aos alunos da forma que para eles for melhor para aprender. Gosto de desenvolver um trabalho com atividades significativas para os alunos explorando situações do cotidiano deles.

O livro didático que utilizo não atende as necessidades dos meus alunos. Por causa disso, necessito complementar e muitas vezes substituir as atividades do livro por outras, selecionadas de outros livros ou criadas por mim a partir das necessidades dos alunos.

Eu não participei da escolha do livro didático que utilizo.

No meu dia-a-dia, em sala de aula, utilizo como material de apoio os Parâmetros curriculares, os cadernos do CEALE, os guias do alfabetizador, o pró-letramento de português, vários livros didáticos e livros de autores como Magda Soares, Emilia Ferreiro, Zaballa, Piaget, Paulo Freire, Vigotsky.(sic)

No enunciado que segue, de número 11, o discurso se estrutura a partir do discurso de autoridade. A docente faz referência a diversos métodos, técnicas e autores, apresentando vozes advindas dos saberes curriculares que colaboram para a construção de uma imagem de qualificada, de profissional que conhece grandes teóricos da educação. Apesar de todas as referências expostas pela professora, no início de seu texto, ela apresenta uma tensão quando aponta a oposição: alfabetizar é um processo X decodificação de símbolos e letras. Na sequência, emerge a voz do construtivismo,

---

<sup>9</sup> Livro Cantalelê. Livro distribuído para escolas públicas municipais.

quando ela menciona a sondagem do nível dos alunos. É possível se ouvir daí o preconizado por Ferreiro(1985) partir dos níveis de escrita. De acordo com a autora, antes de se iniciar qualquer trabalho com alfabetização, é necessário verificar em que nível de escrita se encontram os alunos, para assim, oferecer atividades e desafios que façam com que eles avancem as etapas.

Outro ponto a ressaltar é a diversidade de métodos que a professora diz utilizar em sua sala. Chama-nos a atenção o fato de esses métodos decorrerem de marchas diferentes como o global, um método analítico e o fônico, um método sintético, e cita o letramento, o construtivismo e o sociointeracionismo como métodos. Parece-nos que a docente busca, na sua experiência, formas variadas de fazer com que os alunos aprendam a ler e a escrever. Não parece ser, para ela, um problema essa sobreposição teoria/prática, o que importa é que o aluno aprenda, independente do método ou da base teórica que o sustenta.

Assim como no enunciado 07 a professora inverte a ordem da sugestão de construção dada. Ela prefere informar inicialmente que o livro didático não atende suas necessidades para depois tratar do processo de escolha. Para ela, o que é mais importante informar é que mesmo o livro didático não atendendo, os alunos não são prejudicados, pois ela toma a iniciativa de substituir as atividades do livro por outras atividades mais adequadas aos interesses dos alunos. Sobre a escolha do livro didático, a professora limita-se a dizer que não participou do processo, mas não informa o motivo.

O último parágrafo do texto é marcado pelo discurso de autoridade. Ao referir-se a teóricos e documentos, ela seleciona aqueles ligados à alfabetização. Emergem daí as vozes da formação tanto inicial quanto continuada, reforçando o discurso de que é necessário uma base teórica consistente para o trabalho com a alfabetização. A tensão, inicialmente apresentada, desaparece no decorrer do texto, sobretudo quando a docente deixa claro as bases (e as vozes) que sustentam sua prática.



**Enunciado 12****Alfabetização**

Alfabetizar é dar condição a cada aluno de além de decodificar símbolos, usa-los em suas necessidades diárias com desenvoltura.

No dia-a-dia procuro programar atividades bem lúdicas que levem-o a pensar que se trata só de brincadeira.

Acredito que pensando assim acaba por descobrir conceitos corretos e desejável diante de temas conflituosos de acordo com a norma culta.

Sim, pois meu objetivo é alfabetização e à medida que os alunos entendem e fazem descobertas acredito que acertei.

Procuro seguir o planejamento da Escola, mas aliado a este desenvolvo propostas que acredito, e vejo o resultado ao final de cada exposição pela criança.

Quando levo textos variados para a sala de aula não separo palavras de números, imagens de frases nem sílabas complexas de simples, nem simples símbolos de slogans.

Com isso a criança conhece vários tipos de textos, descobre sua função, onde e quando são usados fora da Escola.

Uso para verificar a aprendizagem jornais, revistas, cartazes, propagandas escrita onde todos possam encontrar o que foi visto em aulas anteriores.

No enunciado 12, ao tratar da concepção de alfabetização, a docente não faz uso da primeira pessoa, assim como nos enunciados 06 e 08. Ao iniciar seu discurso sem o uso da primeira pessoa, a professora conceitua alfabetização, mas não deixa claro se esta é realmente sua concepção. Ela não se coloca no discurso. A partir do segundo parágrafo, quando relata sua prática, ela retoma a primeira pessoa, envolvendo e assumindo seu discurso.

Assim como no texto anterior, o discurso dessa professora apresenta-se carregado da voz dos cadernos do CEALE, voz essa da formação continuada e da política pública implementada pela Secretaria de Educação. As atividades sugeridas no caderno nº 5, relacionadas a capacidades para a aquisição do sistema de escrita, vêm explicitadas no texto da professora. Ela retoma as capacidades 1 e 2 que tratam da compreensão das diferenças entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas de representação. Os cadernos do CEALE, distribuídos pela Secretaria de Estado da Educação, têm circulado pelas escolas devido às avaliações do PROALFA. É de nosso conhecimento que algumas escolas têm organizado ciclos de estudos desse caderno, fazendo uma leitura atenta e propondo discussões. Porém o que temos percebido é que o caderno nº 5, que traz a descrição das capacidades e sugere

atividades para o desenvolvimento destas, têm sido o mais utilizado. No enunciado 11, a docente também faz uma referência às mesmas capacidades, demonstrando conhecer o caderno e se apropriando do discurso contido nele. Parece-nos aqui que interessa mais à docente sugestões para a prática que a fundamentação teórica dessa prática.

Ressaltamos que, conjuntamente às posições relativas às vozes que emergem da formação continuada, a professora utiliza vozes disciplinares que vêm da ordem escolar quando faz menção ao planejamento da escola. Para essa docente, o planejamento é elemento importante, o qual ela tenta seguir, mas busca na voz da experiência as adequações do que o planejamento propõe. Ao usar o *mas*, ela coloca como mais importante as propostas desenvolvidas por ela com o objetivo de facilitar a aprendizagem das crianças. Além das vozes anteriormente explicitadas, parece-nos que os alunos têm participação importante nas aulas dessa docente. Ao recorrer ao verbo de fala *expor* em “e vejo o resultado ao final de cada *exposição* pela criança”, ela dá voz ao seu aluno, demonstrando ser ele quem determina se o planejamento é ou não adequado e se necessita ou não da reelaboração da professora. Notamos que as vozes ligadas à sua experiência sobrepõe-se às vozes vindas de outras instâncias.

O processo de escolha do livro didático e sua adequação não foram mencionados nesse discurso. A professora optou por descrever sua prática e não fez qualquer menção ao uso desse material em sala. Em contrapartida, ela frisa a presença da diversidade textual em sua sala em três parágrafos seguidos e faz questão de apontar a função social dos textos fora do ambiente escolar. Emergem as vozes da formação inicial e continuada. Para encerrar seu texto, ela retoma a questão da diversidade textual. Aqui, principalmente, percebemos a voz do Caderno nº 5 do CEALE, intitulado *Avaliação Diagnóstica: alfabetização o ciclo inicial*, quando ela nos afirma que “*uso para verificar a aprendizagem, jornais, revistas, cartazes, propagandas escritas*”, o uso de diversos gêneros constituindo a forma de avaliação, de verificação da aprendizagem.

**Enunciado 13**

Alfabetização para mim é um seguimento estruturado; contínuo. Não começa na primeira série ou série preparatória e termina quando a criança decodifica letras. É um processo em que se deve ter como objetivo formar leitores letrados.

Com esta concepção dentro da sala de aula tento ser eclética sem perder de vista o objetivo, porque quando utilizei apenas um método específico, não consegui atingir todos os alunos, não alcançando o esperado, e ficando decepcionada. Sendo assim percebi a importância da flexibilidade. Comumente uso textos que gosto mais e que considero que os alunos se interessarão; conto história, represento, faço projetos de leitura, confecção de livros, aproveito temas trabalhados para ampliar a alfabetização. Desta forma o fato de ter participado do processo de escolha do livro didático e este ter chegado à escola me ajudou muito pois ele atende aos aspectos que valorizo na alfabetização principalmente preparando os alunos com leituras do cotidiano, leituras realmente utilizadas socialmente, mas não abro mão de recorrer a outros livros e materiais que possam me dar suporte e apoio neste trabalho.

Para tornar este processo mais atraente busco novidades e pesquiso o que, no momento atrai mais as crianças. Para que não seja sempre escolhido por mim, o que e como vai ser o trabalho, peço aos alunos que dêem sugestões e que tragam tudo o que pode estar relacionado com o que queremos “construir”. Com esta participação nas escolhas e este envolvimento deles é mais fácil chegar ao ponto determinado no início do processo.(sic)

O discurso que segue, referente ao enunciado 13, retoma a discussão dos métodos e apresenta críticas sutis ao sistema de ensino. De início, a professora esboça sua concepção, ligada às novas teorias de alfabetização, tratando-a como um processo contínuo e fazendo referência ao letramento, à formação de leitores letrados. São as vozes da formação inicial e continuada transpassando o discurso dessa professora.

Para instrumentalizar a concepção defendida pela professora, ela afirma ser eclética, fazer uso de diversos métodos com o intuito de obter um resultado satisfatório com seus alunos, que todos aprendam a ler independente do método por ela adotado. Mais uma vez, não nos parece ser problema para essas professoras a variedade de métodos e técnicas dentro de sala de aula, ainda que possa parecer em muitas vezes, que estes são contraditórios. Temos aqui um exemplo de multivocalidade determinada pela instância da prática profissional, uma sobreposição de vozes das formações inicial e continuada e das vozes da experiência, sendo a última determinante para a forma de agir em sala de aula. O que elas demonstram em seus discursos é a necessidade e a vontade de fazer com que os alunos atinjam os objetivos propostos, nesse caso específico, que aprendam a ler e escrever.

Chamou-nos a atenção no discurso da professora a passagem “comumente utilizo textos que gosto mais”, pois a docente deixa claro que a escolha dos textos é feita por ela controlando e direcionando o que os alunos vão ler a partir do gosto dela e do que ela considera de interesse dos alunos. Porém na sequência, no penúltimo parágrafo, ela aponta que os alunos participam do processo para que os textos “não sejam sempre escolhidos por mim” tendo em vista que é um trabalho de construção do conhecimento e isso pressupõe a participação de todos os envolvidos no processo. Há aqui uma multivocalidade diferente da anteriormente apresentada. Nessa passagem sobrepõem-se as vozes da tradição educacional na qual o professor era o responsável pela determinação do processo: era ele quem sabia o que seria melhor ou pior para os alunos, em oposição à voz da inovação educacional pela qual professores e alunos constroem conjuntamente o processo, tendo participação ativa, sem que haja uma valorização excessiva do professor.

Quanto ao livro didático a professora critica sutilmente o sistema de ensino. Ela afirma ter participado do processo e quando afirma que “o fato de ter participado do processo e *este ter chegado à escola* me ajudou muito pois ele atende aos aspectos que valorizo na alfabetização”, a crítica da professora vem implícita no trecho em itálico, uma vez que é do conhecimento de todos os problemas na distribuição dos livros do PNLD 2007. Muitas escolas não receberam exemplares suficientes e outras tiveram os exemplares trocados. Para essa docente, o PNLD dever ter todas as etapas concluídas, desde a escolha dos livros pelas escolas até a entrega dos exemplares solicitados pelo MEC. Para ela, as escolas que não receberam o livro que escolheram ficaram prejudicadas.

Não poderíamos deixar de ressaltar, uma vez que tratamos de polifonia, o discurso marcado no texto da professora. Ao colocar entre aspas o léxico *construir* a docente deixa transparecer a voz do ideário pedagógico construtivista, a da voz do outro como diria Bakhtin, que transpassa seu discurso, constituindo-o.

## **Enunciado 14**

### Concepção de alfabetização

Nós, professores das séries iniciais, trabalhamos essencialmente com a alfabetização. De uma certa maneira, esta palavra define nosso trabalho; é como se ela nos definisse. Mas como nós a definimos?

Para mim a alfabetização é um processo de descoberta e de conquista. Descoberta do universo das palavras e conquista do mundo. À medida em que o aluno descobre uma palavra, ele conquista um pedaço da realidade revelado pelos significados desta palavra.

Por isso, procuro trabalhar com meus alunos atividades centradas na reflexão. Reflexão sobre a palavra como unidade lingüística e como elemento tradutor de uma realidade. Uso textos variados e materiais diversificados (livros, revistas, jornais, panfletos, etc).

O livro didático que utilizo é coerente com minha proposta de trabalho, pois traz atividades propícias à reflexão do uso da língua escrita e oral.

Particpei da escolha do livro e um dos critérios observados nesta escolha foi justamente a consonância da proposta apresentada com as demais atividades trabalhadas em sala.

Em minha sala há um espaço destinado aos materiais de leitura. O acervo fica à disposição dos alunos para que leiam em sala de aula enquanto aguardam os colegas terminarem uma atividade ou para levarem para casa.

A escola não pode apresentar textos apenas através do livro didático, pois o universo da leitura é muito abrangente. O aluno precisa desenvolver a autonomia necessária para usar o texto como um instrumento de interação com o contexto social. (sic)

No enunciado 14, a professora, no primeiro parágrafo, chama o interlocutor para o seu discurso através da frase interrogativa “mas como nós a definimos?”. As frases interrogativas facilitam a interlocução. São consideradas polifônicas ao facilitar a inserção de um interlocutor no discurso. Ao fazer uso da interrogação através de um *nós*, a professora convoca o leitor para um processo de reflexão acerca do que é alfabetizar.

A marca característica do discurso dessa professora é justamente a reflexão. O próprio léxico *reflexão* é recorrente no texto da docente. Ela, a medida que relata sua concepção e sua prática acerca da alfabetização, propõe uma reflexão ao leitor e simultaneamente vai construindo sua imagem como professor reflexivo que deseja ensinar o aluno a ser também reflexivo. Emergem daí, as vozes da formação inicial e continuada, de onde ouvimos Freire (1991, 1994, 2002, 2003) e a voz do discurso da inovação educacional.

A voz da formação continuada é realçada, assim como nos demais textos analisados, através da presença dos diversos tipos e gêneros textuais. É mister enfatizar que, ao nosso ver, o tratamento dado a esses materiais objetivam tornar o aluno mais

reflexivo, diferentemente de outros discursos já analisados nesse trabalho, em que os diversos tipos e gêneros textuais faziam-se presentes em sala de aula, mas o discurso docente indica que o tratamento dado a eles é através de metodologias tradicionais.

A leitura parece ser objeto central da prática dessa professora. Ela deixa um acervo à disposição dos alunos, tanto para lerem em sala, quanto para levarem para casa. Percebemos aqui a voz que emerge dos resultados das avaliações sistêmicas<sup>10</sup> que apontam o baixo desempenho em leitura em testes aplicados no Brasil. Daí a importância em se oferecer o máximo possível de textos para os alunos.

Ela encerra seu texto reforçando a sua preocupação com a leitura retomando as vozes da formação inicial e continuada, dos saberes curriculares e da experiência; apontando que o livro didático não pode ser o único portador de textos na escola ela retoma a voz do ideário construtivista.

### **Enunciado 15**

A alfabetização ocorre nas séries iniciais e é uma forma da criança aprender ler e a escrever. Utilizo várias técnicas e métodos que vai muito de acordo com a turma. Utilizo textos orais e escritos róticos e sempre partindo da realidade da criança e de assuntos que lhes interessam. O livro didático é apenas um apoio, utilizo atividades soltas e trazidas, pesquisadas em outras fontes. E atualmente utilizo atividades propostas no pro-letramento de matemática e português. E também utilizo os livros do SIMAVE\CEALE, de acordo com as habilidades. O livro que utilizo foi escolhido por mim e pela professora que trabalha comigo, mas já na escolha sabia que ele seria um suporte. Estão presentes vários materiais na minha sala de aula como: revistas, revistas em quadrinhos, jornais, livros do cantinho de leitura, uso música, poesias, utilizo muitos cartazes, tampinhas, canudinhos e também o colégio tem muito material concreto na sala de jogos que também utilizo muito. (sic)

No enunciado 15, a docente inicia seu discurso considerando que a alfabetização deve realizar-se dentro das séries iniciais, isto é, do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Ela parece não considerar que o processo de alfabetização pode estender-se até o 9º ano, ou seja, 8ª série. Essa é uma voz que advém do discurso oficial, que aponta que os alunos devem ser alfabetizados ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Em seu discurso emerge também a discussão sobre os métodos, como já visto em textos

---

<sup>10</sup> Prova Brasil, PROALFA, SIMAVE.

anteriores. O que define a metodologia para essa professora é o ritmo que a turma apresenta. Há uma preocupação com a aprendizagem do aluno, pois ela busca escolher assuntos que sejam do interesse dos mesmos. Essa preocupação com a aprendizagem dos alunos é reforçada pelas vozes curriculares, pois a ordem escolar determina que o aluno seja o centro do processo de ensino.

Quando afirma a variedade de métodos, a professora não demonstra preocupar-se com a contradição existente nas diferentes abordagens. Para ela, importa mais a aprendizagem dos alunos. Esses saberes, vindo de diferentes instâncias, seja do exercício profissional, seja da formação, convivem sem maiores problemas no cotidiano de sua prática.

A respeito do livro didático, ela reforça um discurso proveniente da instância do exercício profissional ao apontar que o livro didático deve ser um suporte. No fim dos anos 1980 e início dos anos de 1990, houve uma certa rejeição em relação ao livro didático. Este era considerado secundário no exercício da prática docente. A partir de então, com inúmeras discussões que permearam as produções do livro didático, ele retomou o status de material escolar importante, porém, não devendo ser utilizado como único instrumento de sala de aula, de acordo com o que afirmam grande parte dos docentes.

Reforçando a ideia de que é necessário a circulação de inúmeros materiais em sala de aula, a docente aponta outros suportes importantes como revistas, livros literários. Ressalta também a diversidade textual presente em sua prática, recorrendo às vozes da formação inicial e continuada, dos saberes curriculares e da experiência, em especial, às vozes que emergiram pós PCN.

#### **3.4 – O discurso das entrevistas: entrecruzamento de vozes**

Deteremos-nos a partir de agora à análise das entrevistas de quatro professoras. Essas foram escolhidas então, tendo como base os textos que escreveram no primeiro

momento da pesquisa e a disponibilidade para participarem de uma entrevista gravada. Nosso objetivo ao realizar as entrevistas era o de aprofundar algumas questões relativas a nossa discussão: concepções de alfabetização. Retomamos alguns pontos específicos a respeito de alfabetização em nossas conversas e sobre esses pontos teceremos os comentários a seguir.

Inicialmente serão apresentadas a trajetória profissional dessas professoras, em seus aspectos relevantes, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada. Buscamos, assim, tentar perceber de que saberes essas professoras se apropriam ao tratar do conceito de alfabetização.

Assim como os textos, essas entrevistas serão analisadas à luz da teoria bakhtiniana e dos referenciais que sustentaram as discussões sobre seus saberes. Nos apoiaremos nos conceitos desenvolvidos por Bakhtin (1997) e Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005).

Inicialmente, apresentamos algumas características relativas à formação e atuação profissional das professoras. A seguir apresentamos as concepções de alfabetização expressas pelas docentes e, ao final, a relação destas com o livro didático.

Buscamos enfatizar nas entrevistas as concepções de alfabetização dessas professoras, bem como sua trajetória de formação e atuação profissional, tentando responder a uma questão inicial: de que vozes se apropriam essas professoras quando expressam seu conceito de alfabetização? De que instâncias emergem essas vozes: da formação inicial/continuada, da experiência e da ação pedagógica?

Foram traçadas algumas categorias a fim de expressar os vários saberes mobilizados por essas professoras como suas possíveis fontes, o que, de acordo com Gauthier (2006, p.28) denomina “um reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino. De acordo com Souza (2009, p.183) “nesse reservatório incluem-se os saberes disciplinares,



curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, das experiências e da ação pedagógica”.

### **3.4.1 - Experiências comuns**

Abordaremos aqui alguns aspectos referentes à formação e trajetória profissional das entrevistadas. As quatro professoras possuem curso Normal de nível médio e, posteriormente, concluíram o Curso Superior: três em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar e uma em Normal Superior, todas pela mesma universidade. A professora da entrevista número 1 formou-se há vinte anos, a da entrevista 2, há 10 anos, a da entrevista 3, há 6 anos e da entrevista 4, há 4 anos.

Todas ingressaram na rede municipal através de concurso público, sendo que a professora 1 é a que tem mais tempo de serviço na rede municipal: 20 anos, acompanhada pela professora 2, que tem 16 anos e, as duas últimas, 11 anos cada uma. Estas professoras realizaram concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Barbacena em 1998. Outra característica comum a essas docentes é que todas trabalham em dois horários. As professoras 1,2 e 4 fazem jornada dupla na rede municipal, com um cargo efetivo e outro contratado. A professora 3 tem outro cargo efetivo, na função de professora de outra rede municipal, próxima a Barbacena.

No momento da entrevista, as professoras 1 e 4 trabalhavam com classes na fase inicial de alfabetização, sendo a série introdutória (1º ano do Ensino Fundamental) ou 1ª série (2º ano do Ensino Fundamental). A professora 2 tinha um cargo no Ensino Fundamental (3º ano) e um na Educação Infantil (2º Período), a professora 4 tinha uma turma de 1º período na Educação Infantil e outro cargo como supervisora pedagógica. O fato comum é que todas apresentam, em certo momento da carreira, um trabalho específico com as turmas iniciais da alfabetização.

No que diz respeito à formação inicial, todas as professoras, como dito anteriormente têm curso superior, seja Pedagogia ou Normal Superior. Buscar a

formação de cada uma dessas docentes pode nos ajudar a compreender de que instância derivam os saberes dessas professoras. Questionadas sobre a formação inicial, as docentes relataram seus percursos e evidenciaram alguns traços que julgamos importantes. Sobre esses traços é que vamos discorrer agora. Os depoimentos foram organizados em ordem numérica tentando estabelecer uma interlocução entre eles, buscando traços que lhes são comuns e traços que os diferenciam. Abordaremos os fragmentos que mais nos chamaram a atenção, não discorreremos sobre todos os discursos em todas as categorias, ao menos que haja elementos que necessitem ser marcados ou discutidos.

A primeira professora, ao relatar sobre a formação inicial, reforça a importância do curso de Pedagogia. Para essa docente, a inserção no magistério trouxe-lhe uma nova perspectiva de vida, uma vez que sua profissão anterior não era como professora, mas como doméstica:

Olha, a graduação para mim abriu portas que eu não imaginei que fosse abrir. Porque quando eu mudei para essa cidade, eu era empregada doméstica. Eu trabalhava de manhã, até meio dia numa casa única. Uma da tarde quando eu acabava o meu trabalho ali eu ia trabalhar de faxineira noutro lugar. Em outras casas. Quando a situação aliviou a minha patroa fixa arrumou para eu fazer uma prova no Colégio X. Esse colégio pra mim é muito querido porque foi aqui que eu quase me formei. Naquela época tinha exame de seleção. Ela falou pra mim assim: você tem que estudar muito. Porque tinha muita gente concorrendo. Minha patroa me deu folga no dia da prova e eu fiz a prova e passei.

Outro ponto da entrevista dessa docente que ressaltamos são as relações entre a sua infância e a escolha da profissão:

Eu me formei na escola normal e no ano seguinte eu fiz o vestibular. E o vestibular, assim quando eu era pequena, eu já dava aula pros meninos, ensinava a fazer tarefas que já ajudava com dinheiro para comprar os meus cadernos. Todo mundo que eu ensinava tarefa, os pais me davam dinheiro para eu ir comprar os meus cadernos. Então eu já tinha sim, uma ideia do que era. Eu fiz vestibular, e na época eu fiquei muito apertada porque eu imaginei que eu não fosse conseguir. Porque eu acho, eu não sei se eram 150 vagas e foi o ano que teve acho que seiscentas e poucas pessoas. O ano que teve mais concorrência foi esse. (Fragmento da entrevista da professora 1)

Não são evidenciadas, no discurso da professora, pessoas da família ou próximas a ela que lhe influenciaram. Mas a professora já demonstrava, desde muito cedo, um apreço pelo ensinar, uma disposição pelo compartilhar e percebia que o magistério seria uma profissão possível, aliando o desejo de ensinar a uma remuneração.

A professora 3 aponta o desejo de ter cursado Matemática: “eu fiz o curso de pedagogia, querendo muito o de Matemática, por um desvio do destino fui para o de Pedagogia, gostei muito e acabei fechando o curso com a parte de supervisão”.

Quanto aos anos iniciais do exercício da profissão, pontos comuns entre os discursos das professoras 3 e 4 são o que elas chamam de “circulação”. Elas utilizam esse termo para denominar a rotatividade de professores contratados nas escolas. Nos primeiros anos de exercício, antes de serem efetivadas, elas atuaram em várias escolas, cada ano em uma escola diferente, e isso para elas é prejudicial pois elas não podem observar o resultado do trabalho pedagógico:

No primeiro ano a gente ficava saltitando. Fiquei no José Moreira<sup>11</sup>, várias escolas. No primeiro ano a gente era contratada, rodava varias escolas, eu rodei praticamente a rede toda e depois foram oito anos em Pinheiro<sup>12</sup> (fragmento da entrevista da professora 3)

No começo eu circulava muito, mas foi uma coisa assim é um pouco frustrante porque você não vê o resultado do seu trabalho porque eu era contratada então eu ficava mesmo circulando onde tinha vaga eu ia. (fragmento da entrevista da professora 4)

Sobre o curso de graduação, as professoras os avaliam bem, algumas com algumas ressalvas como pode ser verificado nos fragmentos abaixo:

No início, quando eu comecei a fazer o curso na universidade X eu não gostei, porque ele vinha repetindo muito do que eu tinha aprendido no magistério. Começou a melhorar do segundo ano em diante. No primeiro ano que eu estudei na Universidade X foi praticamente uma repetição do que nos vimos no quarto ano de magistério, porque eu fiz aquele magistério de quatro anos, (fragmentos da entrevista da professora 2)

Olha, na totalidade eu não digo que eu daria nota dez não, porque, infelizmente, eu sou professora não querendo ser antiética de forma nenhuma, mas têm professores e professores. Em várias situações. Foram as falhas do professor me ajudaram porque eu tive que ser mais aluna. Eu tive que me ensinar então me ajudou, mas os profissionais que realmente ensinaram me fizeram melhor. Então, assim é em todos os campos de trabalho em todas as áreas de trabalho existe isso, mas eu gostei muito do curso, aprendi muito, inclusive. (fragmentos da entrevista da professora 3)

Foi boa porque eu corri muito atrás, eu acho que quando você esta fazendo graduação, aquela troca que você tem com os outros profissionais é muito boa. Porque o Normal Superior é um curso de professoras, então você está lidando com professoras. Não só o curso te oferece, mas há uma troca entre os alunos que estão ali, muito grande, acho que me fez crescer muito o Normal Superior. (fragmentos da entrevista da professora 4)

---

<sup>11</sup> Escola Municipal José Moreira dos Santos: escola da rede municipal de ensino de Barbacena.

<sup>12</sup> Escola Municipal Coronel Camilo Gomes: escola da rede municipal de ensino de Barbacena, situada no distrito de Pinheiro Grosso

As ressalvas dizem respeito, sobretudo, à repetição de conteúdos nos cursos de formação e ao preparo dos professores. Estas têm sido reclamações comuns de alunos de graduação dos cursos de formação de professores. Para os graduandos, os cursos de formação de professores não oferecem o conhecimento necessário para o exercício da profissão. É sempre necessário buscar em outras fontes os conhecimentos que faltam. A troca de experiências entre alunos em sala de aula é um recurso do qual eles se valem para complementar sua formação. Esse fato pode ser verificado no último fragmento. É importante ressaltar que as docentes 3 e 4 buscaram outras alternativas para vencer as falhas do curso. Foram além do que era oferecido e buscaram, por conta própria, seja tornando-se mais aplicadas aos estudos ou tentando articular as experiências dos outros alunos às suas para tornar-se um profissional competente.

Além de curso superior, todas as professoras confirmam ter participado de vários outros cursos de formação continuada. Todas demonstraram disponibilidade para participar dos cursos oferecidos e fizeram suas avaliações a respeito.

Todos que tem eu faço. Até hoje nesses 20 anos todos os que a rede deu eu fiz. É claro que tem uns que, ou põe de manhã ou põe de tarde (sic), aí não vai dar pra mim. Mas se colocou com uma opção de ter à noite até hoje. (Fragmento da entrevista da professora 01)

Fiz vários cursos, eu fiz aquele, antes do que eu fiz com vocês, como chama mesmo o curso... o PROFA. Fiz os PCN, fiz o ..... aquele outro que foi longo, que tinha aquele material todo PROCAP. Isso, fiz o PROCAP, PROFA, PCN. (Fragmento da entrevista da professora 02)

Eu brigo para participar. Quando eu era contratada eu trabalhava numa escola em que ninguém queria fazer. Puxa, era o êxtase! Todos eu ia fazer para escola não ficar sem representante e eu não tinha problema depois de passar (SIC). Então ajudava também depois que eu é...(SIC) antes de ser efetivada eu passei por outras escolas que questionavam que contratado não devia fazer porque ficava mudando de escolas. Então nestas questões não era vantajoso para a escola. Então eles começavam a mandar os efetivos, aí mesmo não querendo eles iam, então eu fiquei às vezes fora de alguns cursos por esse motivo, mas todas às vezes que tinha vaga e que eu podia ir, mesmo fora do horário de trabalho, eu sempre ia. Depois que eu fui nomeada e que o meu cargo tornou-se efetivo é que surgiu a questão de não ter ninguém pra ficar na sala de aula. Então, os cursos que são dentro do horário de aula, eu não podia fazer nada, porque não tinha quem ficasse e os que eram fora do horário de trabalho eu sempre ia fazer. No caso do PCN, foi assim do primeiro, porque aquele que foi uma ação de quinze dias na Escola Agrotécnica<sup>13</sup>. Eu só fui liberada porque eu bati de frente, falei: Não! Esse eu vou! Então arrumaram uma eventual. Depois ficou uma semana, se eu não me engano, com estagiários e aí eu consegui fazer o único dentro do horário que eu fiz. O restante todo fora do horário de trabalho. Nossa, eu fiz muitos cursos, uns

---

<sup>13</sup> Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, recentemente transformou-se em IFET (Instituto Federal de Educação Tecnológica).

por iniciativa própria, já fui para Belo Horizonte duas vezes. Fiz um na parte de secretaria para pegar umas questões de leis dentro da escola para me ajudar também no de direito educacional. Fiz um de arte e criatividade, porque para dentro de sala, mesmo não estando na época na educação infantil, me ajudou bastante na parte de literatura, a jogar pela parte de artes (SIC) porque você às vezes não sabe como trabalhar isso dentro da sala de aula, porque não tem horário. A cobrança é muito para as outras disciplinas, outras áreas. Já fiz de ortografia porque eu estava sentindo dificuldades. Os meninos estavam errando muito e eu não estava conseguindo ajudar. Fiz muitos de leitura, vários na área de Matemática e de Português, mas eu sempre fiz mais na de Português, porque é a que os alunos mostram mais dificuldade. Então a de Matemática, eu sempre gostei muito de Matemática, meu raciocínio lógico é bom, eu pegava sempre esses cursos de Matemática mais pra ver a dinâmica na sala de aula, para passar esse conhecimento. Fiz os PCN, o PROCAP, tentei fazer o do PROFA, mas a universidade não me liberou, era toda segunda-feira, os professores liberaram, mas a coordenação não liberou. Eu não pude fazer e esses todos que surgem assim, às vezes de uma semana, às vezes aos sábados, como eu fiz aqui na UEMG. (Fragmento da entrevista da professora 03)

Eu faço todos os cursos de educação continuada. Todos que são oferecidos e os que não são eu corro atrás porque a educação evoluiu, é bonito você ver isso. Eu falo isso: aquela professora com as fichas amarelas você não vê mais, porque a educação evoluiu. Porque a gente ficar parado? Quando você faz um curso, é fácil? Não! Ficar lá num sábado de oito da manhã às seis da tarde, mas é muito proveitoso para sua prática. (Fragmento da entrevista da professora 04)

Emerge, nos discursos acima, um misto de prazer pela busca do novo, uma vontade de sempre procurar atualizar-se e uma angústia colocada pelos entraves do sistema. As professoras 1, 3 e 4 enfatizam as dificuldades de liberação para os cursos de capacitação, a necessidade em ter que frequentar cursos fora do horário e até de *brigar* para poder participar. O discurso dessas docentes demonstram uma insatisfação e, ao mesmo tempo, a necessidade de um constante aperfeiçoamento pois, para elas, a educação evolui constantemente, e assim deve ser o professor: aquele que deve estar sempre se aperfeiçoando.

Buscamos desvelar a seguir a avaliação que os professores fazem dos cursos de formação continuada que participaram. Para nós, compreender a avaliação dessas docentes é importante, na medida em que esses cursos vêm marcados por vozes específicas, por discursos específicos. Ao indagarmos sobre a avaliação das professoras acerca desses cursos, buscamos compreender qual ou quais deles foram mais marcantes e por que e, assim, perceber se as vozes que constituíram esse curso de formação fazem parte das vozes que perpassam o discurso dessas docentes quando elas tratam de concepções de alfabetização.

A respeito da avaliação dos cursos de formação continuada, destaca-se a relação teoria-prática e a importância atribuída pelas professoras à experiência do formador de professores, como se evidencia nos excertos a seguir:

O PROFA e esse último que nós estamos fazendo agora, o Pró-letramento, e que ainda não terminou são muito bons. Não que os outros não tenham sido. Mas assim, ele é mais direto no que acontece lá na minha sala. Olha, a contribuição que eu acho que mais me atingiu é de colocar um curso onde eu tenha que estudar, aplicar, ver o que aconteceu e trazer os resultados para serem discutidos. Porque quando se faz na sala de aula, aplica-se e discute na roda. Eu gosto muito da roda, porque o que é roda, o que se comenta na roda, faz a gente crescer muito. É uma discussão sobre a prática. Seria uma aplicação da teoria na prática. (Fragmento da entrevista da professora 01)

Os PCN até hoje, por exemplo, essa semana eu entreguei a prova, eu entrego para a diretora, falei com ela: olha, você dá uma olhada na minha prova? (...) Aí ela falou assim: Não, dá sim, (SIC) pode me dar aqui, eu gosto muito das suas avaliações, você trabalha muito dentro dos PCN. Coloco as questões assim, não jogo as questões pro menino, primeiro dá a chamada com um texto pequeno, e é bom que ele já vai recordando. (Fragmento da entrevista da professora 02)

Olha, os que me chamam mais a atenção são aqueles que os profissionais que dão o curso, que proporcionam o curso, têm vivência de sala de aula. É completamente diferente daqueles que dão o curso, mas não sabem totalmente a realidade que você vivencia, porque, para falar a verdade, ninguém vai saber mesmo, sua sala de aula é sua, mas os problemas que têm dentro da sala de aula, as dificuldades que o professor enfrenta, que os alunos passam por elas, questões familiares, essas são muito parecidas, principalmente em escolas públicas. Então os professores que dão os cursos que participam desses cursos, passando para gente essas novidades, essas inovações se eles têm a vivência e conhecem a realidade de uma sala de aula é totalmente diferente de quem dá um curso e não tem essas vivências. Eu já fiz vários em que os profissionais não tinham essa vivência de sala de aula então eles falavam dentro de uma utopia, dentro de uma coisa que eles acreditavam, mas que não acontecia dentro de sala de aula. (Fragmento da entrevista da professora 04)

Olha, foram muito bons. O que eu tive experiência ruim foi só um oferecido pela prefeitura, no ano passado, ou no ano retrasado. Um que eles fizeram de imediato. Esse não foi proveitoso não, porque dizia que era Língua Portuguesa, quando chegou lá era para fazer ofício de escola. Primeiro falaram que era pro professor alfabetizador, chegou lá era para fazer ofício de escola, fazer carta, umas coisas que não tinha nada a ver. Não tinha nada a ver com alfabetização. Então, esse eu achei que não foi proveitoso, mas a maioria dos cursos que eu fiz foram muito bons. (Fragmento da entrevista da professora 04)

As professoras trazem em seus discursos a necessidade de uma relação direta teoria-prática. Para elas, os cursos que foram bons foram aqueles que permitiram um diálogo direto com a realidade na qual elas estavam inseridas, tanto no que diz respeito ao conteúdo teórico propriamente dito e nas relações entre aluno/professor. A professora 1 ressalta a importância do saber e do fazer. Para ela, os conhecimentos discutidos no curso devem ser capazes de ser aplicados em sala de aula e retomados para a discussão no espaço de formação, num movimento de reflexão/ação/reflexão. Os cursos

que propiciaram esse movimento foram os melhores na opinião da professora. A professora 2 também ressalta a necessidade da aplicação prática do que é aprendido em cursos de formação. Para ela, os PCN foram importantes porque proporcionaram uma maneira nova de se pensar atividades. O curso ao qual a professora se refere chamava-se *PCN em ação* e objetivava a construção de atividades baseadas na proposta dos parâmetros curriculares.

O fragmento 3 aponta para uma nova questão. Para ela, todo formador deve necessariamente conhecer o espaço da sala de aula como professor, não só como observador. Desta forma, os cursos ministrados por professores que atuam ou atuaram em espaços iguais ao dela compreendem melhor as necessidades reais da sala de aula e, por isso, podem trazer uma melhor contribuição. A professora 4 é menos enfática em sua avaliação, aponta apenas uma situação que não foi proveitosa, mas não especifica quais os cursos que contribuíram mais para sua prática.

### **3.4.2 - As concepções de alfabetização presentes no discurso das entrevistas**

Discutiremos, a partir de agora, as concepções de alfabetização presentes no discurso das professoras entrevistadas. Para nós, essas concepções não advêm de uma fonte única, emergem de diversas instâncias, muitas discutidas nesse e nos capítulos anteriores. Por esse motivo, optamos por discutir anteriormente os processos de formação inicial e continuada a fim de tentar compreender de quais *reservatórios* emergem esses saberes e de que forma os professores os (re)elaboram para atender às suas necessidades cotidianas. Como elas vão organizando as informações, de certa forma, as selecionando-as para constituir a prática pedagógica.

Ao ser solicitada a discorrer sobre seu conceito de alfabetização, a professora da entrevista 1 o definiu da seguinte forma:

eu acho que alfabetização pra mim é você ajudar o seu aluno a entender o processo que vai fazer com que ele cresça no conhecimento pra que esses conhecimento faça ele mudar pra melhor fora do muro da escola. Porque a escola tem que ser na minha opinião, ela tem que ser para fora dos muros. Ele aprende lá fora, traz, elabora aqui dentro e volta melhor pro ambiente onde ele vive.

Para essa docente, a alfabetização deve ser um processo social, escola e sociedade se completando. Podemos perceber no conceito dessa professora um ressoar do discurso freireano, que trata da alfabetização como forma de *ser no mundo*. Estão presentes também vozes da teoria construtivista quando ela cita *crescer no conhecimento*, construir gradativamente suas hipóteses num fazer e refazer constante.

Ao questionarmos de que forma essa professora operacionaliza seu conceito de alfabetização, ela afirmou ser a história de vida do aluno seu principal instrumento:

Bom é trazer para minha prática o que acontece na vida fora da escola. A história de trabalhar, a história escrita de fora da escola faz o menino crescer. Quando eu trabalho com ele textos reais, extra-escolares, o menino fica mais interessado e cria o hábito de praticar aquilo que não seja um texto tradicional de livro.

Eu elaboro as minhas atividades diárias assim: eu gosto muito de trabalhar com o texto da criança. A criança tem uma história. A história da criança é dela, da comunidade, do contexto que ela mora. Então, quando a criança me conta, na roda, um assunto, eu procuro tirar daquele assunto, se interessou muito, brincadeiras, atividades mesmo de sala de aula. Para que a criança, com o assunto do outro, brinque e conheça. E aí, quando isso acontece, a outra criança tímida, quieta, vai querer falar pra tia dar valor e trabalhar o que ela falou. Eu acho que isso funciona porque eu trabalho a linguagem oral sem muito ficar preocupada. A minha criança me conta, o tema dela vira tema da sala de aula, vira palavrinha, vira caça-palavra, vira sílaba inicial, sílaba final, número de sílabas. Eu acho que funciona porque é o assunto dela.

A professora demonstra em seu discurso que o aluno é o centro de sua prática, é para ele e em função dele que ela organiza suas atividades. Parte de conhecimentos que circulam no contexto e, principalmente, utiliza a história de vida do aluno como elemento organizador da sua ação pedagógica. Ela se apropria das vozes do construtivismo e freireana que apontam para a construção do conhecimento a partir de situações concretas e relacionadas com a realidade do aluno. Porém, ao final de seu texto, ela retoma a voz da tradição pedagógica, da fragmentação, ao descrever o trabalho com sílabas. Como já explicitado em outros momentos, não parece ser problema para essas professoras a sobreposição desses saberes. Ao contrário, essa articulação de saberes é fundamental para que o processo de alfabetização realmente ocorra, garantindo o domínio do sistema de escrita pela criança. Essa mistura ou interseção está ligada à prática profissional, aos saberes da experiência, à necessidade de adequar o que



aprendem nas instâncias formadoras, ao que realmente vivem no contexto escolar e às exigências de resultados positivos nas avaliações sistêmicas.

Quanto ao método ou aos métodos que essa professora utiliza em sua sala de aula, não faz uma descrição detalhada, que pudesse nos indicar este ou aquele método. Buscando ainda desvelar qual(is) método(s) a professora lançava mão, indagamos sobre os materiais que ela utilizava com maior frequência, a fim de levantar pistas sobre métodos ou metodologias presentes em sua sala. Sobre essa questão, ela nos apontou o seguinte:

Na minha sala circula o material didático que você tem que seguir, os livros que cada turma tem e o que é pensado agora, por exemplo: tem um material de coleção de chiclete que a criança adora, aquilo é uma festa! Então agente aproveita aquilo. Porque se você está dando aula, o menino está *voando*, sem atenção, você tem que explorar aquela situação. Porque aí ele pensa: se a minha tia tá me dando atenção, aí então a aula fica mais interessante.

Mais uma vez ela demonstra organizar sua prática a partir das necessidades que os alunos demonstram e a partir de materiais que os interessam, confirmando, pois, as vozes que apareceram anteriormente e não sobressai nesse momento, a tensão anteriormente apresentada. Percebemos no discurso dessa professora que a alfabetização, para ela, é resultado de uma gama de atividades, principalmente propostas pelas crianças e aliadas aos materiais de uso contínuo, como o livro didático. Boa parte da organização de sua prática parte do interesse e da curiosidade infantil os elementos principais para essa docente estruturar seu trabalho.

Ainda no que tange as concepções de alfabetização, a professora da entrevista 2 a define como sendo:

Alfabetização é quando o menino já faz a leitura, uma leitura de mundo não só o que ele está aprendendo da escola, das palavras, escrever um texto, mas ele entender esse mundo que está aí a nossa volta. Ele começar a perceber isso. É uma propaganda, é ele interpretar, é ele estar interpretando(SIC) o que vem sendo importante pra ele.

Misturam-se, no discurso dessa professora, as vozes vindas dos PCN acerca da diversidade textual, dos usos sociais dos textos propostos também pelos Cadernos da Secretaria de Estado da Educação, organizados pelo CEALE e voz de Paulo Freire. Como acontece com a análise anterior, essas vozes emergem com mais nitidez pois são

marcadas pelo uso recorrente da expressão “leitura de mundo”, “entender esse mundo”. Para não nos determos apenas na análise de conteúdo, a preocupação dessa e da outra docente pesquisada em fazer com que os alunos relacionem os conteúdos aprendidos na escola com o contexto, com o mundo que os cercam, nos remetem ao discurso freireano.

Quando indagada acerca da operacionalização desse conceito, a professora retoma o discurso freireano:

Eu trabalho com eles muito assim, a gente tira muito da nossa realidade, o que a gente vive para poder tá passando(SIC) pra eles. Essa leitura de mundo, às vezes, a gente fala para eles até fatos da vida da gente, procura que eles conheçam(SIC) porque eles não podem pensar que é difícil. Falo com eles assim: vocês podem tudo, vocês têm o mundo pela frente, o mundo está aí para oferecer pra vocês tudo e vocês tem que ter garra para segurar isso, porque o mundo, olha só, vocês são crianças, agora estão aprendendo isso. Então às vezes, eles ficam bravos, mas eu tenho que cobrar isso de você agora, eu estou cobrando de você, porque as vezes, o menino fica nervoso achando que a gente está querendo é encher o saco dele(SIC), mas não é isso, eu estou cobrando de você isso porque você precisa disso ali na frente. Então, a gente joga muito a realidade agora, mostra para ele a realidade agora é que ele precisa. É difícil? É, mas ele tem que ter garra, ele é criança? É. Ele está com nove anos, dez, onze, doze. Eu falo com eles: você é o adulto de amanhã. Você que governa amanhã(SIC). Você que vai ser o nosso médico. Nosso professor. Ele tem que ter essa responsabilidade, essa responsabilidade começa agora. Então eu jogo muito pra eles, é o agora pra eu poder estar cobrando. Então se eles lerem, se eles interpretarem, se eles entenderem, eu acho assim, se eles entenderem um pouco do mundo agora, eles vão ter a responsabilidade de se preparar para amanhã.

A professora demonstra a preocupação de uma formação para a vida, ou para a mudança desta. Parece creditar à escola a responsabilidade de transformação e esse discurso nos remete, mais uma vez, a Paulo Freire. Vincula os usos da leitura e da escrita na sociedade com a capacidade de transformação daquele aluno. Importante ressaltar que essa professora atua numa comunidade rural, com muitos alunos carentes. Nesse contexto, a escola pode ser, além da única agência de letramento, a maior oportunidade de desenvolvimento intelectual e econômico dessas crianças, isso, no entender dela, através dos estudos.

Parece-nos que o discurso dessa professora tem como uma de suas bases os cursos de formação continuada. De acordo com sua declaração anterior, ela cursou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, que tinha como base a psicogenética e os estudos de Paulo Freire. Percebemos também uma interseção dos saberes da experiência da professora, tanto na trajetória profissional, quanto no âmbito

familiar. Em um dos pontos da entrevista ela aborda a mudança radical de sua vida a partir do momento em que se tornou professora e que isso só foi possível através dos estudos. No fragmento acima, ela esboça uma pequena retomada desse assunto: “a gente fala para eles até fatos da vida da gente”. Nesse momento, é no reservatório das suas experiências pessoais que a professora busca os saberes que a constituem e tenta repassá-los aos alunos.

Quanto ao método, mesmo sem utilizar o léxico eclético, é dessa mistura de saberes que trata a professora. Ela não demonstra qualquer problema em utilizar métodos considerados antigos. Acha que a mistura do atual com o antigo dá um bom resultado:

Olha, eu acho que não tenho um método específico, eu acho que a gente tem que procurar pegar um pouco, a gente entendendo, é claro, às vezes não adianta nada uma pessoa falar para mim desse tal método se eu não tenho o conhecimento do que eu estou trabalhando com ele. Então, a gente usa um pouco, porque, fala assim(SIC), aquele método lá é retrógrado, mas ele tem muita coisa boa também, ele tem muita coisa que você pode estar aproveitando(SIC). Você não precisa estar seguindo ele(SIC) ali, na íntegra, mas ele tem coisa boa, senão o método antigo igual o silábico, ele não teria nos formado, se ele fosse tão assim. Ah! mas as crianças de hoje, de agora. Claro, são outras crianças, elas nasceram num mundo com essa tecnologia, com esse avanço todo, mas uma coisa ou outra você aproveita sim, e a gente vai intercalando, vai trazendo, vai pegando dos atuais.

Observamos no discurso da professora a clareza que ela tem quanto à necessidade de o professor ser sujeito de sua própria prática, quando ela afirma que “não adianta nada uma pessoa falar pra mim desse tal método se eu não tenho o conhecimento do que eu estou trabalhando”. Ou seja, ela demonstra que o professor forma-se também a partir de sua própria prática, não pela simples reprodução de conhecimentos impostos por instâncias externas a ele.

Ela assume que é eclética: porém, no decorrer de seu discurso, ela deixa pistas do uso do método silábico, justificando sua opção “ele não teria nos formado, se fosse tão assim”(sic). Na frase seguinte, retoma sua posição em ser eclética, estabelecendo uma leve tensão, quando argumenta que os métodos atuais também fazem parte de sua prática. Ao tentarmos aprofundar mais a questão, indagamos quais desses métodos atuais estão presentes em sua sala, uma vez que dos antigos a sua opção era pelo

silábico. Nesse momento, a professora, fez uma pausa, com se não lembrasse o nome do método:

Eu recorro mais, ao, esqueço o nome do, eu esqueço o nome. Aquele que a criança vai construindo o aprendizado dela. Construtivismo. Você dá a leitura, ou conta a história, a gente trabalha com reescrita, a gente trabalha com um teatrinho pequenininho para eles estarem(SIC), para você ver se o menino, por exemplo, levou o livro para casa, ele leu. Se ele leu o livro em casa ele tem condições de estar chegando(SIC) na sala de aula não é te relatar na integra(SIC), mas ele tem que ter condições de te relatar alguma coisa da historia. Então a gente vem trabalhando assim, dessa forma. Igual eu te falei, com textos, contos, o ano passado eu fiz muitos trabalhos com eles assim, de fazer reescrita, vai contanto a história dia a dia, um pouquinho e eles vão reescrevendo.

Nesse fragmento, a professora toma o construtivismo como método. Sua retomada à teoria construtivista é explícita. Emergem daí as vozes da formação inicial e continuada através dos textos dos PCN e dos Cadernos elaborados pelo CEALE. Retomando a produção escrita dessa professora, constatamos que no texto escrito ela aponta o letramento como método, não o construtivismo. Conceituar teorias como métodos é, de certa forma, comum pois, na tentativa de operacionalizar os conceitos teóricos, as professoras acabam por denominar as possíveis práticas advindas dessa teoria como método ou metodologia.

No discurso dessa professora, especialmente, observamos que ela traz para a sala de aula elementos dessas teorias, como diversos gêneros textuais mas, de acordo com sua escrita e sua fala, o tratamento dado a esses textos ainda é a partir de concepções tradicionais, como por exemplo, o uso do método silábico. Há indícios, mais uma vez, de uma sobreposição, ou mesmo conjunção de saberes dos quais a docente lança mão para atingir seus objetivos.

A entrevista 3 chamou-nos a atenção porque, além de conceituar alfabetização, a professora traz a discussão sobre letramento:

Olha, alfabetização, agora com um estudo mais elaborado eles separam alfabetização/letramento. Alfabetização para mim é alfabetização completa. Ele pode decodificar, codificar tudo, mas se ele não entende se ele não vivencia, se ele não coloca isso pra vivência dele pra mim não é alfabetização. Então, assim eu não diferencio ou o aluno sabe ler, interpretar, vivenciar aquilo ou ele não está alfabetizado. Porque há alguns anos atrás, principalmente no início da minha formação, não existia a palavra letramento. Era alfabetização ou era alfabetizado ou analfabeto. Isso ficou meio arraigado em mim e quando chegou esse novo conceito de dividir alfabetizar - letrar então a gente assusta porque você vê que muitos alunos estão alfabetizados, mas não estão letrados, então você pode realmente dizer que ele é alfabetizado?, Esses conceitos ainda se misturam muito para mim então alfabetização para mim é um complexo, é um todo. Inclui a

vivência, inclui tudo que o aluno já sabe, tudo que ele ainda não sabe, inclui tudo que ele está aprendendo e se ele está levando isso para vida ou trazendo o que é da vida pra essa alfabetização. Então assim é, às vezes eu acho até um pouco difícil de definir bem o que é acho que é um conjunto.

Diferentemente das outras professoras, a entrevista 3 traz o conceito de alfabetização e letramento como sendo algo inseparáveis e aponta de modo sutil uma crítica ao discurso acadêmico instituído no Brasil após a chegada do conceito de letramento, que separa conceitualmente letramento de alfabetização. Para ela, essa forma de pensar não contribui, parece não fazer sentido essa separação, uma vez que, a seu ver, a alfabetização inclui tanto a aquisição do código quanto o domínio das práticas de uso da escrita. Ela retoma as vozes circulantes nas instâncias de formação inicial e continuada, em especial, na continuada, pois a professora afirma em trechos da sua entrevista, o interesse em participar de cursos de formação continuada.

A respeito de sua prática, da forma como consolida o conceito de alfabetização, essa professora considera:

Inicialmente eu tento pegar muito das crianças, o que é de interesse delas, o que é da vivência delas, o que elas despertam na sala de aula. Porque as crianças contam muitos casos. Elas trazem muita coisa de casa e, dependendo do que você fala, elas contam coisas tão particulares, tão íntimas que te levam a abrir um horizonte e puxar delas aquilo que é de maior interesse. Então eu tento pegar parte de música, usar parlendas, fazer muita paródia com as músicas. Às vezes uma música que não tem nem letra, ficam lá o tempo inteiro com aquelas coisas de *funk* e tudo. Eu pego essas músicas, transformo em conceitos para sala de aula, uso muito a parte escrita para visualização e se é de interesse deles. Eu fico muito encantada com a parte artística, mesmo de música, de encenação e tudo isso e quando a gente faz alguma coisa prática como cantar, encenar, contar uma história, contar um caso pegando a parte da oralidade deles, a gente sempre registra. Então, registrando, passa do abstrato, daquela coisa dinâmica de sala de aula pro que a gente quer. Se eles ainda não estão alfabetizados eles já começam a familiarizar com aquilo e já estão vão ampliando o horizonte deles, ampliando o contato deles com a parte escrita, com a leitura e sempre registrando. Não fica vago, não fica sem um por quê. Eu gosto de começar por etapas: se eu vou começar na oralidade, da oralidade a gente passa para um livro, para uma história, pra uma música que tem a ver com aquilo que foi falado na oralidade, passando por isso a gente pode descobrir uma história que pode ser contada ou encenada dentro daquilo que foi falado. Depois a gente pode criar, a partir daquela leitura que já tem a ver tudo com o que foi dado anteriormente para uma produção coletiva e, quando você chega ao final você vê o resultado imenso. Talvez você até quisesse que acontecesse, mas é além, então é isso que me instiga mais e que me realiza dentro da sala de aula porque, às vezes, você tem o seu objetivo, mas se você criar em torno de tudo que você pensou, você alcança, além do seu objetivo (e tem turmas que dá essa perspectiva e até mais do que essa). Agora tem turmas que têm mais dificuldades, mas aí também é o trabalho de adaptar para a realidade daquela turma que tem mais dificuldade. Eu tento dinamizar, eu tento não deixar murchar, sabe como é aquela sensação de murcho, de quieto, de parado, eu tento não deixar que isso aconteça, não ficar só mecânica. Vemos isso hoje, amanhã aquilo. Então, se puder modificar, tanto é que meus alunos sempre gostavam muito da minha aula de literatura, porque eu sempre fazia com arte, a gente sempre montava livros, livros que eles estão confeccionando. Eles nunca pensavam que eles podiam ser autores de um livro e

as poesias, as músicas, as prosinhas, tudo que era usado nesse livro era dinamizado: ou eles iam cantar ou eles iam ler pra turma ou eles iam encenar. Como a gente encenou! Tem até registros! Eu acho que é encantador. Se você gosta, você vai além!

A professora utiliza como ponto de partida para sua ação pedagógica o interesse dos alunos. Ela busca fazer do ambiente de sala de aula um lugar de alegria. Para isso, recorre à música, a parlendas e outras formas de tornar a sala de aula um lugar lúdico, prazeroso. Nesse sentido, o fio condutor do discurso dessa docente é o construtivismo. Essa voz emerge a partir das opções pedagógicas que essa professora faz para conduzir seu trabalho. A professora demonstra valorizar as situações de diálogo e incentiva a oralidade dos alunos.

Dessa forma observamos, no discurso dessa professora, as vozes que emergem da formação inicial quando ela retoma o construtivismo na alfabetização. Já as vozes da formação continuada ficam evidenciadas quando ela enfatiza a oralidade, eixo presente nos cadernos da SEE, elaborados pelo CEALE. O caderno 2, especificamente, trata da importância do trabalho com a oralidade em sala de aula.

Chamou-nos a atenção durante a realização desta entrevista, a forma dinâmica que a professora diz conduzir sua sala de aula e a forma de organização de seu trabalho a partir de etapas definidas, tendo em vista o aprendizado dos alunos. O movimento parece ser constante em sua sala de aula. Nesse sentido, ela reforça o ideário construtivista e outras teorias que tratam de uma educação dialógica, a partir do interesse dos alunos e da realidade na qual eles estão inseridos. Assim, inferimos que essa docente se baseia em teorias e métodos inovadores, deixando para trás as concepções tradicionais, baseadas no silêncio e na pouca participação dos alunos.

No trecho a seguir, trataremos do discurso da professora no que se refere aos métodos:

Você pode dinamizar ao máximo, mas nada do que foi pesquisado, estudado, vivenciado, é em vão. Muitos métodos, até mesmo o tradicionalismo, têm seus méritos. Muitos foram alfabetizados e são excelentes profissionais, excelentes pessoas em termos de aprendizagem. Porque isso vai ser jogado fora? De forma nenhuma. Eu nem sou assim muito favorável a um determinado método e pronto, porque eu já vivenciei muitas turmas com realidades diferentes. A gente ouve falar muito: o bom método é aquele que o professor domina e realmente. Mas se eu não domino um método, mas pelo método que eu domino meu aluno não está aprendendo, você vai ter que procurar um outro, você vai ter que estudar, você vai ter que buscar uma outra forma desse aluno conseguir e, então, organizar a sua didática, organizar a sua forma de alfabetizar, se você tiver os processos. Mas isso não quer dizer que precisa ficar estagnado é só isso e pronto e acabou.

Além desses passos, além de todos os benefícios têm esses estudos sobre os métodos. Eu não vou pelo silábico, não estou me adaptando muito nos métodos sintéticos, eu vou pro analítico, eu vou trabalhar com o método global. Então se você consegue dinamizar, se você consegue envolver a turma e eles todos estão ao seu ritmo, se envolvendo e sendo alfabetizados. Mas se tem um aluninho lá que, vendo isso tudo ele está perdido, você pode continuar com a turma também e fazer um trabalho com aquele aluno dentro de uma silabação, palavração. Por que não? É pensando em fazer isso em função do aluno. É ele que vai determinar isso. É porque realmente você só trabalha bem naquilo que você tem segurança, mas a partir do momento que o que você tem segurança não está chegando até seu aluno. Aí isso precisa ser mudado mas em relação aos métodos. É importante você conhecer, porque não é só professora do primeiro, segundo ano que estão alfabetizando. A gente está alfabetizando constantemente. Tudo aquilo que o aluno ainda não domina, ainda não consolidou, você pode continuar o trabalho mesmo porque essa é a nossa função. Tudo aquilo que ainda não consolidou nós vamos trabalhando à frente para que o aluno domine.

A professora evidencia em seu discurso sua opção pelos métodos analíticos em detrimento dos sintéticos. Mais uma vez, o fio condutor de seu discurso diz respeito ao construtivismo e a outras teorias como a psicogênese, que apontam para o trabalho de leitura e escrita a partir de unidades de sentido e não de fragmentos. Vozes da formação inicial e continuada continuam se intercalando, mas nesse fragmento, as vozes do saber da experiência, do saber específico que se constrói a partir do exercício da profissão também podem ser percebidos. Para essa professora, alternar as metodologias em prol da aprendizagem dos alunos é prioridade. E esse é um tipo de saber que é construído e consolidado no exercício da profissão, com as diversas tentativas de se obter sucesso em relação à aprendizagem dos alunos.

E, ao se valer dos saberes da formação inicial e continuada e dos saberes adquiridos no exercício da profissão, essa professora põe em questão uma expressão muito comum entre os docentes de que “o bom método é o que o professor domina”. Para essa professora, o método que o professor domina é importante para a construção de sua prática, porém, parece-nos, que para essa professora “o bom método é o que faz o aluno aprender”. Nesse sentido, ela desloca da figura do professor a opção pela metodologia e a direciona para as necessidades de aprendizagem dos alunos evidenciando, assim, a forma como a subjetividade do professor é construída ao longo de sua prática profissional. Essa análise, ao nosso ver, deriva dos saberes que compõem o seu *reservatório* demonstrando, mais uma vez, que somos constituídos por vários saberes, vindos de muitas instâncias, compostos por muitas vozes, somos portanto constituídos por uma multivocalidade.

A docente deixa claro também a necessidade constante de aperfeiçoamento dos professores. Para ela, os docentes devem especializar-se continuamente, pois, os professores precisam ser capazes de conhecer vários métodos, para lançar em mão sempre que a situação de aprendizagem exija uma mudança nas formas de ensinar. Ao retomarmos o início da entrevista desta professora, observamos que ela participa continuamente de cursos de formação continuada. Percebemos também que as vozes dessa instância são muito marcadas em seu discurso.

Esboçaremos a seguir os materiais que ela diz utilizar em sala de aula:

De início, uso sempre livros de história, porque eles gostam muito mas eu uso também cartazes feitos a mão com atividades que a gente já fez na sala de aula. Por exemplo, paródias. A gente trabalha, depois coloca no cartaz. Vê a questão de letra inicial e final sílaba (SIC), trabalho espaçamento, sequência, tudo dentro de uma realidade deles. Já se passou por vários processos até chegar naquele registro escrito. Gosto muito de cartazes de figura e leio muita história para eles. Conto muita história e acredito mesmo que estimula bastante. Livro didático eu uso também, só que assim eu tenho algumas restrições. Não gosto de ficar com um livro específico. Tem aquele que é adotado, então você usa aquele. Mas para mim não é válido você ficar só naquilo. Porque fica na mesmice. O livro, eu acho chato então eu já sei que meu aluno vai achar também, então eu pego outros livros. Os que têm sugestões de jogo. Eu gosto muito de jogo, principalmente no início de alfabetização. Trabalhar com caça palavras que eles gostam muito aquelas trilhas. Se a turma não tiver muita dificuldade com comportamento não for muito difícil de comportamento, faço grupos joguinhos, com as letras com sílabas, ajuda bastante. Agora se a turma for muito difícil de comportamento, isso já precisa ser dividido, porque se for com a turma toda é bem mais difícil.

Os materiais utilizados pela docente no cotidiano de sua sala de aula esboçam a opção que ela tem por um trabalho mais dinâmico, baseado em teorias que levam em conta a participação mais efetiva do aluno e os processos de construção de sua aprendizagem. Iniciar um trabalho com livros de história confirmam a escolha da docente pelos métodos analíticos. Os jogos retomam o construtivismo e os cartazes funcionam como registro das atividades feitas e contribuem para a assimilação do que foi realizado.

Sobre a utilização do livro didático, a professora aponta algumas restrições quanto ao seu uso. Nesse momento, ela busca nos saberes que construiu ao longo de sua experiência as explicações para essas considerações sobre o seu uso do livro didático. Para ela, se o livro não a agrada, não agrada também aos alunos. Nesse ponto, a professora desloca sua prática para um centro diferente, que é ela mesma e não o aluno,



divergindo do que disse em um momento anterior. Apesar do discurso construtivista ser o que mais emerge nas declarações dessa professora, em alguns momentos, traços do discurso tradicional, em que o professor era o detentor do saber e, portanto, o único capaz de dizer o que era bom ou não para os alunos, se faz presente. Isso demonstra como o nosso “reservatório” pode ser composto por uma gama de saberes que ora se conjugam e ora se sobrepõem, evidenciando as contradições inerentes ao discurso.

Ao ser indagada sobre sua concepção de alfabetização, a professora da entrevista 4 assim a definiu:

Eu acho que é oferecer para o aluno a oportunidade de construir o conhecimento, mas, a partir do que você oferece a ele, eu acho que hoje a gente não trabalha mais com eles oferecendo as sílabas. Você trabalha sílaba? Trabalha, porque você trabalha ela dentro de um sistema fônico, é o fonema. É uma construção. Alfabetizar para mim é promover o menino, é uma inclusão social, é um direito de inclusão social dele, desse menino na comunidade. É você poder trabalhar o aluno dentro de uma relação dele com o todo. Então eu acho isso muito importante.

Logo de início a professora deixa claro que alfabetizar tem um significado além da decodificação. Para ela, o ato de ler e escrever possibilitam uma inserção social. Ela demonstra nesse momento, saberes que vêm da formação inicial, principalmente quando retoma os conhecimentos sobre os métodos. É mais uma vez realçado o discurso construtivista, especificamente quando a professora afirma que alfabetizar é oportunizar ao aluno a “construção do conhecimento”.

Com o intuito de buscar mais detalhes para nossa análise, continuamos a indagar a professora, desta vez no sentido da operacionalização do conceito de alfabetização que ela defende:

A minha alfabetização agora está seguindo a obra de Paulo Freire e está funcionando. Hoje, eu estou vindo de uma casa que a gente foi visitar. Assim buscamos aquela prática de conhecer a realidade do aluno, de toda construção da alfabetização dele a partir do que ele é. Então eu estou partindo do nome do pai, do nome da mãe. A minha turma é uma turma de segundo ano, mas na verdade, ela é uma turma de preparatória(SIC), porque nem aquele segmento de linha eles não tem. Então é uma turma com muita dificuldade, então nós estamos partindo dessa realidade. Estamos trabalhando com 45 meninos. 23 meus, 22 da “X” a outra professora. E vamos, estamos indo às casas conhecer as realidades. Hoje a mãe não quis contar histórias. Eu gosto que elas contem histórias. Ela não quis contar histórias de livrinho porque ela não sabia ler. Só que não quis me dizer que não sabia ler. Então me contou uma história da menina. Você tinha que ver que luxo a história. Ela contou uma história de quando a filha era pequena, ela passou óleo na casa. É esse relato que eu levo pra sala. Então, quando eu vou formar uma frase, a frase é da vivência do menino. A menina chama Vitória, então a Vitória tem um cachorro chamado Ringo, então eu não preciso trabalhar sílabas simples. Porque toda realidade do menino esta voltada para dentro

daquela frase então todo mundo sabe ler. Então eu acho isso muito importante, trabalhar dentro dessa linha. Por isso eu busquei Paulo Freire para sustentar.

Nesse momento, a professora aponta outra de suas bases teóricas: a obra de Paulo Freire e é a única do conjunto de professoras que referencia o autor explicitamente em seu discurso. Essa afirmação entra em consonância com o conceito esboçado por ela anteriormente quando ela aponta para a necessidade da inclusão social dos alunos. Ressaltamos que a comunidade em que essa docente atua está situada na periferia da cidade. É um bairro estruturado, porém, muito carente. Daí a necessidade de se pensar a escola como uma agência de promoção social, de construção de conhecimento.

No decorrer do relato, a professora aponta para sua forma de trabalho. Ela descreve um dos passos do projeto que vem desenvolvendo. As vozes do construtivismo e do discurso freireano se alternam no discurso dessa professora. Para nós, são vozes da formação inicial e continuada. As retomadas do discurso freireano são, possivelmente, vindas da formação continuada, em especial do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Esse programa apresentou várias discussões sobre a obra de Paulo Freire. Ela aponta em seu discurso a necessidade de incluir socialmente seus alunos, que, a seu ver, estão defasados, com dificuldades. Para isso, busca o auxílio da família com a execução de um projeto que aproxima família e escola.

A professora faz uma adaptação do método de Paulo Freire na tentativa de aplicá-lo às crianças. Ao buscar adaptar a teoria freireana, inicialmente pensada para a educação de adultos e para espaços não institucionalizados, a professora lança mão de diversos saberes: daqueles que emergiram das instâncias de formação inicial e continuada, daqueles advindos do exercício diário da profissão e daqueles de ordem cultural, categorizada por Tardif (2000) como um quinto saber que envolve a situação cultural em que esse sujeito se desenvolveu. Para essa professora, a educação pode ir além dos muros da escola e ser desenvolvida na e com a comunidade, com a intenção de uma leitura aprofundada do contexto e de uma possível transformação.

No projeto desenvolvido por essa professora, os temas geradores são, retomando a obra freireana, os nomes das crianças e as histórias contadas por seus pais. A partir dessas informações a docente executa seu trabalho. Porém, chama-nos a atenção que, apesar de toda fundamentação, da busca por temas geradores, a professora enfatiza a necessidade da análise silábica para a apropriação pelo aluno do sistema de escrita. No trecho acima ela trata do trabalho com sílabas complexas, e afirma o método parte do princípio de uso das sílabas e não dos temas geradores.

Quando questionada sobre os recursos e materiais mais presentes em sua sala, ela nos diz o seguinte:

Meu recurso principal é o aluno, a família. Eu preciso muito da família. O projeto parte do contexto que a família tem e ela tem que aceitar participar(SIC). Se ela não aceita eu não faço o projeto. Então a gente fez uma reunião. Partiu da família o material utilizado que é uma câmera fotográfica, é o único material que eu tenho, é uma câmera. Na sala a gente faz o registro. Eu gosto de por a foto do menino, de fazer o registro encima daquilo, mas é um gosto meu. Eu só preciso de uma máquina, porque depois eu vou fotografando. Hoje fui numa casa muito bacana. A aluna tem dois animais em casa: um pinto que chama kiko o outro o cachorro Ringo. Além disso ela tem um brinquedo favorito que é o coelhinho. A cada casa que vamos, a gente leva um saco de livros que é para a mãe ler pro menino no final de semana para resgatar o gosto pela leitura.

O passeio nas casas é realizado nas quintas-feiras que vai a turma da "X", e nas sextas-feiras são os meus. Então uma semana é na quinta e outra semana é na sexta. E com isso são quarenta e cinco casas pra ir ao passeio.

A "Y" que é a supervisora deu uma idéia: já que eles estão alfabetizando, vamos trabalhar o espaço geográfico deles e o nome da rua, isso tudo a gente já vai adicionar ao projeto. Era uma coisa que não tinha antes. Eu acho tudo isso muito válido porque está funcionando, quando funciona é muito importante.

Esse trabalho é um trabalho de inclusão na própria comunidade. Porque ele passa a conhecer quem é o colega, onde mora, como dorme. A menina hoje dorme num colchão embaixo da cama da irmã. Ela dorme num quarto que tem uma caminha e um colchão embaixo que dorme ela e as duas irmãs. E ela contou sobre isso muito alegre e satisfeita. E os meninos perguntando: como é que faz com o colchão e ela puxou o colchão, mostrou. Como isso é valido pra ela, isso dá orgulho. As vezes antes isso causava vergonha hoje já dá orgulho. Então eu gosto muito disso, dessa interação com a comunidade. Toda a alfabetização dos alunos durante a semana, é sobre a Vitória. Ele não para só num dia. A semana que vem quando eu for construir uma frase é sobre a Vitória. Vamos falar da vitória? O que é que a gente viu. Então toda construção do contexto é em cima da Vitória. Hoje é o registro e durante a semana é a construção do contexto em cima da aluna.

No fragmento acima, chama-nos a atenção os materiais utilizados para consolidar a prática da professora: o aluno e uma câmera fotográfica. Assim ela nos aponta que o recurso principal é o aluno, seu contexto, suas necessidades. Sua aproximação com a comunidade, no intuito de integrá-la aos processos escolares institucionalizados é marca da voz de Paulo Freire. A possibilidade de que os alunos se conheçam para além dos

muros da escola ressalta a importância de uma educação baseada no diálogo e na compreensão de quem é o ser humano. Mais uma vez os discursos construtivista e freireano se fazem presente.

Ao utilizar também uma câmera fotográfica, essa professora insere no seu fazer pedagógico um outro elemento importante, que colabora no registro das práticas de alfabetização que ela vem desenvolvendo. O registro fotográfico das visitas torna-se material importante para o registro escrito feito posteriormente em sala de aula. Nesse sentido, podemos inferir que os saberes experienciais ou práticos presentes na esfera educacional estão presentes no discurso desta professora. Ao levar um novo elemento, uma nova tecnologia, a professora reforça um discurso circulante que aponta para o uso de novas tecnologias, câmeras fotográficas, computadores, aparelhos de som, enfim, tudo que supere o tradicional uso do quadro negro e giz.

Outro ponto a ressaltar é a flexibilidade do planejamento. A professora retoma, mais uma vez, os saberes experienciais quando reforça que o projeto ganhou uma característica extra sugerida pela supervisora. Ao incorporar novas ideias, a professora realça a voz da esfera escolar segundo a qual os planejamentos não devem ser rígidos e estanques, mas dinâmicos, com possibilidades de ajustes a todo momento.

### **3.4.3 - O livro didático: escolha, uso e as relações com as concepções de alfabetização das professoras**

Nosso enfoque, daqui em diante, será o livro didático, em especial, o de Língua Portuguesa e as relações que as professoras estabelecem com ele. Optamos por tratá-lo num tópico especial porque, ao nosso ver, o livro didático é um elemento importante da sala de aula. Ele, em muitos casos, apresenta-se como um importante apoio do professor. Não há como menosprezar a força do livro didático nas definições pedagógicas no cotidiano da escola. Ele se torna, muitas vezes, o regulador de muitos aspectos da prática pedagógica, em especial quando determina as concepções, os

conteúdos, a ordem como eles devem ser ensinados, as atividades desenvolvidas, os textos a serem lidos e a forma de avaliar os exercícios propostos. Em alguns casos, como o de certas comunidades carentes de materiais escritos, o livro didático torna-se a única fonte de letramento, por ser o principal material escrito manuseado por crianças e até mesmo por professores.

Iniciamos nossa discussão sobre o livro didático questionando as professoras sobre o processo de escolha nas escolas em que atuam ou atuaram na época do PNLD 2007. Nosso intuito era tentar desvelar as formas de escolhas bem como os critérios que as professoras usam para escolher o livro didático que acompanhará seu trabalho por três anos consecutivos. A esse respeito, a professora da primeira entrevista apontou o seguinte:

O processo de escolha é assim: tem um guia que vem pras escolas, mas o guia nunca chega a tempo de você ler as resenhas dos melhores, dos mais pontuados e quando chega o livro didático para ser escolhido todo o material que está disponível, não vão todos(SIC) para nossa escola, na última escolha tinha um livro muito cotado que só tinha na delegacia (Superintendência Regional de Ensino)

(...) não lembro o nome do livro e esse a gente nem chegou a conhecer, porque ele não chegou na nossa escola, porque tem tantos livros, foi metade pra nossa escola e a outra metade a gente nem viu. E a escolha se dá: reúnem-se as professoras. Cada um a medida de seu tempo, olha esse, olha aquele, entra num consenso. Depois que todas olharam, quem escolheu esse, quem escolheu aquele. Uma vez escolhido, as vezes tem ate um tempo de levar um pra casa, de um dia por outro e tudo.

O fato de não ter todos os livros que estão envolvidos na mão e não ter o tempo hábil pra todo mundo analisar todos, sentar na roda e discutir, porque analisar não é folhear, porque esse tempo não existe, atrapalha muito o processo.

Mesmo sabendo que o processo de escolha é um processo importante, há a precariedade do tempo, quando ele chega na escola, a escolha é feita, mas ela não é feita, assim, como deveria ser, porque eu acho que todos tinham que discutir todos, analisar todos, com tempo mesmo e isso não acontece.

No fragmento acima podemos perceber que a escolha do livro didático acontece dentro do que é permitido pelo tempo disponibilizado às professoras. A questão da falta de tempo e de análise detalhada dos livros é uma crítica quase que unânime entre os professores. O que analisamos a partir do exposto pela professora é que ela ecoa as vozes de quase todos os professores da rede municipal. Para sustentar essa

análise tomo os dados de uma pesquisa realizada anteriormente<sup>14</sup> que objetivava desvelar os critérios de escolha dos livros didáticos pelas professoras da rede municipal. Nessa pesquisa, todas as professoras que participaram, criticaram o pouco tempo disponível para análise das obras, bem como a ausência do Guia do Livro Didático nas escolas. Essa é, portanto, a voz que vem da experiência, dos saberes construídos ao longo da prática, somados às vozes do discurso institucional.

Quanto ao uso em sala de aula, a professora afirma o seguinte: “a gente utiliza o livro praticamente todos os dias, matemática, português, geografia, história, ciências, tudo de acordo com o nosso horário”. A utilização do livro didático é diária e segue a ordem das disciplinas ministradas dentro de uma lógica de organização da escola. Dessa forma, o livro didático assume grande importância na organização do trabalho pedagógico, definindo a sequência dos conteúdos a serem ministrados. Assim, podemos inferir que as concepções presentes no livro didático são as que são priorizadas dentro de sala de aula.

Já que o livro didático define a ordem dos conteúdos e a organização do trabalho pedagógico, para nós era importante investigar qual o livro didático de Língua Portuguesa era adotado. A esse respeito levantamos a seguinte informação:

Utilizo muito o Porta Aberta, mas não é o mesmo livro em todas as séries, porque não tem a quantidade devida para todas as crianças. Acho que as outras séries é Companhia das Letrinhas me parece, então não é assim, uma unidade, todas as séries com a mesma coleção. Mas na minha sala não é Porta Aberta. Porta Aberta é de Geografia e História. Não me lembro o nome do livro de Português. Mas não é o Porta Aberta pois não tinha quantidade suficiente. O que eu uso hoje ele não cobra das crianças, o Porta Aberta cobra mais. O Porta Aberta atende melhor a multiplicidade de textos.

O Livro de Português desejado pela professora é o Porta Aberta. Nesse ponto sentimos uma tensão em seu discurso pois em passagens anteriores ela afirma que construir o conhecimento dos alunos a partir da história de vida deles, de textos construídos por eles que tenha um grande significado. Em relação ao livro preferido pela

---

<sup>14</sup> Pesquisa realizada em 2008 que objetivava compreender os critérios de escolha nos quais se embasam os professores durante o processo de escolha do Livro Didático de Alfabetização. A pesquisa foi financiada parcialmente pela Fapemig. Souza, 2007.

professora, de acordo com o Guia do PNLD/2007, trata-se de uma obra que apresenta no Manual do Professor uma proposta teórico-metodológica direcionada para o sócioconstrutivismo. No que tange à concretização didática é possível observar traços do método silábico, que aponta um tratamento eclético, em que são respeitadas as hipóteses sobre a escrita formuladas pelos alunos é respeitada ao mesmo tempo em que são trabalhadas atividades a partir da silabação e das regras de ortografia.

Há uma tensão entre as propostas de concretização didática que a professora propõe e a que efetivamente é realizada pelo livro didático. Essa tensão nos remete à multivocalidade que nos constitui e confirma os estudos realizados por Bakhtin e seus seguidores de que somos constituídos por muitos fios que colhemos dos outros ou de situações de interlocução. Agregam nesse discurso saberes da formação inicial e continuada, saberes experienciais e os saberes culturais.

Outro ponto importante dessa passagem foi o silenciamento ou esquecimento acerca do livro didático de Língua Portuguesa utilizado no momento. Esse fato pode dar-se pelas condições de produção do discurso e pelos sujeitos envolvidos nessa produção. Não revelar o livro didático pode funcionar como uma estratégia de proteção de face, uma vez que ocupam lugares diferentes, pesquisadora e entrevistado, e o silêncio da docente pode ser percebido como uma forma de evitar juízos de valor. Por outro lado, esse silêncio pode significar também que o livro didático não exerce a centralidade em sua prática pedagógica, funcionando apenas como mais um material de apoio.

A respeito dos conhecimentos que a professora recorre para elaborar os critérios de escolha do livro didático a pesquisada revelou que:

A gente recorre à formação continuada que a gente tem, que a gente vem estudando. A cada curso que a gente faz, eu acho, que a gente sai mil vezes melhor, então a cada curso que você faz, você cresce no conhecimento para você saber escolher o livro que vai atender melhor aquela criança.

Como já discutido no decorrer deste trabalho, as vozes que constituem o discurso das professoras têm base, em grande parte das vezes, na formação continuada. No trecho acima, a docente confirma que é a formação continuada que dá subsídios para a

elaboração dos critérios de escolha. Assim, são as vozes da formação que soam no processo de escolha.

Antes de passarmos para a segunda entrevista, achamos importante ressaltar um dado: as entrevistas 1 e 2 foram realizadas com professoras que atuam em escolas de zona rural. No decorrer da realização das entrevistas e da transcrição dessas entrevistas, percebemos o quanto dialogam entre si, com as mesmas concepções, mesmos livros didáticos escolhidos. Esse fato também pode ser percebido nas entrevistas 3 e 4, realizadas com professoras que atuam em escolas urbanas. As críticas quanto a determinados livros didáticos, principalmente, aproximam esses discursos.

Não nos deteremos na análise das questões esboçadas no parágrafo anterior. Apenas deixamos essas indagações, pois podem vir a interessar a outros pesquisadores.

A professora da segunda entrevista, além dos livros didáticos que são enviados pelo MEC afirma utilizar também livros paradidáticos:

Eu uso livro didático mas não só um livro, eu tenho, eu compro coleções. Uso aquele, o Porta Aberta. Nós usamos o Porta Aberta, só o de ciências que não é o Porta Aberta. De português, Matemática, História, Geografia é o Porta Aberta.

Eu procuro usar o livro todo dia, mas eu intercalo com outros livros, com o dia-a-dia do professor, com outro livro do menino, mesmo que às vezes o outro livro traga o assunto mais amplo. Mas é o Porta Aberta que eu tenho pra cada um.

O Porta Aberta, de início, quando você vai trabalhar com ele, você acha ele meio difícil, agora eu estou achando ele maravilhoso, a gente acostuma. Ele é um livro que um suporte atrás, ele fala com o professor “vai na página tal” aí tem jogos, tem outras atividades que você pode estar desenvolvendo na sala de aula com as crianças, mas quando você pega o livro de início, eu achei ele difícil, mas a medida que você vai trabalhando, você vai crescendo com ele.

Assim como a professora da entrevista 1, esta professora apresenta uma certa tensão em seu discurso se compararmos com informações anteriores. Como na análise anterior, apontamos que essa tensão é justificada pela gama de saberes que constituem o sujeito como profissional. Somos muitos sujeitos materializados em uma só figura, daí sermos muitos em um só. Essa tensão apresentada não minimiza a capacidade ou competência dos professores. São saberes distintos, construídos em situações distintas que emergem em situações diversas. É mesmo a definição de reservatório. Os saberes ficam nesse espaço armazenados e lançamos mão deles sempre que alguma



necessidade exigir. São saberes que, apesar de momentaneamente parecerem contraditórios e os são de fato, convivem sem prejuízo para a prática pedagógica.

Quanto ao livro didático utilizado, volto aos dados da pesquisa realizada e citada anteriormente. O livro Porta Aberta, de acordo com os dados da pesquisa, foi adotado por 53% das escolas urbanas do município. Ao analisar dados que já foram consolidados, mas ainda não publicados, praticamente metade das escolas de zona rural também o adotaram.

Como o percentual chama a atenção, consideramos importante detalhar o que traz o Guia do livro didático do PNLD 2007 acerca desse livro. Complementando as informações conforme apontamos anteriormente, o Guia do PNLD/2007 referente aos livros de alfabetização, organizou-se em três categorias como forma de facilitar a análise dos professores:

- 1) livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento;
- 2) livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento;
- 3) livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita.

O livro Porta Aberta faz parte da categoria três, sendo portanto, um livro que privilegia a apropriação do sistema de escrita.

De acordo com o Guia:

Embora se reconheça que as obras focalizam um ponto fundamental do processo de alfabetização, que é o domínio das relações entre fonema e grafema, os livros deste bloco tendem a valorizar mais o eixo da decodificação pela decomposição de palavras em sílabas. Isso significa que a proposição de atividades significativas de uso e de reflexão sobre a escrita fica secundarizada, exigindo atenção do(a) professor(a) para a realização de trabalho complementar.(BRASIL, 2006, p.233)

Quanto aos livros do 2º ao 5º ano, o Guia do PNLD/2007 aponta uma organização da obra através de textos que não estão reunidos a partir de uma temática comum e sim para o ensino de leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos. A oralidade é pouco trabalhada nessa obra.

Os conhecimentos linguísticos são o eixo de ensino privilegiado, portanto, as atividades voltadas para o ensino de gramática superam os outros aspectos. A metodologia utilizada para tratar dos conhecimentos linguísticos oscila entre o construtivismo e a abordagem tradicional de transmissão de conteúdos.

O trabalho com leitura se concretiza a partir de textos curtos que não se relacionam com outros textos nem com o contexto e é baixa a frequência de textos literários, (BRASIL, 2006).

Sabemos que o livro didático é um material importante para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor, mas que também não é o único elemento da sala de aula. Em nossas análises ficou demonstrado que as professoras apresentam a seus alunos uma diversidade considerável de outros materiais didáticos. A esse respeito, a professora da entrevista 2, diz complementar suas aulas com atividades extraídas de livros paradidáticos, que são muito utilizados. Porém, a escolha de um livro e a concepção presente nele, dialoga, de certa forma, com a concepção do professor. Esse é um dado que não podemos deixar de discutir em nossa análise. Ainda que o Guia não tenha chegado nas escolas, é possível perceber o direcionamento metodológico presente nos livros didáticos pelo seu manuseio.

A escolha de um livro didático que oscila entre a metodologia construtivista e a abordagem tradicional de transmissão de conteúdos confirma a tensão que já vínhamos detectando em alguns discursos. Os professores oscilam entre uma e outra abordagem. Para nós, essa oscilação, como já comentado, faz parte da constituição multivocal do profissional, da variedade de saberes que ele utiliza para se constituir.

Diferentemente da entrevista 1, a professora da entrevista 2 aponta serem os saberes da experiência que embasam os critérios que ela utiliza para escolher o livro didático:

O que me ajuda é a experiência do dia-a-dia. A gente não tem um tempo pra estar escolhendo esses livros, então o tempo é muito curto, você vai chegando ali, olhando o livro, vê se ele está atendendo, atendendo as crianças. Então o tempo é curto.(sic)

Mais uma vez, a crítica em relação ao pouco tempo de escolha aparece. É como se fosse um grande coro, as vozes de todas as professoras manifestando acerca dos problemas de escolha.

No decorrer da entrevista 3, a professora em algumas passagens, mesmo sem um questionamento específico, aborda sua relação com o livro didático. Quando questionada especificamente sobre o uso deste material em sala de aula ela apontou o seguinte:

Eu uso bastante o livro didático, mas não especificamente um livro didático. Eu sempre quis mais que um, não desmereço nem jogo fora o dinheiro do governo, porque se um livro foi adotado eu particularmente acho que ele tem que ser utilizado. Mas você pode ir além daquilo que esta sendo proposto, você pode analisar criticamente aquele livro pra saber se sua turma realmente pode utilizá-lo e se um texto é grande demais pra sua turma você pode dividir em trechos. Você pode resumir e colocar num quadro ou num cartaz e trabalhar pequenas partes. Eu acho que você ficar bitolado só naquilo não abre horizonte, não amplia. Eu uso com bastante frequência livro didático, mas não um só porque muitas das vezes ele não está agradando muito pra minha prática de sala de aula eu uso ele também pra pesquisa, eu jogo em atividades diferentes pra tarefa, eu estou sempre usando porque o dinheiro público é dinheiro nosso (sic). Então, se não foi o livro que eu escolhi, ele foi escolhido e muitas das vezes é o único livro que a criança tem acesso. Então eu não posso privar a criança de ter livro. Se bem que eu sou feliz porque todas as escolas que eu trabalho tem biblioteca e, se eles quiserem pegar levar pra casa, eles podem. Mas o livro didático é deles é ali de uso pessoal o ano todo, então eles tem um certo apego também, mas não acho que é bom ficar só com um.

Logo de início, podemos perceber no depoimento da professora a recorrência a uma voz que vem tanto dos cursos de formação inicial quanto continuada e que é reforçada pelas vozes circulantes na instituição escolar: a de que o livro didático não deve ser o único material de apoio do professor, que é necessário a inclusão de outros materiais e de outros livros que não o adotado oficialmente pela escola. Outro ponto importante a destacar é a consciência manifestada pela professora, que reflete as vozes institucionalizadas, quanto à utilização dos recursos públicos para a educação. Para ela, se o livro foi escolhido deve ser utilizado, ainda que não atenda plenamente às necessidades dos alunos. As possíveis falhas podem ser corrigidas e pode-se também adequar as atividades contidas no livro didático, o que não pode acontecer, segundo a entrevistada, “é privar a criança de ter livro”.

Outra voz que emerge no trecho acima é a dos alunos. Quando a professora aponta as relações de afetividade entre o livro didático e os alunos, ela se apropria do que é dito e percebido por eles, e esse ponto passa a ser importante para ela.

A respeito do processo de escolha do livro didático, a docente apontou o seguinte:

Eu participei da escolha. Eu estava com o quinto ano e no quinto ano a gente divide as disciplinas. Eu estava com o Português. Então eu tive a felicidade de escolher um que não foi enviado pras escolas pra escolha e como a gente tem dificuldade de ter acesso ao guia, então muitas escolas não viram este livro e eu tive acesso ao livro Uma grande aventura, de Português. Eu gostei muito das propostas, muitos gêneros diferentes e tem uma parte artística que envolve muita produção de texto. Gostei demais. A gente fez até a capa do nosso livro de literatura com uma sugestão do livro didático. Foi o que eu escolhi e quando eu mostrei para as meninas e eu acho que argumentos eu tenho pra convencer. Mas tem um porém: se você escolhe o de Português para um determinado ano tem que ser pra todos os anos, a coleção. Então eu tinha que conversar com as outras pra ver. Mostrei pra elas dentro dos que a gente tinha visto como que ele tava bom pra trabalhar, estruturado então elas gostaram também e como não foi muito escolhido nas outras escolas porque elas não receberam exemplar e não olharam no guia. Então eu trabalhei muito, muito mesmo com ele, mas não só com ele apesar de eu gostar de ter participado da escolha e ter vindo o que a gente escolheu porque ele foi o primeiro, a primeira escolha. Os outros estão desvalorizando um pouquinho a gramática e não tem uma gramática. Então independente se você vai trabalhar a gramática ou não, ela precisa existir. Então eu pesquisei livros mais antigos e pesquisei livros mais atuais, mas que deixaram de ser adotados e nos que chegam para poder fazer um apanhado porque eu considero que tem uma falha na educação: Ah não vamos mais trabalhar a gramática, é maçante para o aluno a forma como esta trabalhando. Mas chega no vestibular o aluno precisa saber. Vem uma prova do governo ele pode não estar lá escrevendo pronome, mas ele tem que saber usar a substituição do pronome no lugar do nome. Então eu preciso pesquisar em outros livros. Não participei da escolha dos livros de Matemática, História, Geografia e Ciências porque ela foi feita dessa forma, como eu era de Português fui fazer a escolha de Português porque o tempo é muito curto pra escolher. Mas utilizo também. E uma coisa que as vezes não me agrada muito é o de História e Geografia que a editora é de São Paulo, vem falando tudo de São Paulo, e nós estamos em Minas Gerais.

Quanto ao processo de escolha, a entrevistada aponta questões interessantes.

Inicialmente, a fragmentação para escolha dos livros didáticos, como forma de suprir o pouco tempo destinado ao processo de escolha. Vem, implicitamente, nessa passagem uma crítica recorrente, unânime entre as demais pesquisadas: o tempo para a escolha do livro didático é muito pequeno. Diante disso, escolas vem tomando algumas posturas que num primeiro momento parecem facilitar o processo, mas que podem trazer prejuízos, como os que são apontados pela docente, quando diz da inadequação do livro didático de história.

Emerge do fragmento acima a questão da diversidade textual, muito tratada tanto nos textos escritos pelas professoras, quanto nas entrevistas. São o construtivismo na

alfabetização, os PCN e os Cadernos organizados pelo CEALE constituindo as vozes das professoras. Outras passagens nos chamaram a atenção na análise dessa entrevista: primeiramente, a construção da imagem da professora, a imagem que ela tem de si. Ao relatar o processo de escolha, ela enfatizou sua capacidade de argumentação para convencer as demais professoras. Construiu uma imagem positiva de si. Outro ponto a destacar refere-se à questão do ensino de gramática. Para a docente, alguns livros desprezam o ensino de gramática, mas ela é importante, de acordo com a professora, pois “no vestibular o aluno precisa saber”, para isso ela recorre a livro didático mais antigos, que contenham um trabalho com gramática. Nessa passagem podemos perceber as diversas fontes que constituem a prática do professor. Embora ela se apresente como uma docente que procura escolher livros didáticos que dialoguem com os PCN e cadernos do CEALE, ela também não menospreza o ensino de gramática numa abordagem mais tradicional.

Para ampliarmos nossa análise, achamos importante buscarmos mais informações quanto ao livro didático escolhido pela professora. Para isso recorreremos ao Guia do PNL/D/2007, numa tentativa de compreender como esse livro didático trabalhava com os conhecimentos linguísticos.

A coleção “Uma Grande Aventura” é organizada por eixos temáticos ligados ao universo infantil. Quanto aos textos, estes autênticos e bem variados quanto aos contextos sociais de uso. Quanto aos conhecimentos linguísticos, de acordo com a resenha, eles ocupam grande parte do livro e são trabalhados numa abordagem transmissiva para a maior parte dos conteúdos desenvolvidos, priorizando a apresentação dos conceitos aos alunos, ao invés de favorecer a reflexão sobre o uso da língua.

O livro didático escolhido pela professora está de acordo com o que ela expressou em seu relato. Para ela, o livro didático deve apresentar uma boa variedade textual, mas não deve deixar de trabalhar com os conceitos gramaticais, tendo em vista seu uso

futuro. São as vozes e a tensão inerentes a esse processo ainda que tensas, que constroem e constituem os saberes docentes.

Apesar de já esboçar em algumas passagens os critérios que essa professora utiliza para escolher o livro didático, tentamos aprofundar mais a questão. Sobre esse assunto ela nos revelou o seguinte:

Me faço valer de um conjunto de tudo(SIC). Principalmente das últimas realidades de turma que a gente teve porque tem livro que é excelente pelos critérios técnicos, aqueles critérios que nós aprendemos na formação, os critérios em termos de inovação da educação, mas que não se adaptam a realidade. Então a gente precisa olhar tudo, se não olhar assim de uma forma geral, você acaba errando e aí não dá pra usar o livro.

Ao apontar a expressão “Me faço valer de um conjunto de tudo”, a docente afirma que os saberes da formação inicial e continuada, além de sua própria experiência, são importantes para a construção de critérios para a escolha do livro didático. Porém, é o conhecimento da realidade, do contexto, portanto dos saberes e das vozes que vêm da experiência que são os principais na sua constituição, quando se trata da escolha do livro didático. São os saberes do exercício profissional, dos anos vividos no contexto escolar que são retirados nesse reservatório de saberes.

A professora da quarta e última entrevista apresenta críticas contundentes, tanto aos livros didáticos adotados em algumas escolas, como ao processo de escolha desses livros. Sobre o processo de escolha, ela nos disse o seguinte:

Nós escolhemos os livros por votação, aí geralmente quem está atualizando são poucas(SIC). Quando fomos escolher o Alegria do Saber, eu ouvi algumas professoras dizerem: tem que ser este pois os meninos daqui não dão conta”. Então, como que você vai mudar isso, o voto é da maioria, não tem como: a gente acaba perdendo muito. Nós escolhemos os livros didáticos, mas eu acho os livros didáticos da prefeitura terríveis. Geralmente o que a gente escolhe nunca é o que vem porque é pela maioria e a maioria ainda tem uma visão tradicional. Imagina você trabalhar na sala com o menino o livro Alegria do Saber, é o meu livro de alfabetização, entendeu. Minha sorte é que eu consegui o livro Alfabetização sem Mistérios que tem uma visão melhor. Mas o que a maioria utiliza é Porta Aberta e Alegria do Saber. E é a rede municipal inteira, são os dois livros mais rejeitados pelo MEC e é o que a rede adota, por quê? Porque tem essa mania de achar tudo mastigado. Tudo que o menino não pensa porque acha que ele não dá conta. Quanto menos eu ofereço, menos aprende.

A professora expressa com clareza sua opinião acerca dos livros didáticos mais adotados pela rede pública municipal de Barbacena. Sua colocação tem como base os anos de exercício da profissão e as diversas escolas em que atuou pois, conforme pode

ser percebido logo no início de sua entrevista, ela afirma ter trabalhado em várias escolas da rede municipal antes de tornar-se efetiva e que, nos últimos anos, tem circulado por muitas escolas, devido ao segundo cargo de professora, na condição de contratada. Para essa professora, apesar da escolha do livro didático acontecer de forma democrática, através de voto, falta qualificação profissional para que os profissionais escolham livros com uma abordagem mais reflexiva, que ofereçam aos alunos mais oportunidades para refletirem sobre os usos da língua. Mas, conforme enfatizado na entrevistas anteriores, falta sobretudo, tempo.

Assim como na entrevista anterior, buscaremos no Guia do PNLD/2007 mais informações sobre os livros didáticos citados pela docente com o intuito de perceber quais as concepções presentes nesses livros e, assim, buscar compreender mais a fundo a própria concepção da professora.

O livro didático Alegria do Saber não atende, de acordo com a professora, as suas necessidades, pois o livro citado tem uma abordagem tradicional e leva o aluno a pensar. Esse livro faz parte do bloco 3 do Guia de Alfabetização do PNLD/2007. Os livros que fazem parte do bloco 3 são aqueles que privilegiam a abordagem de apropriação do sistema de escrita. De acordo com a resenha, o livro vem organizado em unidades estruturadas a partir de palavras chave e da análise das sílabas e letras que a compõem. A base metodológica segue os métodos tradicionais de alfabetização orientados pela progressão: vogais, consoantes e sílabas que, posteriormente, formarão as palavras. A respeito da seleção textual, o livro privilegia textos curtos. Quanto à leitura, focaliza, as habilidades de localização de informações e reconhecimento de sentenças, palavras e letras. As atividades direcionadas para a produção de sentido e inferências são pouco exploradas. A produção de textos também é direcionada para a construção de sentenças.

Sobre esse livro, Alfabetização sem Mistério, parte do bloco em que estão resenhadas as obras que abordam de forma desigual os diferentes componentes de alfabetização e letramento. A resenha do livro aponta a organização das seções a partir

de diferentes gêneros. Porém, o enfoque dado aos textos é analítico-sintético, cujas unidades centrais de trabalho são as palavras e, sobretudo, as letras. A seleção textual privilegia temas relacionados ao universo infantil. Quanto aos gêneros, esses são bem variados. São encontrados textos literários, publicitários, jornalísticos e da vida cotidiana. A respeito da leitura, as atividades direcionadas para a ativação de conhecimentos prévios e as inferências ou não são exploradas ou não são em número suficiente.

No final da resenha do Guia é solicitado aos professores que elaborem atividades que explorem a diferenciação entre as letras e outros sinais gráficos. A respeito da leitura, é solicitado aos professores que explorem diferentes estratégias de construção de sentido.

Após a leitura da resenha, observamos que ambos os livros apontam para uma abordagem tradicional do ensino a partir de métodos de enfoque analítico-sintético e sintético. A respeito da leitura, as duas obras apresentam de forma bem esparsa a construção de sentido a partir de conhecimentos prévios e inferências. As diferenças sutis aparecem quando se trata da produção textual, enquanto o livro Alegria do Saber privilegia a construção de sentenças e pequenos textos com ajuda do professor. O livro Alfabetização sem Mistérios vai da construção individual à coletiva considerando as hipóteses dos alunos. Porém, no que diz respeito aos gêneros, sua construção se dá mais no aspecto estrutural do que nas funções sociais de produção e circulação.

Quando solicitamos à professora que relatasse sobre os livros com os quais trabalha, ela nos disse o seguinte:

O livro Alegria do Saber não me atende porque ele tem uma proposta muito limitada. Por mais que o Alegria do Saber tenha tentado mudar, ele colocou lá musiquinhas. Aí o pessoal fala “agora é com musiquinha, então mudou”. Não mudou nada, a proposta é a mesma, uma alfabetização perdida e eu realmente não gosto e lá a gente deu sorte de ter o Alfabetização Sem Mistérios. Temos os dois. Eu utilizo mais o Alfabetização sem Mistério, porque ele propõe ao menino o trabalho com todos os tipos de textos, ele trabalha bastante os gêneros textuais, eu gosto dele, tem receita, cantiga de roda, toda essa linha que tinha no Cantalelé, ele lembra muito o cantalelé. Eu gostei muito do Cantalelé por causa da base do CEALE. Ele é todo construção de capacidades.



Percebemos que a predileção da professora pode justificar-se pela variedade de gêneros que o livro Alfabetização sem Mistérios apresenta. Percebemos também, a partir da entrevista, que esta docente faz uso do livro didático, mas que o trabalho com projetos específicos, como o que ela vinha desenvolvendo que tratava de uma maior aproximação família-escola, é o carro-chefe de sua prática pedagógica. Porém, não poderíamos deixar de aprofundar as análises sobre o livro didático a partir do guia.

Quanto às vozes que compõem o discurso dessa docente, sua preferência por um livro didático com uma variedade textual mais ampla, em relação a outros livros, nos faz inferir que ela tem como base o proposto pelos PCN e pelos cadernos do CEALE. Mas a voz que é mais recorrente no discurso dessa professora diz respeito ao discurso freireano. Ela assume que seu trabalho parte da perspectiva de Paulo Freire, principalmente quando tenta levar o contexto da comunidade em que a escola está inserida para dentro desta.

Ao questionarmos sobre os critérios sobre os quais a docente se embasa para escolher o livro didático, ela afirmou o seguinte:

Como a gente trabalha o CEALE, a gente trabalha capacidades, eu tenho buscado livros que vão abordar essa linha. Em Português, que trabalhe os gêneros textuais, em Matemática, um que trabalhe com alfabetização matemática, que volte mais pro menino, que seja mais concreta. Eu vi um livro muito interessante com fotos de meninos, a partir da realidade porque o aluno precisa entender que aquilo ali é com ele, então eu vou buscar uma linha dentro disso, de gênero textual, é o uso cotidiano dele, ele alfabetiza pra isso, pra saber usar aquilo tudo dentro da vida dele, então eu vou escolher um livro que aborde a vida dele, que busque essa apropriação.

Entrelaçam nesse fragmento vozes de diversas instâncias. A mais evidente diz respeito à formação continuada, especialmente quando a professora aponta que seus critérios de escolha do LD partem dos cadernos do Ceale. Como evidenciado anteriormente neste trabalho, vem sendo difundido na rede municipal leituras sistematizadas e compartilhadas deste material distribuído pela SEE.

Emergem conjuntamente às vozes da formação continuada as vozes da experiência quando a professora aponta a necessidade do livro didático adequar-se à

realidade dos alunos, à necessidade de escolher um livro didático em que os alunos se reconheçam.

No trecho abaixo, a professora expõe sobre qual instância a influencia mais quando se trata de critérios de escolha do livro didático:

Me embaso(SIC) na formação continuada para escolher os livros. Quando você faz uma formação continuada, seja uma pós, seja um curso, você está vendo o caminho que está seguindo, prá você saber que está atualizado, que não está mais usando esses livros como o Alegria do Saber que era a alegria de todo mundo. Porque você só sabe isso porque atualizou e viu que mudou. O prático não é o mais usado, não é mais o que interessa.

A professora confirma nossa análise anterior em que apontamos ser a voz mais presente no discurso da docente aquela que vem da formação continuada. E, ironicamente, refere-se ao livro didático Alegria do Saber como “A alegria de todo mundo” para distanciar-se do conjunto de professoras que possuem uma prática profissional considerada por ela como atrasada e ultrapassada, reafirmado-se como uma professora que está sempre atenta às mudanças pedagógicas sugeridas pelas instâncias de formação continuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tecer as considerações finais dessa pesquisa, volto à nossa proposta inicial, num processo de “re-tornar”, de questionar novamente e de refletir se no decorrer desse texto as questões basilares do projeto de pesquisa são respondidas. Nossa inquietação inicial era a de saber quais as vozes que constituíam os discursos de um grupo específico de professores no que tange às suas concepções de alfabetização.

Inicialmente, para responder tal questão, buscamos apoiar a pesquisa em referenciais que discutissem a alfabetização, a formação docente e os conceitos de polifonia, apropriação e vozes. Quanto à alfabetização, nos guiamos pelos estudos de Paulo Freire, que desenvolveu um conceito de alfabetização política, em que o alfabetizado se construísse como sujeito da própria história, deixasse de ser objeto, instrumento eleitoral. Conjuntamente aos estudos freireanos discutimos os Novos Estudos sobre Letramento através de leituras atentas de Kleiman, Marinho, Soares, Macedo, Rojo, Street, na tentativa de perceber e refletir como se consolidaram no Brasil esses estudos e de que forma eles vêm influenciando as políticas públicas atuais, em especial na área de leitura e escrita.

A respeito dos saberes que constituem a profissão docente, as obras de Tardif e Lessard, nos ajudaram a perceber como somos multivocais, como a trama que nos compõe é feita de uma enormidade de fios. Fios estes que ora se combinam, ora destoam, mas que fazem parte daquilo que somos, que determinam nossas subjetividades, que nos constroem como seres únicos, inconclusos, incompletos, inacabados.

E, para evidenciar a multiplicidade de vozes que nos constituem, apoiamo-nos, sobretudo, nos estudos de Bakhtin, que abriu os caminhos para a discussão acerca da polifonia, e de todos os que o seguiram nas leituras e releituras de seus estudos.

Realizadas as leituras e as discussões, num movimento de ler e “re-ler” constante buscamos, a partir desses textos, tentar compreender quem eram os sujeitos dessa pesquisa. Assim, uma outra inquietação, uma outra questão, precisava ser respondida: Quem eram esses sujeitos? Eram professores alfabetizadores. Resposta incompleta.

Para entender quem realmente eram esses sujeitos, tornou-se necessário buscar informações mais detalhadas da trajetória profissional e acadêmica deles, no intuito de perceber em que momento histórico eles se formaram, iniciaram sua trajetória e em que local social se encontravam atualmente. Daí o levantamento do perfil dos docentes com o objetivo de compreender quem eram esses atores sociais. Muitas questões podem não ter sido completamente respondidas a partir da elaboração desse perfil, mas, sem dúvida, a compreensão de quem são esses sujeitos foi fundamental para a análise de textos e para a escolha dos professores que participaram da entrevista.

A partir do perfil, concluímos que os sujeitos participantes dessa pesquisa são do gênero feminino, a maioria tem entre 30 e 50 anos de idade, tem pais com uma escolaridade baixa e, ainda assim, superaram as dificuldades de ingresso e permanência na escola, fato comum na época em que estudaram, entre as décadas de 1970 e 1980. Mais de 90% das docentes pesquisadas concluíram o ensino superior, muitas delas o concluíram a partir da implementação da Lei 9394/96, que definiu as diretrizes e bases da Educação Nacional, demonstrando como as intervenções legais afetam diretamente a vida profissional, neste caso específico, dos professores.

A ampliação do acesso ao ensino superior, contribui para a formação profissional, bem como para o repensar das práticas pedagógicas circulantes. Percebemos, no decorrer da análise, como se fazem presentes nos discursos das professoras, os discursos circulantes no meio acadêmico. Vale ressaltar que essas professoras, para

cumprirem um preceito legal, ou mesmo a própria vontade de se qualificar, enfrentaram uma dificuldade extra: a falta de universidade pública em Barbacena, pois a primeira universidade pública instalou-se na cidade apenas em 2002, quando muitas dessas professoras já haviam se formado, ou já estavam em processo de formação superior.

Destas professoras com curso superior completo 50% já concluíram pelo menos um curso de pós-graduação, nível de especialização. Nenhuma delas participa ou já participou de cursos *Strictu sensu*, por diversos fatores, que dentre eles destacamos, a falta de cursos dessa modalidade em universidades públicas na cidade e de políticas de governo que incentivem a participação dos professores, com reflexo na melhoria da sua remuneração. Outro ponto a destacar é que essas docentes participam frequentemente de cursos de aperfeiçoamento e se dedicam há mais de 10 anos às classes de alfabetização.

Quanto à prática pedagógica, essas docentes afirmam manter diversas formas de organização da sala de aula, buscando possibilidades diversas de ensino-aprendizagem não se orientando apenas pelas formas convencionais da sala de aula, com alunos enfileirados. A presença de formas diversas de organização em sala de aula aponta para o discurso construtivista, que prega uma maior interação entre os alunos, e a formação de grupos de trabalho em sala de aula.

Quanto aos materiais presentes em sala de aula, essas docentes aproveitam os diversos tipos e gêneros textuais em atividades variadas, conforme expressaram no questionário do perfil. A inserção da diversidade textual demonstra uma outra voz que vem sobretudo dos PCN e dos Cadernos do CEALE. Porém, destacamos que nesse trabalho, analisamos o discurso das professoras acerca das concepções de alfabetização e, através deste, tentamos apreender como as docentes organizam sua prática.

O fato de relatarem a introdução de materiais diversos, que aponta para um trabalho com a diversidade textual, não quer dizer que a alfabetização seja trabalhada na perspectiva do letramento. Isso demonstra apenas que esses textos circulam na sala de

aula. Para se saber qual o tratamento dado a esses textos, torna-se necessária uma nova investigação, que acompanhe a prática dessas professoras. O que essa afirmação nos aponta, e nesse caso responde à questão central dessa pesquisa, é que vozes de discursos circulantes, como os que vêm dos PCN e dos Cadernos do Ceale constituem o discurso das professoras, como já dito. Sendo assim, há uma multivocalidade.

A respeito do livro didático, as pesquisadas o percebem como um excelente material de apoio, indispensável na sala de aula, mas têm clareza de que apenas o seu uso não é suficiente, evidenciando uma outra voz que circula nos sistemas educacionais. Sobre o processo de escolha do livro didático, essas professoras têm boa participação, e apontam que o tempo disponibilizado para as discussões das coleções é insuficiente, o que vêm prejudicando a escolha de livros mais adequados à realidade da escola. Creio que a insuficiência do tempo para discussões mais profundas vem contribuindo para que essas professoras escolham um livro didático que privilegie a aquisição do processo de escrita, em detrimento de livros que trabalhem de forma equilibrada a alfabetização e letramento.

Outro fator importante pode ser a contradição inerente entre discurso e prática, uma vez que os discursos das professoras mostram-se avançados em relação às suas concepções de alfabetização, mas estas não escolhem um LD que seja coerente com seus discursos, que apresente um equilíbrio entre alfabetização e letramento, conforme a categoria do PNLD. Nesse caso, os LD que focam apenas no sistema de escrita são escolhidos, supostamente, por serem mais compatíveis com o cotidiano de suas práticas de alfabetização.

Essas docentes são, portanto, profissionais com formação adequada para a profissão docente e que não se limitaram aos estudos iniciais, buscam a formação continuada como forma de aperfeiçoamento e aliam esses saberes à experiência profissional num processo de re-elaboração constante dos demais saberes circulantes nos espaços de formação. Nesse movimento de agregar saberes derivados de

instâncias diversas, as docentes vão gradativamente deixando marcas de suas subjetividades, marcas únicas, que vão se evidenciando na forma como planejam as aulas, como percebem os alunos em sala, como lidam com os problemas diários.

Desvelados os sujeitos da pesquisa, passamos agora à tarefa de retomar as vozes presentes nos discursos dos textos escritos e das entrevistas. Buscamos, dessa forma, responder de fato, à questão inicial da pesquisa: quais eram as vozes que constituíam os discursos dessas professoras no que tange as concepções de alfabetização?

De início, percebe-se dois fios comuns a todos os discursos no qual os outros fios ou vozes se entrelaçam, ou dele derivam, são os fios do discurso construtivista e da teoria freiriana. É possível perceber, em todos os textos analisados alguma referência direta, principalmente por escolhas lexicais, à teoria construtivista de Piaget e à psicogênese de Emilia Ferreiro assim como às idéias de Paulo Freire. É recorrente o “uso de jogos, do lúdico, dos diversos suportes textuais”. De forma unânime esses fios discursivos perpassam todos os textos analisados.

Num movimento contraditório, em boa parte dos textos percebemos a voz da tradição educacional. Essas vozes que remetem à tradição educacional vêm sempre acompanhadas de vozes da inovação educacional, como citado anteriormente principalmente com as referências ao construtivismo. Gostaria de evidenciar que essas contradições fazem parte da constituição dos sujeitos. Como somos resultados do entrecruzamento de diversas vozes, não somos únicos, somos resultados dos muitos que habitam em nós, convivemos em harmonia, na maioria das vezes, com essas contradições. É possível em uma sala de aula que os professores consigam conciliar diversos métodos, diversas teorias em prol da aprendizagem dos alunos, sem, contudo, prejudicar o bom andamento do processo pedagógico.

Assim como o fio construtivista, que perpassa todos os discursos, é perceptível também as vozes que vêm dos Cadernos do Ceale, distribuídos pela SEE, e muito

divulgado nas escolas. Todos os textos fazem menção, de uma forma ou de outra, às capacidades que precisam ser desenvolvidas nas crianças, ao tipo de material que deve fazer parte do contexto da sala de aula. Como os Cadernos do Ceale têm suas bases nas discussões sobre ensino da língua que surgiram dos PCN, vem embutido nesses discursos, ecos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Essas vozes, derivadas de instâncias diversas, constituem o grupo de professoras por nós pesquisado. Podemos perceber que esses sujeitos são seres multivocais, que se constituem por saberes que vem de instâncias diversas e que emergem conforme a situação. Numa recorrência a Gauthier, é como se a cada situação específica o professor lançasse mão de um ou de alguns desses saberes para resolver questões imediatas do cotidiano. Dessa forma, ao lançar mão desse reservatório, o professor vai construindo sua identidade, construindo um outro saber específico que é aquele que se dá no exercício direto da profissão.

Ao longo desse trabalho, através de inúmeras leituras e reflexões, consideramos que as professoras pesquisadas percebem a alfabetização como um processo contínuo, e lançam mão de diversos saberes para atingir seus objetivos em sala de aula. Para elas, não é problema que teorias aparentemente contraditórias dialoguem em suas salas de aula, desde que o foco seja o aluno. O que importa para essas professoras é alcançar seus objetivos, que no caso específico, é alfabetizar e tornar os alunos leitores eficientes. Essas professoras compreendem bem a necessidade da circulação de diversos materiais de leitura e escrita em sala de aula, principalmente daqueles que indicam a função social do ler e escrever.

Muito mais do que uma conclusão e a resposta à nossa questão inicial, deixamos aqui mais indagações que merecem ser respondidas em trabalhos futuros. Como essa pesquisa limitou-se a discorrer sobre o discurso das professoras, deixamos em aberto a possibilidade da análise do discurso e da prática das professoras. O campo de pesquisa com a temática da alfabetização é vasto, e merece ser cada vez mais investigado.



Esperamos, a partir dessa pesquisa, contribuir para novas discussões que envolvam o discurso docente. Percebemos a importância em se apreender a perspectiva docente para a construção de políticas públicas de formação e qualificação docente. Para isso torna-se necessário repensar o tempo e os espaços de formação, de dar mais voz e vez aos professores para discussões conjuntas sobre a articulação teoria/prática e, sobretudo, tentar compreender que aliado aos saberes teóricos, que vêm de espaços institucionalizados de formação, existe um outro saber, de grande importância, que se constrói na prática diária da profissão. Compreender que as professoras se apropriam e re-elaboram os discursos circulantes pode contribuir para a execução de programas de alfabetização que além de buscar o sucesso do aluno, também atendam às expectativas docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C., (2002). *Apropriações de propostas*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998. 203 p.

AMAUL, Luiz. A ordem legal e a desordem republicana. In LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antonio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. XAVIER, Maria do Carmo. (Org.) *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCIL/FUMEC, 2002, v. 1

AMORIM, M. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. A, LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*. tradução de Celene M Cruz e João Vanderlei Geraldi. Caderno de Estudos Lingüísticos. Campinas, n. 19, 1990.

BAKHTIN, Mikhail, (1975). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7 ed. São Paulo: Hucitec. , (1997).

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAJARD, Elie. *Ler e Dizer: compreensão e comunicação de texto escrito*. Vol. 28. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROS, D. L. P. *Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso*. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 21-42.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. 96 p. (Ensaio de cultura, 7).

BASTOS, Maria Helena Câmara, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial /mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (org). *Livros didáticos de português: os professores e suas escolhas*. Ceale; Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1997. 336 p.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. 385 p. (Coleção repertórios)

BRASIL – MEC. 2000. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Rio de Janeiro: DP&A

BRASIL – MEC 2006. *Guia dos livros didáticos: Alfabetização e Letramento/Secretaria de Educação Básica*. Brasília, 2006.

BRUNETTI, Regina Célia Vago. *As estratégias discursivas do Presidente Lula numa abordagem modular: histórias contadas a caminho da cova dos leões*. Belo Horizonte: UFMG, Dissertação de Mestrado, 2006.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p 226-251.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de História da Profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p 498-517.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VAGO, Tarcísio Mauro. A reforma João Pinheiro e a modernidade pedagógica. In FARIA FILHO, Luciano Mendes; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta(Org). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FERREIRO, Emília. TEVEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. de Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOCAULT, M. *A ordem do discurso*. 6 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS E GRÁCIAS até os SEVERINOS*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 26 ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

GALLO, Silvio. *Pedagogia do Risco*. São Paulo: Papyrus Editora, s/d.

GAUTHIER, C et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GRAFF, H. J.. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. Ática, São Paulo: 1986.

KLEIMAN, A. (org.), (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização da escola*.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. (1998a) *Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação*. In R. H. R. Rojo (ed.), pp. 173-204.

LARA, Tiago Adão. *A escola que não tive.... O professor que não fui*. 3 ed. Uberlândia: Edefu, 2003.

LEAL, Murilo Cruz. *Apropriação do discurso de inovação curricular de química por professores do Ensino Médio*. (Tese). Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2003.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. MORTIMER, Eduardo Fleury. *Perfil dos professores do primeiro ciclo; questões socioculturais e pedagógicas*, Brasília, v.87, n. 215, 29-43, jan/abril.2006.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Interações e práticas de letramento em Sala de aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. (Tese) Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. *Alfabetização: didática(s) e metodologia(s)*. In : Cadernos do Professor, nº12, dez. 2004. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp: Pontes, 1989. 186 p.

MARINHO, Marildes . *Que novidades trouxeram os "novos estudos sobre letramento*. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Vitória. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - 27 a 30 de maio 2007, 2007. p. 1-14.

NORONHA, Olinda Maria, RIBEIRO, Maria Luisa, Xavier, Maria Elisabete. *História da Educação: A escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o Nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ROJO, Roxane(org). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, Roxane. *Letramento escolar: construção de saberes ou maneiras de impor o saber?* Cadernos de resumos da 3 Conference for Sócio-Cultural Research. Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento. ISSC/UNICAMP, Campinas, 2000.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 18 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

RUFINO, J.A. & BRUNETTI, R.V. *A organização enunciativa/polifônica em Uma História Distraída, de Cida Chaves*. In: MELLO, R. *Análise do Discurso & Literatura*. Belo Horizonte, NAD/FALE/UFMG. 2005. p. 309-320.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. Ed., ver. amp. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Tese de Doutorado, 2009.

STREET, B.(1984). *Literacy in theory and practice*. New York:,Cambridge University Press.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. 327 p.

TARDIF, M. *Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério*. *Revista Vertentes*, n. 15, p. 7-21. São João del-Rei, jan./jun. 2000b.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima. *O direito à educação*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

## ANEXO 1

Caro(a) professor(a)

Gostaria de poder contar com sua colaboração respondendo esse questionário. Os dados deste questionário serão consolidados e farão parte de informações do grupo de Pesquisa Ler. Nosso objetivo é conhecer melhor os docentes que participam de nossos cursos.

Nome \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_\_

1. Estado civil

- ( ) Solteiro ( ) Separado  
( ) Casado ( ) Outro  
( ) Viúvo

2. Grau de Instrução :

- ( ) Segundo Grau ( ) Terceiro Grau ( ) Pós-graduação

3. Curso de graduação : \_\_\_\_\_

Instituição : \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão do Curso : \_\_\_\_\_

4. Curso de Pós-graduação \_\_\_\_\_

Instituição : \_\_\_\_\_

5. Grau de escolaridade do pai

- ( ) nenhum ( ) 2 grau incompleto  
( ) 1º grau incompleto até a 4 série ( ) 2 grau completo  
( ) 3º grau incompleto após a 4 série ( ) Superior incompleto  
( ) 1 grau incompleto ( ) Superior completo

6. Grau de escolaridade da mãe

- ( ) nenhum ( ) 2 grau incompleto  
( ) 1 grau incompleto até a 4 série ( ) 2 grau completo  
( ) 1 grau incompleto após a 4 série ( ) Superior incompleto  
( ) 1 grau incompleto ( ) Superior completo

7. Em quantas escolas trabalha? \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

8. Há quantos anos trabalha nestas escolas?

- ( ) de 1 a 3 anos ( ) de 6 a 10 anos  
( ) de 3 a 6 anos ( ) acima de 10 anos

9. Há quantos anos trabalha em sala de aula como professor(a)?

- ( ) de 1 a 3 anos ( ) de 6 a 10 anos  
( ) de 3 a 6 anos ( ) acima de 10 anos

10. Há quantos anos trabalha com crianças em processo de alfabetização ?

- ( ) de 1 a 3 anos ( ) de 6 a 10 anos  
( ) de 3 a 6 anos ( ) acima de 10 anos

11. Já participou de cursos ou projetos de aperfeiçoamento?

- ( ) Não ( ) Sim (especificar o curso, a instituição e a duração)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Sobre a forma de organizar o seu trabalho e o trabalho dos alunos em sala de aula, assinale os itens que descrevem as estratégias metodológicas adotadas. Você pode assinalar mais de um item.

- ( ) aula expositiva  
( ) se dirige à turma como um todo através de debates  
( ) organiza os alunos em pequenos grupos  
( ) organiza os alunos em duplas  
( ) propõe atividades individuais  
( ) outros (especificar) \_\_\_\_\_

13. Dos itens assinalados na questão anterior, assinale no máximo dois itens que correspondem a(s) forma(s) predominante(s). Coloque 1 para o mais predominante e 2 para o segundo mais predominante.

- ( ) aula expositiva  
( ) se dirige à turma como um todo através de debates  
( ) organiza os alunos em pequenos grupos  
( ) organiza os alunos em duplas  
( ) propõe atividades individuais  
( ) outros (especificar) \_\_\_\_\_

14. A organização da sala de aula em pequenos grupos ocorre:

- ( ) todos os dias ( ) ocasionalmente  
( ) semanalmente ( ) raramente

15. A organização em duplas ocorre:

- ( ) todos os dias ( ) ocasionalmente  
( ) semanalmente ( ) raramente

16. Você utiliza livro(s) didático(s) ou cartilha(s) no seu trabalho de alfabetização na sala de aula? ( ) Não ( ) Sim (favor especificar abaixo)

Qual(is) \_\_\_\_\_

A utilização do livro didático ou cartilha na sua sala de aula ocorre:

( ) todos os dias	( ) ocasionalmente
( ) alguns dias na semana	( ) raramente
( ) uma vez por semana	( ) nunca

17. Que outros tipos de material você utiliza no trabalho de alfabetização em sala de aula?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18 – Você participou do processo de escolha do Livro Didático de 2006?

Qual o Livro Didático de Língua Portuguesa adotado por sua escola?

\_\_\_\_\_

