

**Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da
subjetividade profissional do docente alfabetizador / *Reflections about
the Voices Contributing to the Constitution of the Literacy Teacher's
Professional Subjectivity***

Maria Lidia Sica Szymanski*
Ivete Janice de Oliveira Brotto**

RESUMO

A angústia com relação ao processo de alfabetização é uma constante entre alfabetizadores, seja porque várias teorias de ensino e aprendizagem da língua materna são veiculadas pelo discurso acadêmico e bibliográfico, seja porque as políticas educacionais as adotam. Neste artigo, objetiva-se abordar, por meio de enunciados de professores alfabetizadores, quais as diferentes vozes que os constituíram profissionalmente, determinando o que se configura como base teórica em suas práticas pedagógicas. A coleta de dados se realizou por meio de filmagens das atividades desenvolvidas em um curso de extensão, as quais, depois de editadas, foram analisadas com base nos pressupostos bakhtinianos de linguagem e dialogia. Os enunciados docentes revelam suas crenças e incertezas sobre os métodos de alfabetizar, apropriados de maneira fragmentada e superficial. É na compreensão de uma concepção de linguagem como interlocução, focalizando sujeito e história, que o professor alfabetizador poderá superar modismos e se fortalecer enquanto responsável pelo ensino crítico da leitura e da escrita escolarizada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; Linguagem; Formação de Professores

ABSTRACT

The anxiety about the literacy process is constant among literacy educators, either because the various theories come through the academic and bibliographic discourse, or because the educational policies adopt them. This article aims at discussing, through the utterances of literacy teachers, which voices are contributing to their professional subjectivity, determining what makes up the theoretical basis of their pedagogical practice. Data collection was performed by filming the activities carried out in an extension course, edited and then analyzed based on Bakhtinian concepts of language and dialogism. The utterances reveal their teaching beliefs and uncertainties about the appropriate literacy methods, learned in a fragmented and superficial way. It is through the process of understanding a language concept as interlocution, focusing on the subject and his/her history, that the literacy teacher may surpass fads and strengthens himself/herself as the individual responsible for the critical appropriation of reading and writing as taught in school.

KEYWORDS: *Teaching and learning; Language; Teacher Training and Development*

* Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, Brasil; szymanski@hotmail.com

** Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE, Cascavel, Paraná, Brasil; ibrotto@brturbo.com.br

A expansão do processo de industrialização no Brasil contribuiu para, a partir da década de 1970, acelerar a ampliação do número de escolas, as quais, na primeira década do século XXI, receberam, teoricamente, quase 100% das crianças em idade escolar. A apropriação do conhecimento historicamente elaborado pelos homens, porém, continua a ser privilégio de alguns alunos e não de outros.

Mesmo sabendo que não há classes homogêneas, a escola segue prazos e avaliações equivocadas, isto é, mais centradas em representar numericamente o processo de escolarização do que em orientar o processo de aprendizagem do aluno que ainda não aprendeu. Enfim, a questão do fracasso escolar permanece como um problema neste país.

Muitos fatores causais podem estar por trás da situação em que uma criança que está nos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, apresenta conhecimentos correspondentes aos dos anos iniciais. As possibilidades efetivas de promover a aprendizagem daqueles que não estão aprendendo no ritmo dos demais estão muito aquém da necessidade. As condições de ensino brasileiras não garantem que, de fato, todas as crianças aprendam. Garanti-las exige

[...] nos voltarmos para o interior da escola, revendo nossas políticas educacionais, nossa prática docente, nossas políticas de formação docente, nossos métodos de ensino e as práticas pedagógicas. É o momento de uma revisão estrutural do sistema educacional para compreendermos tantos casos de crianças que permanecem anos na escola e permanecem analfabetas (SOUZA, 2010, p.65).

Segundo o conceito de analfabetismo adotado pelo IBGE (BRASIL, 2012, s/p), considera-se alfabetizada a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”. Porém, a tendência mundial mais adequada à realidade econômica e tecnológica na contemporaneidade é considerar analfabeto funcional toda pessoa com menos de quatro séries de estudos concluídas e que não utiliza a leitura e a escrita para atender às demandas do cotidiano. De acordo com esse segundo critério, o número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros, com quinze anos ou mais (PINTO et al., 2000).

Então, indaga-se: dentre esses analfabetos, quantos milhões de brasileiros apresentam Dificuldades de Aprendizagem¹? E quantos são apenas vítimas de processos de escolarização que não lhes possibilitaram, de fato, aprender a ler e a escrever? Moysés (2011) alerta para essa contradição, uma vez que patologias envolvendo alterações neurológicas podem ser observadas apenas em uma pequena porcentagem da população.

Necessita-se, portanto, de políticas públicas que possibilitem ao professor, mais do que ser um facilitador do processo pedagógico, promover de fato a aprendizagem da leitura e da escrita, instrumentos fundamentais para uma inserção social crítica.

Entre os diversos fatores causais relativos a essa situação, um aspecto não menos importante se refere à compreensão necessária de a alfabetização escolarizada, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorrer nas vias do letramento. Esse discurso – o do letramento – tomou forma na década de 1980 e ganhou força nas últimas décadas, sobretudo pela necessidade apontada de a alfabetização – o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita – ser apreendida pelos sujeitos de tal modo que lhes possibilite a participação em práticas sociais efetivas que exijam seu conhecimento, sem prescindir da apropriação do código gráfico-fonético da língua escrita portuguesa. Ambos os objetivos seriam duas faces de um processo indissolúvel.

Essa concepção colocou a necessidade de verificar se os professores alfabetizadores concebiam a linguagem como meio e produto de interlocução social e, assim, compreendiam que a apropriação da língua escrita, isto é, a alfabetização e o letramento, teriam de ocorrer desde o início, nesse contexto. Entende-se que tais modos de concepção/compreensão são elementos constituintes da subjetividade do professor e produzem profunda influência no seu processo de ensinar a língua materna.

No entanto, refletir sobre a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador exige que se explicita qual concepção de subjetividade fundamenta a análise proposta. O homem nasce imerso em um contexto falante externo a ele, no qual a palavra está presente em todos os atos de compreensão e interpretação humana da

¹ Alguns autores consideram Dificuldades de Aprendizagem como uma patologia que envolve dificuldades na aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática, devido a alterações neurológicas específicas, excluindo-se desse conceito deficiências intelectuais ou físicas, causas socioeconômicas ou defasagens de escolaridade (HAMMIL et al., 1981; PINHEIRO, 2002; CORREIA, 2007). Outros autores criticam essa ideia, pois afirmam que as pesquisas científicas que as apoiam são inconsistentes, e alegam que as dificuldades de aprendizagem (assim chamadas quando se excluem outras causas) fazem parte dos processos de aprendizagem e de ensino (MOYSÉS; COLLARES, 2010).

realidade, traduzindo o mundo social de forma intersíquica ou intersubjetiva. Gradativamente, essa linguagem entre os homens vai sendo apropriada pelo sujeito, tornando-se intrapsíquica ou subjetiva. Portanto, a palavra do sujeito foi antes de muitos outros sujeitos que o constituíram.

Como afirma Bakhtin/Volochinov:

Por natureza o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior [...] na *fronteira* dessas duas esferas da realidade. [...] Mas esse encontro não é físico: *o organismo e o mundo encontram-se no signo*. [...] *Eis porque o psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa: ele não pode ser compreendido e analisado senão como signo* (2004, p.49, grifos do autor).

Todo signo é fragmento da realidade, reflete e refrata as relações sociais humanas; é flexível, moldável, ideológico, e representa índice valorativo. Dessa forma, ao analisarmos a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador, entende-se que esses docentes se formaram, como pessoas e como profissionais, na interlocução com muitos *outros*. Portanto, a partir dessa concepção de subjetividade, o presente artigo objetiva refletir sobre quem são esses *outros* que constituem o professor alfabetizador da região Oeste do Paraná.

Os enunciados docentes emergiram na discussão sobre os métodos de alfabetização. Esse tema, por mais que pareça estar vencido academicamente entre os professores alfabetizadores, especialmente quando o foco se centra no ensino da língua materna para crianças, em salas de alfabetização, é recorrente. A falsa aparência de ser um tema do domínio docente é comprovada justamente pelo fato de que é o próprio professor que atualiza, em suas enunciações, a complexidade e a necessidade de serem discutidos os encaminhamentos que dá à sua prática docente.

A base teórica que permitiu a abordagem dos elementos aqui veiculados são os estudos bakhtinianos sobre uma das áreas das Ciências Humanas mais importantes, na medida em que se articula a todas as demais: a linguagem. Para Bakhtin/Volochinov (2004), a linguagem é uma manifestação linguística que acontece sempre num processo dialógico, isto é, envolve interlocutores que, por meio da palavra (ainda que se reconheça a interação humana por meio de outros signos também), intencionalmente, revelam o posicionamento ideológico de sujeitos localizados historicamente. Segundo

os autores, a palavra não é um mero amontoado de letras e sons ou sinais, mas a expressão viva de ressonâncias ativas que os sujeitos desenvolvem e que os constituem ao longo da existência, conforme as relações estabelecidas em sociedade.

Os sujeitos trocam, uns com os outros, enunciados e/ou enunciações que comportam a comunicação dialógica efetiva e que engendram, para além da formulação sintático-frasal e lexical, o tempo histórico, os sujeitos presentes e ausentes, a situação, a intenção e tudo o mais que for possível (ou não) identificar que faz daquele momento de interação único e irrepetível (BAKHTIN, 2003).

Compreender a linguagem nessa perspectiva implica corroborar a ideia de que os sujeitos respondem ativamente a tudo aquilo que lhes causa ressonância, uma vez que as palavras são carregadas de sentido ideológico, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.96).

A partir desses posicionamentos, apresentam-se, a seguir, os enunciados dos professores que nos mostram o poder alteritário, a presença do *outro*, quando revelam suas crenças e incertezas sobre os métodos de alfabetizar.

O procedimento da pesquisa

Trata-se de uma abordagem qualitativa, tendo em vista que, dentre suas características, o investigador está a produzir constantemente uma espécie de diálogo com o sujeito, pois lhe importa perceber aquilo que os sujeitos experimentam, o modo como eles interpretam suas experiências e o modo como eles mesmos estruturam o mundo social em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como afirma Bakhtin (2003, p.297), “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições”. Enunciados são sempre respostas a outros enunciados.

Esse diálogo se tornou possível graças à oferta de um curso de extensão envolvendo vinte professores alfabetizadores da rede municipal de ensino dos municípios de Cascavel e Santa Helena, situados na região Oeste do Paraná, que dele

participaram voluntariamente². O curso versava sobre alfabetização e letramento, com base no estudo coletivo do texto de Soares, "Letramento e Alfabetização: as múltiplas facetas" (2004), em que a autora discute o processo de desinvenção/reinvenção da alfabetização e a invenção do letramento, entendendo-se "invenção" como a descoberta do fenômeno.

O curso de extensão, gravado em áudio e vídeo e arquivado em DVD, gerou 16 horas de filmagem. Captaram-se os aspectos verbais, revelando ditos e não ditos, falas entrecortadas, sobreposição de vozes, gestos e silêncios. No entanto, nos limites deste artigo, o processo de segmentação do *corpus* obedeceu ao rastreamento de enunciados verbais nos quais os sujeitos se manifestavam sobre suas práticas, suas crenças e suas concepções teóricas quanto ao alfabetizar, ainda que com o risco de colocar de lado alguns elementos constitutivos de seus enunciados. Estes foram transcritos e, no processo de edição dos trechos selecionados para a análise ora apresentada, suprimiram-se partes incompreensíveis, truncamentos e repetições de palavras e sobreposição de vozes. Na transcrição, utilizaram-se os sinais (...) e [] para indicar, respectivamente, supressões e inserções ou comentários das pesquisadoras.

A partir dessa transcrição e com base nos pressupostos bakhtinianos de linguagem e dialogia – entendendo-se que, em todo processo de interlocução, estão presentes diálogos constituidores da subjetividade humana, isto é, que fazem da palavra do "outro" a palavra do "eu" –, procedeu-se à análise dos dados coletados. Identificaram-se e se discutiram os enunciados docentes que revelavam quais outras vozes atravessavam as certezas e incertezas sobre as práticas pedagógicas que utilizavam nos processos de ensino em alfabetização.

O modo marcadamente inter-relacionado com que tratamos os dados, a partir desses pressupostos, coaduna-se com nossa concepção de linguagem: um processo de interlocução entre sujeitos que se constituem dialogicamente, no encontro com *outros*.

Para discorrer sobre essas diferentes vozes que constituíram os professores alfabetizadores, orientando suas práticas pedagógicas, buscamos, a partir de seus enunciados, os seguintes elementos: tradições, obras, autores e instituições.

² Curso de extensão intitulado "A alfabetização e o letramento na série inicial do Ensino Fundamental: concepções, limites e perspectivas", ministrado por uma das autoras como parte de sua tese de doutorado, no período de 24 a 27 de outubro de 2007, perfazendo um total de vinte horas, sendo quatro horas referentes à leitura do texto-base.

As tradições são aqui entendidas como aquilo que se perpetua no espaço e na história por longa temporalidade. “Em cada época, em cada círculo social, [...] 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” (BAKHTIN, 2003, p.294).

A voz do docente: modelos, certezas e incertezas

No decorrer do curso, ao observar as discussões dos colegas sobre as dificuldades do ensino da língua materna, um professor se expressou da seguinte forma:

LI: (...) *percebo a angústia de cada um, a intenção de cada um; essa impotência que a gente sente diante de tanta dificuldade dentro da sala de aula, e nós, muitas vezes, ficamos de pés e mãos amarrados. (...) existe muita teoria por aí; que é muito fácil fazer teoria e direcionar curso [afirmando] que o aluno é burro, que o professor é desmotivado e não sabe ensinar. Pode ser até que tenha, mas eu não vejo [assim]. Porque nós buscamos! Pode ser até que, muitas vezes, nós não consigamos atingir o nosso objetivo. Então, eu não estou fugindo da culpa; nós temos nossa parcela? Temos! Mas, eu acho que essa aqui, essa culpa, eu não consigo aceitar, nós não podemos nos dar. Por nós, por outros cursos [que já frequentaram].*

Nota-se, nesse enunciado, a explicitação da angústia manifesta naquele espaço, não só do professor que fala, mas de outros professores também, que, apesar dos esforços empreendidos, não conseguem alfabetizar, ensinar o aluno a ler e a escrever do modo como gostariam ou como entendem que o aluno deveria aprender. LI não aceita essa angústia e argumenta que os demais professores ali presentes não podem também permitir que lhes seja atribuída culpa pelos fracassos que ocorrem em alfabetização, especialmente porque aqueles participantes representam parte do grupo de professores que busca compreender melhor os processos atuais de ensino, que estuda e está disposto a rever suas posturas, questionando-as ou reafirmando-as.

Mas, se esse enunciado pode ser visto como uma demonstração de que o professor alfabetizador não passa ao largo daquilo que se tem constituído como orientador de suas práticas pedagógicas, o excerto “*é muito fácil fazer teoria*” revela a fragilidade da sua compreensão sobre o que é uma teoria de alfabetização, do quão complexo é elaborá-la, além da própria dissociação entre teoria e prática. Entendemos que o conhecimento profundo de uma teoria de alfabetização exige compreender qual é a concepção de linguagem que lhe subjaz.

Essa fragilidade também se revela quando o professor diz “*não saber para que lado vai; que teoria seguir*”. Em outras palavras, responder ao para que ensinamos e/ou para que o aluno aprende o que ensinamos, como afirma Geraldi (1985), direcionaria a prática de ensino em sala de aula, iluminada por um referencial teórico que contemplasse a concepção de linguagem interacionista interlocutiva defendida por Bakhtin.

Para o autor russo, a linguagem é dialógica. É um processo que ocorre na interação de sujeitos localizados social e historicamente, supondo um interlocutor ao qual o enunciador se adéqua conforme sua intencionalidade. Não falamos por grafemas e fonemas, mas por unidades de sentido que provocam ressonâncias em ambos os sujeitos, isto é, tanto naquele que ouve quanto naquele que fala. Como o professor não tem essa clareza conceitual de que o sujeito se constitui e é constituído pela linguagem, constata-se a angústia em seu discurso, como pode se deprender quando CA complementa:

CA: (...) *o que eu quero alcançar com essa atividade, com esse caminho que eu estou traçando? (...) vejo que a angústia aqui, minha, de [cidade da professora], (...) teve países que também se perderam como nós nos perdemos. A gente não sabe mais para que lado que vai, como é que vai alfabetizar, são os gêneros textuais, não vamos mais falar em grafemas, em fonemas, nós vamos falar só em quê? E como é que a criança vai aprender? Nós só vamos dando coisas e elas vão aprendendo sozinhas? (...) esse turbilhão que a gente vai passando e que a gente não sabe onde é que tá? Não se têm critérios, as crianças, uns aprendem porque vão sozinhos, outros não aprendem e vão ficando e vão indo e vão sendo empurrados. Então, eu acho assim, que realmente precisa critérios: da*

Secretaria de Educação, da escola, da professora e perguntar o que eu quero com isso? Isso vai levar a minha criança aonde? Eu vou fazer só para passar o tempo? Cada vez que a gente lê [um texto teórico], a gente tem uma visão, cada vez que a gente trabalha com uma criança (...).

Por um lado, o discurso de CA revela que as angústias dos professores alfabetizadores são decorrentes das muitas teorias disseminadas academicamente por teóricos e especialistas em educação, os quais, muitas vezes, prescrevem (ou são lidos como prescritores) o que cabe ao professor desenvolver. Suas palavras evidenciam a ideia de que seu *modus operandi* precisa ser alterado instantaneamente porque há um novo modo de conceber a alfabetização, a escrita, o ensino e o aprendizado da língua, circulando nas mais diversas esferas que impulsionam a educação. Como se o ser humano estivesse “condenado” a ser conduzido por teorias, esquecendo-se de que elas decorrem, ou pelo menos se espera que decorram de uma análise complexa, sistemática e rigorosa – portanto, científica – dos dados formulados a partir da realidade posta. Ou, ainda, talvez ocorresse de os professores, nesse movimento dialógico, perderem-se por ocasião do resultado de sua ação em sala de aula, ao se depararem com o aluno que não aprendeu.

Outra possibilidade de análise do discurso de CA permite inferir que os professores não estão tão perdidos assim. O que ocorre é que eles acabam assumindo o ensino do modo como acreditam, e o ponto de conflito é que nem sempre esse modo se identifica com a “prescrição”.

A incerteza de que caminho seguir, constante na fala de CA – “*eu acho assim, que realmente, precisa critérios*” –, parece sugerir a necessidade de estabelecer parâmetros sobre “como” se espera que se ensine. Não se trata de um simples “siga o modelo”, mas o fato de haver um ponto de referência pode representar, em princípio, um auxílio para o professor que precisa fazer algo e ninguém consegue lhe explicitar “como”. A grande queixa é a falta de parâmetros para o ensino, que se evidencia desde o processo de formação de professores, em que a desvinculação entre teoria e prática se revela na não apreensão da práxis pedagógica, conforme MG explicita em seu discurso:

MG: (...) *a faculdade te dá toda a parte teórica; [depois] te joga na sala e tu fala 'e agora?'* [Um professor complementa: *como é que eu faço?*]. *Não tem esse parâmetro: faz assim;... Ou não! vai por aqui (...).*

O que MG demonstra desconhecer é que toda linguagem é ideológica, ocorre por meio de signos flexíveis, não estáticos e que se moldam de acordo com as necessidades do locutor em relação ao seu auditório social: o seu *outro* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). Na perspectiva enunciada por MG, não se exploram as dimensões ideológica e flexível da linguagem, nem se explora a linguagem como movimento, de modo que se limitam as possibilidades de sua aprendizagem e, conseqüentemente, de seu ensino.

Mesmo quando há cursos de formação continuada, esses cursos nem sempre envolvem uma concepção de linguagem viva e interlocutiva e uma concepção de teoria indissociada da prática. Esse foi o caso da preparação dos professores da região Oeste do Paraná para a efetivação da proposta construtivista, no início da década de 1980, a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. O “como fazer” que os professores esperam nem sempre é explicitado:

NI: (...) *eu fiz, bem no começo da minha caminhada, eu fiz um curso, uns três dias, [Construtivismo], mas olhe, a gente ficou encantado porque a gente já tinha pouca leitura também, e, nossa, o embasamento dele é tudo. (...) isso assustou a gente, nós tivemos duas semanas de curso, manhã, tarde e noite (...) nós não saímos de lá com uma proposta de atividade. Era teoria, teoria, teoria sabe, convencimento, e tudo, mostrando, que tinha que partir da criança, o texto da criança, mas não tinha proposta, 'vocês vão criar atividade', 'vocês vão', mas imagina...*

O que poderia ser entendido como uma atitude metodológica coerente do ponto de vista do processo construtivista de ensino, com o professor acompanhando as hipóteses de construção da língua escrita levantadas pela criança e os conhecimentos delas decorrentes, acabou por se concretizar em problemas: a resistência do professor e a vigilância dos setores educacionais que, enquanto reflexos do contexto político de meados da década de 1970, interpenetravam-se.

A resistência docente decorria de sua necessidade de modelos, uma vez que a nova proposta não fora por eles vivenciada na prática, nem como alunos, nem como professores. Se a função social dessa nova metodologia não se explicitava nas relações que se engendravam no decorrer dos cursos de formação continuada, novamente se constata a mesma lacuna denunciada nos cursos de graduação: a não resolvida indissolubilidade entre teoria e prática.

A vigilância dos setores educacionais, acirrada pelo modelo político durante o qual se adotara, no Paraná, o método Erasmo Piloto, buscava controlar inclusive as palavras que o professor deveria emitir ao alfabetizar. Essa situação constituiu o então sujeito-professor, porque, historicamente, ele vivia tais práticas profissionais. Assim, ao se deparar com um modelo oposto, esse sujeito que aprendera a seguir regras e modelos, a ser vigiado pelo sistema no cerne do seu fazer em sala de aula, encontrou-se perdido. Esse problema foi agravado pela avalanche de teorias que se sucederam a partir da abertura política. Segundo Mortatti (2000), é a partir da década de 1980 que os modelos teóricos de autores soviéticos como Luria, Vygotski, Bakhtin, começaram a chegar ao Brasil.

Ainda que a compreensão da implantação de um método não ocorra à revelia de políticas educacionais, é notório que alguns professores, ao aludirem aos diferentes métodos, direcionam as discussões mais para os aspectos administrativos e políticos dessas implantações do que para o conteúdo e as inseguranças vivenciadas ao “conhecerem” novos métodos. A mudança de foco nesse sentido foi constante no curso ministrado. Isso parece justificar por que, apesar de mencionarem diversos cursos realizados, abordando os diferentes métodos de ensino, a compreensão apresentada pelos professores recaía sobre o “como” foram implantados e não sobre a “essência teórico-metodológica” do método e seus desdobramentos.

NI: *Tudo era proibido, eles [os supervisores] iam/vinham do núcleo³. Eles não podiam ver um cartaz na parede [o alfabeto, as famílias silábicas, as sílabas complexas e, sobretudo, seu ordenamento, que revelam uma sequência de letras/sílabas do mais fácil ao mais difícil, embora essa facilidade ou dificuldade fosse imaginária]; não podia nada! Só que a gente alfabetizou também. (...)*

³ Núcleo Regional de Ensino, órgão da Secretaria de Estado da Educação – SEED/Paraná, que coordena a rede pública estadual de ensino em uma dada região.

Criou-se uma resistência, pois teve todo aquele problema de passar criança que não sabia ler, uma lei que eles tinham aprovado. Então tudo juntou, você criou, assim, uma quase desmotivação.

O fato de, mesmo em condições adversas, “o professor conseguir alfabetizar” revela que os professores se imbuíam de alguma certeza que conduzia a sua prática pedagógica, certamente pelo apoio recebido de seus pares, numa espécie de resistência conjunta, de oposição ao que lhes era indicado “para fazer”. Vinha-se de um método tradicional e já com traços tecnicistas para uma proposta na qual nada seria estabelecido *a priori*, pois se deveriam aproveitar pedagogicamente os conhecimentos das crianças acerca da escrita.

Ao afirmar o “*problema de passar criança que não sabia ler*”, NI levanta uma questão que ultrapassa os limites deste artigo. Entretanto, cabe dizer que a professora referia-se ao Ciclo Básico⁴, que se configurou como outro momento difícil para o exercício da profissão docente, ocorrido concomitantemente à chegada da proposta do Construtivismo na alfabetização, segundo os professores.

Ao buscar compreender as dificuldades e a resistência mencionadas pela professora quanto a essa nova concepção de ensino e de aprendizado, a experiência de 24 anos de magistério de NI põe em cena outros motivos, que remetem à sua formação profissional, reiterados com veemência por outros colegas: “*Sabe por que [a resistência]? Eu tinha acabado de fazer o magistério, três anos de magistério. Nós aprendemos Erasmo Piloto de fio a pavio*”.

A referência ao Método Erasmo Piloto se explica pelo fato de que a região Oeste do Paraná, como parte integrante dos propósitos políticos e econômicos do governo federal, em face do projeto de construção da Hidrelétrica de Itaipu, na década de 1970, ter promovido um levantamento diagnóstico socioeconômico e educacional nos municípios de Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu. O diagnóstico visava à implantação do Projeto Especial Multinacional de Educação MEC/OEA, com o objetivo de fortalecer a infraestrutura educacional da região. Seria necessário diminuir os impactos

⁴ Ciclo Básico é uma proposta curricular formulada de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação (1996), a qual preconizava que caberia aos estados decidirem “pela forma de promoção dos alunos, com ou sem reprovação” (CAGLIARI, 1998, p.31). O Estado do Paraná foi um dos estados que optou pelo sistema de ciclo, sem reprovação entre 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental de oito anos.

e os problemas sociais gerados com as transformações econômicas e a construção de grandes obras.

Em âmbito regional, o material didático produzido para a área da alfabetização obedeceu ao método desenvolvido pelo professor Erasmo Piloto, que já circulava nas escolas normais. De acordo com aquele diagnóstico, uma das causas para o fracasso escolar seria o fato de termos “professores não habilitados e não treinados para o magistério (54% na área urbana e 80% na área rural) [que] atuavam nas primeiras séries” (EMER, 1991, p.299-300).

Em decorrência dessa situação, “a escolha do método de alfabetização Erasmo Pilotto [respeitou-se grafia do autor] deveu-se especialmente por exigir poucos conhecimentos teóricos de domínio específico de professores habilitados” (EMER, 1991, p.297). A primeira experiência de treinamento, da qual participaram 91 professores alfabetizadores, ocorreu em Toledo, em 1976. Em 1982, 6.778 professores já haviam sido treinados (EMER, 1991).

Tratava-se de um método rígido, no qual a interação professor-aluno era entendida como estímulo-resposta, no âmbito da concepção behaviorista que o fundamentava. As famílias silábicas eram apresentadas em uma sequência padronizada e as próprias perguntas que o professor fazia deviam ser decoradas e utilizadas na ordem estabelecida, como revela a fala de NO:

NO: “*O Erasmo Piloto, cinco perguntinhas que você não poderia mudar* [NI interrompe: “*Nem a ordem!*”]: *o que você tem na mão? Eu não me lembro mais. (...) ‘Então, tinha preparação, era tudo, ‘era maravilhoso’. Você apagava o quadro assim* [gesto com a mão esquerda, de cima para baixo, como se tivesse com um apagador na mão]. *Assim não podia apagar* [gesto com o braço da esquerda para a direita].

O que convém aqui chamar a atenção é para o fato de que, ao se ensinar o “como” para os professores, preteria-se, se não se anulava o referencial teórico a que esse “como” estava submetido. Deslocava-se a real necessidade de compreensão teórico-prática, como fica perceptível na fala que segue, a qual já revela a transição da

perspectiva tecnicista para o Construtivismo, destacando a necessidade de encontrar algo que lhes direcionasse o ensino e promovesse o aprendizado do aluno:

NI: *Aí nós saímos empolgadas que todos iam aprender ler. Já no primeiro ano que comecei a dar aula, eu vi que não era nada daquilo. Daí 'Emília Ferreiro' me convenceu do contrário. Então eu mergulhei de cabeça (...).*

NO reclama, em falas anteriores, de “*ter que seguir à risca certas orientações educacionais*”, mas, por outro lado, aprazia-lhe a autonomia que lhe era reservada no momento de promoção ou não do aluno, conforme expressa no mesmo discurso. Esse dado nos autoriza a fazer uma análise do seguinte modo: o professor, de fato, deseja, espera ter alguém para dialogar, discutir, refletir sobre seu fazer e sua profissão, mas não a ponto de esse *outro* lhe impor, declarada ou legalmente, o que fazer, muito embora saibamos que, conforme Bakhtin (2003), é o *outro* que movimenta o nosso fazer. Assim, apesar de muitos *outros* nos constituírem, parece que ‘decidimos’ por quais *outros* queremos ou devemos nos orientar. Vejamos a seguir:

NO: *O aluno nosso era 'zero', o professor era autoridade pra passar aluno, nós tínhamos que seguir [à risca] hoje não, você tem auxílio de... de... [NI: “De orientadora”]. [NO interrompe NI, dizendo] (...), eu falo assim do tradicional na época, era tradicional aos extremos. Hoje, há uma liberdade (...) o que eu quero explicar é esse sair de um Erasmo Piloto, que você tinha cinco perguntinhas, era 'a', 'b', 'c', 'd', 'e', não sei, você não podia [alterar a ordem] (...), tinha que fazer certinho! Isso que eu tava falando, pra nós foi um pouco mais difícil a compreensão (...).*

NO se refere à “liberdade” hoje existente, refletida na manifestação de outros presentes de que “*hoje é diferente*”. Essas falas, somadas às de NI e MG, retratam o movimento que parece constituir o fazer dos professores, segundo os seus enunciados. Trata-se do cerceamento que as pessoas em geral – mas, em especial, os professores – sofreram no período em que uma proposta de educação tecnicista se estabeleceu no

Brasil, especialmente no Paraná, ao padronizar o ensino em alfabetização pelo chamado Método Erasmio Piloto.

A ideologia presente na escola tecnicista primava por um ensino que visasse à preparação de brasileiros produtivos e eficientes. Essa ideologia se deu na ambiência política de intervenção militar no Estado, em um tempo em que se exaltavam a nacionalidade, o civismo e os ideais de progresso e de ordem.

Não há como negar que essas são marcas muito explícitas presentes na formação dos professores, não só decorrentes do processo escolar, mas da estrutura social como um todo, a partir da década de 1960. Existia uma espécie de “formação militar” que constituiu esses professores. As experiências e o modo de agir em suas práticas pedagógicas nada mais são do que a forma refratária, pessoal, reelaborada dos momentos dessa formação.

Toda linguagem reflete, porque vem até o sujeito e lhe traz um sentido, e refrata, porque esse sentido não é absorvido pelo interlocutor da forma como ela foi elaborada, e mais uma vez refrata porque esse interlocutor, ao se tornar locutor, devolve-a de alguma maneira.

A esse respeito, LI, docente do sexo masculino, revelou em seu enunciado:

LI: nós homens, que servimos ao exército, (...) eles têm uma prática de ensino lá dentro, (...) eles transformam tudo aquilo que você aprendeu, até o momento de você entrar lá pra dentro. (...) você se torna uma pessoa submissa lá dentro, a eles, né; você tem que respeitar a questão da hierarquia e da disciplina. E muitas vezes eu (...) tô me observando e eu vejo o quanto eu puxo pela rigidez, para essa hierarquia, essa disciplina em sala de aula (...).

Embora não expresse “para quê”, LI deseja manter um clima de “hierarquia”, de “disciplina” em sala de aula, revelando suas próprias “marcas” constituidoras, que não se apagam quando o papel que assume é o de professor – talvez, podemos até dizer, confundindo a autoridade de professor com o autoritarismo.

Para nós, a autoridade de professor se estabelece numa relação de ensino dialógica em que convergem três elementos: o domínio dos conteúdos escolares que

ministra, a consideração do aluno como sujeito ativo responsivo e a consideração dos conhecimentos prévios do aluno. Portanto, difere substancialmente do autoritarismo.

Entender o aluno como um sujeito ativo responsivo implica aceitar que, desde o momento em que há um enunciado, antevê-se uma resposta do próprio locutor que o apresenta, seja com o silêncio, seja com indisciplina. Daí Bakhtin (2003) afirmar que toda a compreensão é preche de respostas.

Se buscarmos os parâmetros teóricos orientadores da prática docente atual, os enunciados dos professores dão conta de outra perspectiva, porém, não menos preocupante, por parte dos alfabetizadores: o ensino pelo texto. Vejamos o que dizem os professores ao se referirem ao trabalho alfabetizador da atualidade, comparando-o com o trabalho alfabetizador do século passado: o tradicional⁵:

CA: (...) *Essa é que é a diferença hoje. Nós temos que dar conhecimento (...). O texto, nós temos que apresentar o texto para a criança, e trabalhar com ele as palavras menores e até tirar os fonemas e os grafemas pra que ele possa aprender as palavras, mas com sentido, não solto.*

Antes de discutirmos a perspectiva docente referente ao ensino em alfabetização por meio do texto, destacamos o enunciado da professora, “*nós temos que dar conhecimento*”, que revela uma concepção docente em que o professor está imbuído apenas da tarefa de ensino que lhe foi instituída. Smolka (2001, p.31) distingue “tarefa de ensino” de “relação de ensino”: “a relação de ensino parece se constituir nas interações sociais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão)”, quando há um apoderamento do conhecimento pelo docente, restringindo as possibilidades de aprendizagem, na medida em que oculta e distorce a relação pedagógica. Como esclarece a autora, a “tarefa de ensino” rompe com a “relação de ensino” e cria a “ilusão” de que o professor pode “dar” o conhecimento. Nesse sentido, considera-se o conhecimento como se fosse propriedade do professor, algo que ele vai “dar”. Logo, é unilateral, estático, não faz parte de uma “relação de ensino” na qual

⁵ A referência que fazemos ao tradicional é no sentido do trabalho do professor segundo o método sintético, analítico e misto, utilizado mais intensamente até mais da metade do século passado. A cartilha de Branca Alves de Lima, *Caminho Suave*, é exemplo da evidência do que dizemos, haja vista o número de edições publicadas (mais de cem) e a permanência no mercado editorial desde 1948, conforme estudos de Mortatti (2000).

prepondera a intenção de que o outro se aproprie daquele conhecimento, ou seja, uma relação pedagógica fundamentada na perspectiva dialógica de linguagem.

Com base na enunciação de CA, podemos ponderar, ainda, que há novos discursos, mas as práticas continuam as mesmas. Por exemplo: desenvolvem-se práticas de ensino da linguagem por meio do texto, mas a inovação se limita ao emprego do novo recurso, o texto (POSSENTI, 1996). Talvez isso ocorra por uma compreensão limitada de texto ou mesmo da relação existente entre os elementos linguísticos textuais e a linguagem em uso, real, interacional, dificultando “uma generalização sobre a noção de texto, que consiga transcender os elementos meramente formais [...]” (FARACO; CASTRO, 1999, p.183).

Revela-se aí, também, um tipo de interlocução com uma concepção reduzida de ensino da leitura e da escrita por meio do texto. É a concepção de ensino que, pela demasiada preocupação em ensinar a ler e a escrever “pelo texto”, leva alguns professores a “deduzirem” que o simples colocar o aluno em contato com variados textos é o bastante para que aprendam suas relações intrínsecas, os mecanismos internos de funcionamento entre letras, sons, famílias silábicas e seus sentidos. Embora CA mencione o termo “sentido” ao se referir ao texto, esse sentido se reduz ao significado interno do texto e não à prática dialógica por meio do texto, agora entendido apenas como um elo na corrente ininterrupta das relações sociais.

A criança precisa compreender tais relações, e, para isso, é necessário que elas lhes sejam ensinadas, o que pode e deve ocorrer por meio de unidades significativas, em contextos significativos, que, no limite de sua importância, mostram as relações sociais que engendram seus contextos de uso. Novamente, evidencia-se a necessidade de conceituar mais claramente o que é texto. E essa base conceitual, concordamos com Faraco e Castro (1999, p.190), é definida e caracterizada pelo conceito de enunciado de Bakhtin. Para esse autor,

Não se intercambiam orações como [não] se intercambiam palavras (em rigoroso sentido linguístico), ou grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são combinações de palavras, orações; ademais o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade de discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p.278).

Entendemos texto, oral ou escrito, como uma comunicação discursiva – um enunciado –, uma ação interlocutiva que acontece no contexto das relações sociais e, por isso, abrange interesses, intenções, respostas. Organizado com palavras/signos compartilhados socialmente, caracterizados por tipos composicionais mais ou menos estabilizados, o texto visa a atingir objetivos em relação a um interlocutor, esteja ele presente fisicamente ou não. Nesse sentido, o texto comporta essas relações vivas, esse “jogo” social.

Considerações finais

As falas docentes revelaram o muito que se produz academicamente como teoria e que passa, sem muito (ou nenhum) questionamento dos educadores de modo geral, a fazer parte do ensino, tomando ares de absoluta necessidade. Mas perguntamo-nos se isso não ocorre mais em virtude de seu caráter de novidade do que propriamente como reflexão para alcançar melhores resultados na apropriação da língua escrita pelo aluno.

Contudo, se são os diálogos estabelecidos entre o docente e os *outros* que constituem sua subjetividade, isto é, se o psiquismo interior dos docentes só pode ser analisado enquanto signos por eles apropriados e por eles expressos, indaga-se, neste artigo, quem seriam esses *outros* que constituíram a plurivocalidade, com seus conflitos e tensões, e se deixaram perceber, explicitamente ou não, nos enunciados docentes.

Os *outros* que ele encontrou ao longo de sua história de vida e ecoam de algum modo em sua plurivocalidade, no seu fazer docente, são encontros com outras pessoas, instituições, teorias, estudiosos, tradições, culturas, instrumentos dos mais variados, que constituem essa história e a partir dos quais é possível captar o que foi refratado pelos sujeitos em seus enunciados: conhecimentos, mitos, ritos, ideologias, simpatias e antipatias. Portanto, se entendemos que a prática docente está quase acéfala, pois as teorias são dela descoladas, cabe refletir sobre os processos de formação docente e formação docente continuada.

Sem negligenciar as certezas e as desconfianças apresentadas pelos professores por meio das outras vozes que se manifestam constituindo seu saber e seu fazer como alfabetizadores, pode-se afirmar que, muitas vezes, seus enunciados se mostraram

contraditórios. Ao retomar os *outros* presentes no processo de aprendizado desses docentes, observa-se que os modelos de alfabetização se sucedem e os professores deles se apoderam, não como concepções de linguagem, de alfabetização, de Educação e de sociedade, mas, simplesmente, como “modelos sobre o como fazer”, mecanizando-os, apreendendo-os de maneira fragmentada e descontextualizada.

Bakhtin fornece os elementos para superar o enunciado docente, revelador da angústia em relação aos encaminhamentos que devem nortear o processo pedagógico em alfabetização quando retiram a língua de seu uso real, cristalizando-a. É necessário o entendimento da linguagem viva, interlocutiva, intencional, produzida e apropriada na interação social; portanto, um trabalho pedagógico sócio-historicamente contextualizado, em que teoria e prática se fundamentem dialética e dialogicamente.

Concepções como as de sujeito, de educação, de alfabetização, fundamentais no processo de apropriação da língua materna, envolvem uma tradição cultural de grande temporalidade. No entanto, é na compreensão de uma concepção de linguagem como interlocução, focalizando sujeito e história, que o professor alfabetizador poderá superar os modismos e se fortalecer enquanto socialmente responsável pela tarefa crucial de possibilitar a apropriação crítica da leitura e da escrita escolarizada.

O desafio nos cursos de formação de docentes alfabetizadores é deixar de lado uma abordagem de linguagem escrita apenas como um sistema de formas normativas, resultado da análise abstrata da língua. O formador de formadores poderá auxiliar na constituição do alfabetizador, ao articular teoria e prática de forma indissociada, ressignificando o saber historicamente localizado e datado, que emerge nos enunciados docentes e perpassam esse processo de formação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

_____. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CORREIA, L. de M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 2, p.155-172, maio/ago. 2007.

EMER, I. O. *Desenvolvimento histórico do oeste do Paraná e a construção da escola*. 1991. 339 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançados em Educação – IESAE, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Revista Educar*, Curitiba, n. 15, p.179-194, 1999.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

HAMMIL D. D.; LEIGH, J. E.; MCNUTT, G.; LARSEN, S. C. A New Definition of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, Austin, v. 11, n. 3, p.217-223, Summer 1988.

IBGE. *Mapa do analfabetismo do Brasil*. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: [<http://www.ibge.gov.br>] Acesso em: 15 jan. 2012.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: UNESP; Brasília: COMPED, 2000.

MOYSÉS, M. A. A. *Dislexia, subsídios para Políticas Públicas*. Seminário na Câmara Municipal de São Paulo. Disponível em: [<http://www.eliseugabriel.com.br/novo/dislexia/transcricoes.html>] Acesso em: 02 ago. 2011.

_____; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p.71-110.

PINHEIRO, A. M. Dislexia de desenvolvimento: perspectivas cognitivo-neuropsicológicas. *Athos & Ethos*, Patrocínio, v. 2, p.1-14, 2002.

PINTO, J. M. de R.; BRANT, L. L. N. de A. O.; SAMPAIO, C. E. M; PASCOM, A. R. P. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p.511-524, set./dez. 2000.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 1996.

SMOLKA, M. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção passando a limpo).

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOUZA, M. P. R. de. Retornando à patologização para justificar a não-aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes:*

conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p.57- 67.

Recebido em 16/07/2012

Aprovado em 12/06/2013