

## ESTUDO DESCRITIVO DA APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA LINGÜÍSTICA NA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS\*

ISABEL CRISTINE MELO OLIVEIRA FISCHER\*\*  
RENATA QUEIROZ DE MAGALHÃES\*\*\*

Resumo: O presente trabalho, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e em uma pesquisa de campo, consiste em um breve estudo acerca da importância das contribuições da Lingüística Aplicada na proposta de Alfabetização da Rede Municipal de Patos de Minas.

Palavras-chave: Pedagogia lingüística. Alfabetização. Formação docente. Aquisição da leitura e escrita.

Abstract: The present paper that is based in a bibliographic and field research brings a study about the importance of the applied linguistics to the proposal of literacy in the municipal school from Patos de Minas community.

Key-words: Linguistic pedagogy. Literacy. Teaching formation. Reading and writing acquisition.

### 1. Considerações iniciais

A modernidade marcou época pelas profundas transformações que operou na sociedade. No campo científico e tecnológico, o homem passou a exercer um domínio sobre a natureza, aperfeiçoou o modo de produção e revolucionou os meios de comunicação. Na área da educação, inúmeras conquistas foram alcançadas. No entanto, ao procedermos a um estudo das estratégias didáticas adotadas no processo de alfabetização, percebemos que muitas ainda perpetuam a reprodução do conhecimento, apesar de tanto se defender uma proposta construtivista. Este fato, além de prejudicar a aquisição da leitura e escrita por parte dos alfabetizandos, traz conseqüências desastrosas ao longo do processo ensino-aprendizagem.

---

\* Trabalho de Pesquisa realizado sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Ms. Helena Maria Ferreira.

\*\* Graduanda da 4<sup>a</sup> série diurna do curso de Pedagogia (2003) do UNIPAM e bolsista do II PIBIC.

Embora existam muitas pesquisas sobre a temática da alfabetização, os resultados desse processo ainda são deficitários, pois os estudos se limitam à discussão dos problemas, ao levantamento de hipóteses, à revisão conceitual dos pressupostos que embasam o processo de ler e escrever e à compilação de autores, sem, contudo, apresentar uma análise dos conhecimentos teórico-metodológicos indispensáveis à formação do professor alfabetizador.

---

\*\*\* Graduanda da 4ª série diurna do curso de Pedagogia (2003) do UNIPAM e co-autora da pesquisa.

Como consequência dessa formação, o desempenho lingüístico dos alunos tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, pois, apesar do desenvolvimento de diversas estratégias de acompanhamento e avaliação dos cursos de licenciaturas e dos vários programas de educação continuada, as deficiências do professor alfabetizador ainda são emergentes. Como alternativa, muitos agentes formadores postulam que a base está no processo de alfabetização, que este é o momento mais produtivo do aluno em termos de condições para aprender, seja por motivos neurológicos, psicológicos, sociais, econômicos, etc. Assim, a alfabetização constitui um momento capaz de abrir espaço para o alcance de novos patamares de desenvolvimento. No entanto, não basta mobilizar os educadores sobre a importância desse período, é preciso garantir-lhes uma formação mais sólida e mais consciente a fim de dirimir os inúmeros problemas e dúvidas referentes à aplicação dos conhecimentos lingüísticos no processo de alfabetização, pois se o professor alfabetizador desenvolve, basicamente, práticas para a aquisição da leitura e escrita, não há como não conhecer os fundamentos lingüísticos que envolvem esta área.

Diante do exposto, intentamos desenvolver neste trabalho uma análise sobre a necessidade de uma formação lingüística para o professor alfabetizador, bem como traçar um perfil da pedagogia lingüística adotada no processo de alfabetização na rede municipal de ensino de Patos de Minas, buscando caracterizar o trabalho que vem sendo desenvolvido, através de um levantamento sobre o conhecimento dos professores acerca das contribuições que as ciências da linguagem podem emprestar à prática pedagógica da alfabetização e como estes estão sendo aplicados no cotidiano escolar.

Para tanto, foram adotados dois tipos de investigação: a pesquisa bibliográfica, na qual realizamos uma compilação crítica dos teóricos que tratam sobre a temática da importância dos conhecimentos lingüísticos no processo de alfabetização, enfatizando aqueles que abordam os aspectos operacionais da aquisição da leitura e escrita, bem como a pesquisa de campo, através da qual fizemos o levantamento dos conhecimentos lingüísticos dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Patos de Minas, aplicando questionários direcionados.

Assim, visando a dinamizar a reflexão científica sobre a temática, esperamos que, a partir do aprofundamento teórico decorrente dos estudos realizados nesta pesquisa e sua articulação com o empírico, possamos disponibilizar um constructo teórico acerca da importância da aplicação das novas descobertas das ciências lingüísticas no processo de alfabetização, objetivando a integração entre os conhecimentos pedagógicos e os lingüísticos, minimizando os problemas decorrentes de práticas realizadas de maneira distorcida e equivocada, uma vez que as pesquisas realizadas nessa área denunciam, quase sempre, duas falhas graves no decorrer desse processo: a reprodução do

conhecimento intuitivo e as deficiências no processo de formação do professor alfabetizador.

Não pretendemos, dessa feita, inovar nem esgotar as possibilidades de análise dessa temática, mas suscitar, ainda que minimamente, uma reflexão sobre a questão.

## 2. Fundamentação teórica

Segundo Magda Soares (1985, p.46), “uma teoria coerente de alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado”. A autora acrescenta ainda que a formação do professor alfabetizador possui uma especificidade muito grande que exige uma formação mais ampla acerca dos conhecimentos que englobam o processo de alfabetização, entre estes a operacionalização dos diversos procedimentos e métodos de ensino e uso dos materiais didáticos adequados.

... a formação do alfabetizador (...) tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leva a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolingüísticas, sociolingüísticas) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leva a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar os seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e da alfabetização, em elaboração e usos adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído a alfabetização. (p. 47)

Direcionando o eixo das discussões para a importância da lingüística no processo de alfabetização, que é o nosso objeto de estudo, podemos constatar, de acordo com Roulet (1978), que há um equívoco em relação às contribuições desta ciência, pois acredita-se que o lingüista possui todos os dados sobre o ensino de línguas. Segundo o referido autor,

Somente, partindo das condições e dos objetivos da aprendizagem de uma língua é que se poderá atribuir à Lingüística seu devido lugar entre as disciplinas relacionadas com a renovação do ensino de línguas: sociolingüística, psicolingüística, psicologia da aprendizagem, pedagogia, etc., e escolher as teorias e descrições mais adequadas. (p. 81)

Nessa perspectiva, Poersch (1995, p. 11) postula que

os conhecimentos teóricos e práticos tanto da lingüística pura quanto da aplicada não devem ser considerados como a salvação da alfabetização, uma vez que esta é uma atividade influenciada por fatores diversos dos exclusivamente lingüísticos: personalidade do professor, motivação do aprendiz, técnicas e métodos pedagógicos, contexto psicossocial.

Também para Matencio (2000, p.85), “...não é apenas o conhecimento de conteúdos lingüísticos ou de teorias da aprendizagem que irá proporcionar aos profissionais de ensino de língua materna posturas mais eficazes em sala de aula”.

É sabido que os estudos sobre o processo de aquisição da linguagem apresentam significativas descobertas dentro da lingüística aplicada, estando diretamente ligados ao processo de aquisição do código escrito.

Compartilhando dessa perspectiva, Votre (1980) acredita que uma das contribuições da lingüística para a alfabetização apresenta-se na coleta e no fornecimento de dados confiáveis e representativos quanto ao léxico, à gramática e aos códigos lingüísticos do universo infantil, evidenciando para os professores essas particularidades tão importantes para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem eficiente.

Para Chomsky (in Genouvrier e Peytard, 1974), compete à lingüística aplicada, juntamente com a pedagogia, a tarefa de “... demonstrar a relevância dos avanços da investigação teórica para o ensino, o que deveriam fazer devidamente informados dos caminhos, das práticas e dos problemas que vive o professor no seu cotidiano”.

Desse modo, acreditamos que o alfabetizador necessita familiarizar-se com os resultados desses estudos, para assim desenvolver seus trabalhos de uma maneira mais científica.

Nesse sentido, Poersch (1995) afirma que o professor alfabetizador, além das técnicas pedagógicas, deve possuir uma formação lingüística, pois assim terá mais competência para prevenir e diagnosticar as dificuldades dos alunos no processo de aquisição da leitura e escrita.

Assim, Roulet (1978, p.75) reafirma a necessidade da formação lingüística do professor alfabetizador, pois “a teoria lingüística fornece ao pedagogo informações sobre a estrutura e o funcionamento de uma língua, em geral, que podem ser úteis na definição dos objetivos, do conteúdo e da apresentação de um curso de língua”. Além disso, o referido autor ainda acrescenta que a teoria lingüística fornece, direta ou indiretamente, ao pedagogo uma metalinguagem, um conceito a respeito da aquisição da linguagem e um melhor conhecimento das estruturas da língua, que podem influenciar sua metodologia de ensino, bem como melhorar a qualidade do conteúdo lingüístico de um curso de língua.

Bem como Poersch, Villardi (in Calazans, 1999) postula que o ato de ensinar pressupõe o conhecimento por parte daquele que ensina. Assim, o professor somente poderá viabilizar a construção do pensamento de seus alunos se tiver vivenciado esse tipo de experiência.

Segundo Kleiman (2002, p. 79), boa parte dos professores alfabetizadores, formados apenas no magistério, advém de famílias não letradas, estando o seu contato com a escrita restrito a sua experiência escolar. Diante desse fato, a autora ressalta “a necessidade de um

projeto de letramento do professor nos cursos de formação, como condição para o sucesso de qualquer projeto de aquisição de práticas de uso da escrita”.

Para Zanini (in Poersch, 1995, p. 44),

uma vez que o objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito, deve-se esperar deste profissional um profundo conhecimento dos mecanismos de funcionamento da linguagem infantil e de seu desenvolvimento; entretanto, não é isso o que ocorre.

Sabe-se que, em grande parte, os cursos de capacitação em serviço, destinados à alfabetização, embasados em um discurso acadêmico e permeados pelas propostas curriculares emergentes, não atingem seu principal objetivo, pois boa parte de seu público alvo, professores alfabetizadores, não assimilam a teoria transmitida, a ponto de influenciar significativamente na sua prática docente.

De acordo com Kleimam (in Valente, 2002, p. 71),

o posicionamento do professor em relação ao processo de formação em que está envolvido não é evidente. Diversos pesquisadores trabalhando nesse contexto têm apontado para o fato de que a fala do professor tende a ecoar as “novidades” que lhes são apresentadas através da incorporação de fragmentos discursivos – conceitos, normas e generalidades – e de sua articulação em discursos mais ou menos coerentes sobre as teorias ou metodologias com que entra em contato. (v. Signorini, no prelo). Entretanto, essa assimilação discursiva não teria, necessariamente, impacto na sua prática pedagógica, pois trata-se, basicamente, de uma trajetória que lhe permite evadir as dificuldades de uma avaliação do seu saber ou de sua competência, uma constante nos cursos de formação. A reprodução do discurso legitimado lhe permite manter ocultos sua posição e seu grau de envolvimento evitando, ao mesmo tempo, o confronto.

Diante dessa perspectiva, a alfabetização não pode deixar de ser embasada em fundamentos teóricos/metodológicos oriundos das descobertas científicas, uma vez que a postura adotada e as escolhas realizadas em relação à alfabetização afetam, evidentemente, o processo de aprender a ler e a escrever.

### 3. Estudo do corpus

No decorrer da pesquisa de campo, foram aplicados 2 grupos de questionários diferenciados, estando o primeiro voltado para os conhecimentos lingüísticos dos professores alfabetizadores e o segundo para as estratégias utilizadas no decorrer do processo de alfabetização, perfazendo um total de 14 questões.

#### 4. Análise dos dados

Questão 1: O que é alfabetização?

Indagadas sobre o que é alfabetização, as entrevistadas responderam:

Respostas obtidas	%
1) Ler e escrever	32
2) Ler e interpretar	23
3) Ler, escrever e interpretar	14
4) Conhecer a estrutura e o funcionamento da linguagem	9
5) Ler o mundo	9
6) Interpretar e se comunicar	4
Total	100

Tendo em vista a diversidade de respostas dadas pelas referidas entrevistadas, pautar-nos-emos, nesta análise, em Teberosky, Tolchinsky, Magda Soares e PCNs., os quais postulam que a função da alfabetização varia de acordo com a sociedade que ela atende e tem sido vista como um processo contínuo, entretanto, é necessário separar os processos de aquisição da língua oral e escrita dos processos de desenvolvimento da mesma, pois a alfabetização não é apenas um processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e tampouco apenas a representação de fonemas em grafemas, mas sim um processo que abrange a compreensão e expressão de significados através do código escrito.

Apesar das concepções expostas pelas fontes acima citadas, percebemos que boa parte das entrevistadas resume o processo de alfabetização à codificação e à decodificação, desconsiderando os demais aspectos sociais que envolvem o propósito da alfabetização, bem como o desenvolvimento da criticidade, da interpretação e da capacidade de produzir textos orais e escritos de acordo com o contexto proposto.

Questão 2: De acordo com Poersch, o professor que alfabetiza é um profissional que ensina uma língua e por isso deve conhecer sua estrutura, o funcionamento e os mecanismos que permitem a sua aquisição.

A- Você teve acesso a essas informações na sua formação docente?

B- E nos cursos de capacitação continuada?

Para Poersch (1995, p.11), “muitas dificuldades de leitura e de escrita que atrapalham o aluno ao longo de todo o ensino fundamental e, às vezes, mais adiante, podem ser dirimidas por um professor lingüisticamente preparado”.

Ao serem questionadas quanto à necessidade do profissional alfabetizador conhecer a estrutura, o funcionamento e os mecanismos que permitem a aquisição de uma língua (língua materna), 52% das entrevistadas afirmaram terem tido acesso a essas informações em sua formação docente, enquanto 48% negaram. Do total, 76% afirmaram que os cursos de capacitação, por elas frequentados, abordaram o tema em questão, 19% não tiveram contato com estas informações e 5% não responderam.

Dentre as vantagens relacionadas pelos 31%, listaremos logo abaixo os dados obtidos.

Questão 3: Segundo Poersch, o professor alfabetizador que tiver uma formação lingüística levará vantagem sobre o alfabetizador tradicional. Você tem conhecimento dessas vantagens? Em caso afirmativo, relacione-as.

Respostas obtidas	%
1) Domínio lingüístico é importante	37,5
2) Desenvolvimento de uma consciência e critérios para a realização do trabalho	12,5
3) Aquisição de recursos e elementos que enriquecem o trabalho de alfabetizar	12,5
4) Subsídios para o professor intervir com previsão no decorrer do trabalho	12,5
5) Atualização e formação contínua, entender o psicológico do educando e trabalhar com as principais dificuldades do mesmo	12,5
6) Melhor preparo do professor para que ele perceba como se dá a alfabetização e escolha o melhor método a ser usado para se formar um leitor ativo e eficiente	12,5
Total	100

Na questão acima, 65% das professoras disseram não conhecer as vantagens da formação lingüística, 31% afirmaram conhecer essas vantagens e 4% não responderam à questão, o que demonstra uma incoerência em relação ao afirmado na questão anterior, pois, além da distorção, as respostas apresentadas revelam afirmações gerais, que pouco indicam as contribuições da lingüística no desenvolvimento do processo de alfabetização.

Zanini (in Poersch, 1995) acredita que o professor alfabetizador, ao adquirir conhecimentos lingüísticos referentes à área, tem condições de desempenhar seu trabalho com mais segurança e certeza, conseguindo avaliar os procedimentos, as técnicas e os materiais que utilizará em sala de aula. Como reflexo dessa formação, o mesmo será capaz de analisar teorias e recursos didáticos, posicionando-se frente aos mais diversos tópicos relacionados à educação.

Assim, para Poersch (1995, p.39), “a importância da lingüística aplicada se faz sentir, principalmente, na análise e seleção de livros didáticos e na elaboração, de forma coerente e dosada, de exercícios preventivos e corretivos”.

Com base nesse questionamento, podemos nos adentrar na questão relacionada à adequação dos subsídios teórico-metodológicos fornecidos pelos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria Municipal de Patos de Minas na área da alfabetização.

Questão 4: Que método/processo de alfabetização você utiliza? Quais as vantagens e desvantagens do mesmo?

Todas as entrevistadas afirmaram utilizar o método eclético com uma abordagem construtivista. Em relação às vantagens e desvantagens, foram as seguintes:

Respostas obtidas	%
1) Depende do aluno/turma	81
2) O aluno vai construindo sua capacidade de ler e escrever	15
3) Para que os alunos dominem a atividade escrita como atividade social significativa	4
Total	100

Influenciando diretamente o processo de alfabetização brasileiro, o construtivismo é visto por muitos teóricos de prestígio, como Fernando Capovilla, professor da USP, como um método mantenedor e realçador das diferenças socioeconômicas do país, pois, ao apoiar o processo alfabetizador na bagagem cultural de cada criança, este faz com que os alunos oriundos de famílias menos letradas e desprivilegiadas economicamente enfrentem grandes dificuldades no decorrer desse processo.

Entretanto, para a lingüista Magda B. Soares (2001), o construtivismo apresenta pontos muito positivos, porém vem sendo mal interpretado por professores despreparados para trabalhar com o mesmo, dessa forma, aliado a outros métodos, como o fônico e o silábico, e passando por uma reavaliação, é possível que esse seja muito eficaz no processo de alfabetização.

Para Soares (in Kamiski e Gil, 2001, p. 55), “no construtivismo não se dá receita, mas sim meios para acompanhar o processo e interferir na hora adequada. Para isso, o professor tem de conhecer fonologia, além de teoria da aprendizagem e questões de linguagem”.

Nos últimos anos, as pesquisas realizadas pelo MEC com o intuito de verificar a qualidade do processo educacional brasileiro, como Saeb, mostram que boa parte dos alunos apresentam um déficit preocupante de conhecimento e que os índices de desempenho vêm caindo ao longo dos anos.

Com base nesses dados, discussões sobre a adequação dos métodos/processos utilizados na alfabetização estão sendo cada vez mais frequentes no meio educacional.

De acordo com Votre (1980, p. 22),

os métodos surgem, transformam-se, predominam e se desacreditam com relativa rapidez (...) a constante procura, por parte dos pedagogos, de razões justificadoras dos baixos índices de alfabetização infantil, tem feito cair nos métodos alternativos grande parte da responsabilidade pelo fracasso das iniciativas pedagógicas no campo da alfabetização.

Assim, ao reportarmos-nos aos dados coletados, percebemos que as entrevistadas revelam em suas respostas uma tendência atual em relação aos métodos, ou seja, uma miscelânea dos métodos sintético e analítico, considerados como ecléticos com uma abordagem construtivista. No entanto, as entrevistadas não sistematizaram de forma clara os conhecimentos das vantagens e desvantagens do método eclético, demonstrando a necessidade de uma reflexão acerca desta questão, para, assim, fundamentar teoricamente suas escolhas.

Questão 5: Relacione 3 estratégias metodológicas adotadas por você no trabalho com a Linguagem Oral em sala de aula.

Respostas obtidas	%
1) Rodinhas	40
2) Contação de história	20
3) Dramatizações	12
4) Recados	10
5) Música	8
6) Entrevista	6
7) Discussão sobre determinado assunto	4
Total	100

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 51-52) das séries iniciais do ensino fundamental, “o trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatizações de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral”.

Situações como essas são essenciais para que se alcancem objetivos para o trabalho com a linguagem oral nas séries iniciais do ensino fundamental como a adequação da utilização da linguagem formal e articulação do discurso para se obter os efeitos pretendidos na fala e, conseqüentemente, na escrita.

Referente à questão que aborda o trabalho com a linguagem oral, observamos que as entrevistadas têm uma prática docente em que o trabalho diversificado, assim como a

consideração pelos aspectos importantes para um processo de aprendizagem significativo para o educando estão presentes.

Percebemos que a variedade de atividades listadas que são executadas pelas entrevistadas contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, pois, diante dos objetivos expostos,

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escrita, em contextos mais formais, dificuldade ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN'S, 1997, p.32)

Questão 6: Que habilidades você busca desenvolver no aluno ao trabalhar com a Linguagem Oral em sala de aula?

Respostas obtidas	%
1) Capacidade de argumentação	35
2) Desenvolvimento do raciocínio	20
3) Desinibição	20
4) Preparação para a escrita	10
5) Respeito para com a fala do colega	5
6) Levantar a auto-estima	5
7) Enriquecimento do vocabulário	5
Total	100

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.117) “aprender uma língua não é tão somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sócio-cultural entendem e representam a realidade.”

Na fase de alfabetização, caberá à escola valorizar a fala que o educando traz de seu meio de origem, sendo, porém, de extrema importância ensiná-lo que, apesar da existência de uma linguagem “padrão”, as variações lingüísticas existentes no meio social devem ser respeitadas e valorizadas.

Nessa perspectiva, quando as professoras alfabetizadoras relatam a capacidade de argumentação, o desenvolvimento do raciocínio e a desinibição como habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, observamos que todos esses aspectos estão interligados e relacionados à utilização da linguagem nas diferentes situações de comunicação que são exigidas do aluno dentro e fora da escola.

Questão 7: O que é ler?

Respostas obtidas	%
1) Decodificar, interpretar	57
2) Decodificar, interpretar e colocar em prática	24
3) Codificar símbolos, desenhos e letras	14
4) Compreender o seu papel na sociedade	5
Total	100

Fundamentados nos conceitos expostos pelos PCNs e em Colomer e Camps (2002), consideramos que os resultados obtidos apresentam limitações, uma vez que contemplam apenas aspectos isolados do ato de ler ou de questões ligadas à escrita (codificar).

De acordo com os dados obtidos nessa questão, percebemos que para 57% das entrevistadas ler resume-se à decodificação e à interpretação. Entretanto, para os 43% restantes, o processo de leitura compreende outros fatores, bem como o seu caráter social.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 53),

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua (...). Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.

Também para Teresa Colomer e Anna Camps (2002, p. 32),

ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos e gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos caminhos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Questão 8: Relacione 3 estratégias metodológicas adotadas por você no trabalho com a Leitura em sala de aula.

Respostas obtidas	%
1) Leitura individual	66
2) Leitura pela professora	17
3) Leitura coletiva	17
Total	100

Ao analisarmos as respostas obtidas, percebemos que as professoras entrevistadas estão cientes dos tipos de leitura propostos para as séries iniciais, apresentados nos PCNS de Língua Portuguesa, a partir do qual tentam direcionar seu trabalho docente.

No entanto, as estratégias metodológicas possíveis de serem adotadas no trabalho com a leitura em sala de aula não foram mencionadas pelas referidas professoras.

Questão 9: Que habilidades você busca desenvolver no aluno ao trabalhar com a Leitura em sala de aula?

Respostas obtidas	%
1) Desenvolver capacidade interpretativa	26
2) Desenvolver fluência na leitura	20
3) Incentivar a formação do hábito da leitura	10
4) Desenvolver o senso crítico	10
5) Desenvolver a escrita	10
6) Ampliar o vocabulário	7
7) Expressar oralmente	7
8) Compreender os diferentes tipos de textos	7
9) Trabalhar com o lúdico	3
Total	100

Analisando os dados apresentados na tabela acima, percebemos que as entrevistadas dispõem de um relativo conhecimento acerca das habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. No entanto, não mencionaram, de forma explícita, a necessidade de o aluno ser capaz de selecionar, verificar, antecipar e inferir no decorrer da leitura, partindo do contexto e dos conhecimentos prévios que possui.

Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 54),

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Questão 10: Descreva o seu trabalho com a produção escrita em turmas de alfabetização e relacione 3 estratégias metodológicas adotadas por você no trabalho com a produção de textos espontâneos em sala de aula.

Respostas obtidas	%
1) Trabalho com diferentes tipologias textuais	39
2) Produção orientada	30
3) Produção coletiva	21
4) Produção individual	7
5) Produção livre	3
Total	100

Em relação à frequência de respostas obtidas, pudemos constatar uma adequação a teoria exposta pelos PCNs que enfatizam a importância do trabalho com diferentes tipologias textuais e organização do espaço escolar.

Na fase de alfabetização a prática de produção de textos não pode ter como único propósito a codificação de sons e letras, pois a proposta vai além desse processo, avançando para usos da linguagem escrita em contextos sociais variados, já que

o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende, ao contrário, é preciso aproximá-los quando são “oficialmente” iniciados no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (PCNs, 1997, p. 67)

Visando ao desempenho dos alunos na produção escrita, a prática em sala de aula exige a utilização de variedades textuais para que os alunos possam conhecê-las em suas funções comunicativas.

Questão 11: Que habilidades você busca desenvolver no aluno ao trabalhar com a Produção de textos espontâneos em sala de aula?

Respostas obtidas	%
1) Criatividade	22
2) Desenvolver coesão e coerência	20
3) Adquirir a norma padrão	17
4) Desenvolver a escrita	7
5) Memorização	7
6) Ampliar o vocabulário	7
7) Capacidade de argumentação	7
8) Produzir carta, convites, bilhetes	3
9) Interpretação	3
Total	100

A produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental tem como objetivo iniciar a formação de um escritor competente que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 65), “é alguém que planeja o discurso e

conseqÜentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características do gênero”.

Para o sucesso dessa prática em sala de aula, cabe ao professor incentivar o aluno na construção da produção de textos, promovendo situações apropriadas que o leve a utilizar sua criticidade em atividades diversificadas, a fim de, através destas, ser capaz de traduzir sentimentos, informações, etc.

Os resultados obtidos revelam uma priorização da habilidade lingüística do aluno, uma vez que das 9 respostas obtidas, 7 referem-se basicamente à faceta lingüística. É sabido que outros fatores estão envolvidos na fase de alfabetização (organização do raciocínio lógico, função social da escrita, etc.). No entanto, as respostas demonstram que os professores têm consciência da importância do trabalho com a produção de textos no processo de alfabetização, uma vez que não ignoram as diferentes habilidades que esse tipo de trabalho pode desencadear.

Questão 12: Faça um comentário sobre a qualidade e a adequação dos livros didáticos destinados à alfabetização adotados ou enviados a sua escola.

Respostas obtidas	%
1) Estão fora da realidade	28
2) Eles têm melhorado, se adequando aos PCNs	19
3) Deve ser um complemento	14
4) São de boa qualidade	10
5) Alguns são bons, outros não	5
6) Não utilizam	24
Total	100

Diante dos resultados obtidos, verificamos que as entrevistadas possuem um posicionamento definido, mesmo que não argumentando teoricamente acerca da qualidade dos livros didáticos disponíveis em suas respectivas escolas, limitando-se à utilização do mesmo ou à uma complementação com outros materiais didáticos.

Para Poersch (1995, p. 39),

é da competência do professor alfabetizador analisar e avaliar as cartilhas que irá adotar; esta tarefa exige conhecimentos da realidade sócio-lingüística do aprendiz, das dificuldades decorrentes da diferença entre os códigos, do processo de aquisição da linguagem e da complexidade do material.

De acordo com Votre (1980), os materiais pedagógicos, como livros e cartilhas, utilizados nas escolas, são elaborados por profissionais descontextualizados da realidade dos alunos e até mesmo dos professores. Como conseqÜência desse fato, a criança é

persuadida a escrever não as letras dos sons que ouve ou produz, mas dos sons que sua professora, às vezes, tenta produzir. Com relação ao domínio do vocabulário o problema permanece, pois além da gramática obedecer ao padrão oficial, o léxico presente nesses materiais corresponde ao de seus autores.

Questão 13: Você considera que a proposta de alfabetização da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas possibilita o processo de letramento dos alfabetizandos? Justifique.

Para Scrigner e Cole ( apud Kleiman 2001, p.19), pode-se definir o letramento como “... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Dessa forma, não podemos minimizar o letramento ao saber ler e escrever, pois um ser letrado deve apropriar-se da leitura, fazendo uso das práticas sociais da leitura e da escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral, de acordo com a necessidade.

Questionadas sobre o assunto em questão, 80% das entrevistadas afirmaram que a proposta de alfabetização da rede municipal de ensino de Patos de Minas possibilita o processo de letramento dos alfabetizandos, porém fazem uma alusão ao assunto de uma maneira muito superficial, sem abordar o caráter essencial do processo de letramento: o processo de interação entre sujeitos materializados no contexto social. Os 20% restantes mencionando apenas a inadequação do currículo, sem, contudo, adentrar-se na questão, consideram que nem sempre isso ocorre.

Contendo as variáveis das respostas obtidas, segue abaixo uma tabela quantitativa das justificativas apresentadas.

Respostas obtidas	%
1) Dando uma noção geral, o aluno desenvolve sua capacidade de raciocínio, interpretação, produção de leitura/escrita, etc.	40
2) Porque a rede municipal proporciona a autonomia à escola e aos professores para que estes escolham o método e desenvolvam o trabalho de acordo com sua clientela	20
3) Pois prepara o professor, dando-lhes muitas informações	20
4) Porque certos currículos não condizem com a proposta de trabalho da escola	20
Total	100

Embasando-nos nas repostas obtidas percebemos, que boa parte das entrevistadas possuem uma concepção de letramento que vai de encontro ao postulado por Leda Verdiani Tfouni em seu livro “ Letramento e alfabetização”, visto que, para ela, “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. (p.20)

Questão 14: Você considera que os cursos de capacitação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação têm fornecido subsídios teórico-metodológicos adequados ao trabalho com a língua materna na fase de alfabetização? Em que sentido os cursos de capacitação têm oferecido maior contribuição?

Em relação à justificativa, os resultados foram os seguintes:

Respostas obtidas	%
1) Eles dão subsídios para o trabalho em sala	46
2) O trabalho com as oficinas é eficiente	18
3) Alguns cursos não são específicos de alfabetização	18
4) São importantes aliados à atualização constante	9
5) São estimuladores e dão respaldo para o trabalho em sala	9
Total	100

Indagadas sobre o referido assunto, 82% das entrevistadas acreditam que os cursos de capacitação lhes fornecem os recursos adequados ao trabalho com a língua materna na fase de alfabetização; contudo, 18% afirmam que nem os cursos ora mencionados contribuem com a renovação de sua prática docente.

Esse resultado de 82% demonstra que existe uma preocupação dos envolvidos na política de formação de alfabetizadores da Rede Municipal em dinamizar o processo de alfabetização de forma a construir uma identidade própria, respaldada nas reflexões teóricas acerca da temática.

Diante dos resultados obtidos, é possível observarmos que existe uma contradição entre as respostas dadas, uma vez que parte significativa das entrevistadas afirmou ter adquirido conhecimento teórico-metodológico nos curso de capacitação. No entanto, uma grande porcentagem das mesmas não demonstrou respaldo teórico acerca desses subsídios, o que nos leva a questionarmos o aproveitamento dessas professoras nos cursos de capacitação e programas de formação continuada, já que os discursos apresentados por elas não condizem com as argumentações.

Fundamentando-nos em Limoero (1986, p. 16), acreditamos que a apropriação de um discurso por parte de alguém que passa por uma capacitação

nada tem a ver com a individualidade de quem o produziu e se alimenta por um sentimento de busca de concordância de opiniões; o autor-empírico se anula em decorrência da preponderância do sujeito-modelo, de quem se espera tão-somente a obediências aos imperativos da instituição escolar.

## 5. Considerações finais

O objetivo maior desta pesquisa foi o de analisar a formação do professor alfabetizador da Rede Municipal de Patos de Minas, no campo lingüístico, buscando caracterizar o trabalho que vem sendo desenvolvido por esses profissionais da educação. Para tanto, realizamos um levantamento acerca dos conhecimentos lingüísticos e das vantagens que essa ciência proporcionam à prática pedagógica desses professores e como esses conhecimentos estão sendo aplicados no cotidiano escolar.

Tendo em vista os resultados obtidos nessa pesquisa, podemos concluir, conforme afirma Schmidt et al (in Queluz, 1999, p. 27), que a tendência natural dos sistemas de ensino é investir em reciclagem, cursos de atualização e cursos à distância, pois acredita-se que o professor esteja despreparado em termos de conteúdos curriculares e de aprendizagem, necessitando estar atualizado. Trabalha-se, assim, conteúdos de ensino com o professor em uma perspectiva tradicional, atualmente inadequada ou então trabalha-se a questão metodológica, mostrando que a maneira de envolver o aluno tem que ser modificada, quando o cerne da questão está em trabalhar o conhecimento como mola central do conhecimento.

Nesse sentido Kleiman (2002, p.79) afirma que

os valores e concepções que mobilizam a prática do professor constituem um conjunto de premissas adquiridas durante o processo de formação e, portanto, fazem parte de sua identidade: não são nem evidentes nem transparentes para ele, nem fáceis de serem transformadas, o que dificulta e pode até inviabilizar os programas de formação em serviço.

Em conformidade com Kleiman, Matencio (2000) postula que, no processo de formação dos professores, podemos encontrar os princípios norteadores dos conflitos entre o ensino e a aprendizagem, pois muitos professores que estão em serviço, mesmo após completarem uma formação universitária, retornam à instituição de ensino em busca de cursos de atualização, congressos, encontros, dando continuidade a sua formação na tentativa de sanarem suas dúvidas referentes ao cotidiano escolar e às dificuldades de convergirem a teoria estudada com a prática escolar.

Dessa forma, as nossas considerações acerca da pedagogia lingüística da proposta de alfabetização da Rede Municipal de Ensino apontam para alguns aspectos relevantes: 1) existe uma política de capacitação de professores bastante coerente; 2) existe, por parte dos professores, um reconhecimento da importância da capacitação para uma melhor atuação pedagógica; 3) os professores, ao serem entrevistados, revelam uma consciência crítica do fazer pedagógico; 4) há uma tentativa de inserção de um embasamento teórico acerca do processo educativo; 5) há investimento financeiro significativo para os cursos de

capacitação continuada; 6) a frequência da capacitação permite uma continuidade do processo de discussão; 7) o referencial bibliográfico utilizado nos cursos de capacitação é utilizado, dentre outros.

Ao procedermos a uma reflexão dos pontos a serem aperfeiçoados, constatamos uma situação bastante comum, também, em vários outros contextos educacionais, que é o fato de os professores alfabetizadores encontrarem inúmeras dificuldades em modificar sua atuação docente, colocando em prática a teoria adquirida nos cursos ora promovidos.

Diante disso, ressaltamos a necessidade de se deslocar o eixo das discussões da aplicabilidade de regras para a utilização de estratégias, principalmente no que se refere ao uso de estratégias lingüísticas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o alfabetizador se conscientizará de que não basta adquirir conhecimentos, mas que esses conhecimentos devem ser continuamente revistos, acrescidos, retificados e até substituídos por novos saberes, para que a sua atuação como profissional seja mais condizente com as novas descobertas das ciências, uma vez que alfabetização é uma prática que deve ser tratada numa perspectiva multidisciplinar. Percebemos, através das entrevistas, que a prática das entrevistadas já apresenta marcas das orientações das novas diretrizes curriculares, carecendo apenas de uma fundamentação teórica mais sólida para que as mesmas possam atuar de forma mais segura, eficiente e científica, principalmente nos casos em que os alunos apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita.

## 6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALAZANS, J. (org.). Iniciação científica: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

CLEMENTE, E. & KIRST, M. (org). Lingüística aplicada ao ensino de português. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

COLOMER, T. & CAMPS, A. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2002.

GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. Lingüística e o ensino do português. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974

GUIMARÃES, E. O Professor de português junto ao aluno, usuário da língua. In: Todas as letras. N.1, p.63-69, 1999.

KAMINSKI, K. & GIL, P. Questão de método. Revista Educação. p. 49-56, ago. 2001.

KATO, M. A. No Mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001

\_\_\_\_\_. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (org.) Aulas de português: perspectivas inovadoras. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIMOERO, M. Desafios, exigências e limitações do trabalho científico: uma perspectiva epistemológica. In: A pesquisa e a política educacional no Brasil e na América Latina: tendências e perspectivas. Brasília, 9 de novembro/ 1986. Relatório de seminário na Universidade de Brasília.

MATENCIO, M. L. M. Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

POERSCH, J. M. & TASCA, M. Suportes lingüísticos para a alfabetização. Porto Alegre: Sagra, 1995. (Série A língua/gem na escola).

QUELUZ, A. G. O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

ROULET, E. Teorias lingüísticas gramaticais e ensino de línguas. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. In: Coletânea AMAE, 1985.

TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. (org.). Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. Tradução de Stela Oliveira. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões de nossa época, v. 47)

VOTRE, S. J. Por uma lingüística aplicada à educação. Letras de Hoje. Porto Alegre, 13 (42): p. 20-34, dez. 1980.

ZANINI, F.G. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCA, M. (org.) Suportes lingüísticos para a alfabetização. Porto Alegre: Sagra, 1995.