

AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ
Eliane Cristina Freitas de **Souza** – UFES

INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos, o município de Aracruz, assim como em todo Brasil, tem passado por profundas modificações nas propostas de ensino para a alfabetização, presentes inicialmente em documentos oficiais do Governo Federal e estendo-se para os estados e municípios, sendo que estas mudanças vão desde a reorganização do tempo escolar até o surgimento de novas perspectivas teóricas. Como professora da Rede Municipal de Aracruz há catorze anos atuando na Educação Infantil, principalmente em turmas de crianças entre cinco e seis anos de idade, temos acompanhado neste município, as mudanças ocorridas a partir da implantação do Bloco Único¹ na década de 1990, as discussões que enfatizam o retorno dos métodos fônicos em contraposição ao construtivismo e a polêmica do uso dos termos alfabetização e letramento como processos diferenciados, porém interdependentes. Desse modo, estamos diante de um cenário em que as práticas de alfabetização se tornam um campo vertiginoso para pesquisas, pois é essencial buscarmos conhecer como os professores alfabetizadores se apropriam e se utilizam de tantos conhecimentos, que por muitas vezes são oriundos de perspectivas teóricas bastante contraditórias.

As mudanças relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, ocorridas a partir da década de 1990, são na verdade o resultado de uma seqüência de acontecimentos que tiveram início na década de 1980, quando, segundo Mortatti (2000), as mudanças sociais e políticas decorrentes da “abertura política” que se deu no final da década de 1970 obrigaram as instituições e as relações sociais a se reorganizarem democraticamente. Sendo assim, os profissionais da educação passaram a discutir os problemas educacionais brasileiros considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, sobre a orientação da teoria dialético-marxista. Esse referencial teórico, conforme nos mostra a autora, visava a superar a “consciência ingênua”, que atribui à escola uma função “redentora” e, também, a “consciência crítica reprodutivista” que confere à escola uma função “reprodutora”. Nesse

1 Este termo refere-se ao mesmo sistema de Ciclo que inicialmente foi adotado em São Paulo, e no Espírito Santo recebe o nome de Bloco Único, neste tipo de sistema a criança não reprova da 1ª para 2ª série, pois acredita-se que são necessários dois anos para concluir a alfabetização.

contexto, o foco desse referencial teórico foi exatamente combater o fracasso escolar das camadas populares nas séries iniciais (período em que ocorre a alfabetização).

A alfabetização, conforme explica a autora, passa a ser reconhecida como importante estratégia para se atingir os ideais democráticos. Diante disso, a resposta encontrada para os problemas sociopolíticos-educacionais vem de uma verdadeira “revolução conceitual” presente no discurso oficial, o qual postula que a

[...] a construção do conhecimento linguístico pela criança, em decorrência do quê, o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo [...] (MORTATTI, 2000, p. 253-254).

No início da década de 1980, a divulgação dos estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), ancorada na teoria construtivista, passa a incorporar o discurso oficial-acadêmico, propagando a idéia de que essa teoria representaria a solução de todos os problemas da educação, principalmente aqueles relacionados a alfabetização na América Latina, pois a psicogênese da língua escrita se contrapõe às práticas tradicionais de alfabetização vigentes, as quais priorizavam os métodos que se baseavam em listas de aptidões necessárias para aprendizagem da leitura e da escrita.

As propostas de alfabetização pautadas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) passam a rejeitar qualquer tipo de método e a utilização das cartilhas que, até então, são os principais suportes práticos dos professores alfabetizadores. Dessa forma, conforme mostra Mortatti (2000), a ausência de métodos gera dificuldades para que as ideias da psicogênese da língua escrita se configurem de fato no fazer pedagógico da época. Nesse sentido, a prática alfabetizadora passa a agregar o discurso construtivista, considerado “novo” e a “[...] elaboração pessoal dos alfabetizadores, valendo-se de sua história profissional [...]” (p. 280) e, assim, a tão esperada solução para os problemas do fracasso escolar, oriunda da psicogênese da língua escrita é adiada, cedendo lugar às práticas de “caráter eclético”. Ou seja, “[...] na maioria das escolas, a apropriação do pensamento construtivista limitou-se à incorporação de algumas atividades pedagógicas que, apesar de uma nova roupagem, explicitavam a retomada de práticas de características escolanovistas e tradicionais” (MORTATTI, apud HERNANDES, 2000 p. 281).

ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO?

Soares (2003) defende a especificidade do processo de alfabetização e propõe, ao mesmo tempo, o uso do termo letramento de forma que ambos sejam reconhecidos como processos indissociáveis. Ao distinguir o processo de alfabetização do processo de letramento, a autora conceitua alfabetização como um “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (p.16), e o letramento é, então, considerado por ela como “[...] um estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1999, p. 38).

Quando se admite que a alfabetização é apenas um processo específico de aquisição das habilidades de leitura e de escrita (decodificação e codificação), conseqüentemente, abre-se para que os métodos baseados nas unidades mínimas da língua encontrem espaço. Dessa maneira, os métodos encontram espaço nas práticas de maneira mais ou menos perceptível, ou seja, pelo uso de textos de cartilhas ou pelo uso de texto como pretextos para ensinar apenas as unidades menores da língua. Historicamente, o conceito de alfabetização adotado por Soares (2003) fundamentou as práticas de ensino com os antigos métodos, ou seja, a alfabetização era considerada como processo de codificação (escrever – transformar fonemas em grafemas) e decodificação (ler – transformar grafemas em fonemas). Os métodos sintéticos que enfatizam o ensino da leitura e da escrita a partir das unidades menores da língua (fonema, letras e sílabas) são os que concebem a alfabetização como processo de codificação e decodificação.

Assim como Pérez (2008), entendemos que o processo de alfabetização envolve múltiplas dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógicas, etc. além de ser também um processo dialógico, “[...], pois, articula processos individuais e sócio-culturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo contemporâneo” (p. 199). Nesse sentido, as práticas alfabetizadoras devem contribuir para formação de sujeitos críticos que sabem fazer uso da palavra para garantir os seus direitos e os do grupo.

Se concebermos alfabetização como processo aberto, o qual envolve suas diversas dimensões, logo nosso olhar de pesquisador deverá analisar, nas práticas das salas de aula, as dimensões do conceito priorizadas pelos professores, observando como são trabalhadas. Sendo assim, no decorrer processo investigativo nosso foco volta-se para os eventos de produção textual (oral e escrito), de leitura e o trabalho com os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons.

Tendo em vista que a temática deste estudo gira em torno da investigação das práticas alfabetizadoras, é importante esclarecermos que prática e teoria não são dicotômicas, portanto estamos considerando o enfoque dado à filosofia da práxis que, segundo Konder (1992, p.116), é a teoria que diferencia práxis de outras atividades “[...] meramente repetitivas, cegas, mecânicas, ‘abstratas’ [...]”. Dessa forma, a práxis é uma prática que, para tornar-se mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e consciente, ou seja, que possua também conhecimentos teóricos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Estamos adotando a metodologia estudo de caso, numa abordagem qualitativa e com enfoque sócio-histórico, por permitir maior aproximação entre sujeito e objeto, pela qual se estabelece uma relação dialógica. Por isso, não se pode perder de vista que “[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante [...]” (BAKHTIN, 2003, p.395, grifo do autor). Ao contrário das ciências exatas que, segundo Bakhtin (2003, p. 400), é monológica, em que só há “[...] o intelecto que contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela [...]”, as ciências humanas consideram sujeito como sujeito que, como tal, não pode tornar-se mudo, visto que o conhecimento é considerado como dialógico. Nesse sentido, o pesquisador assume outra postura, pois:

[...] encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem que falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se desta maneira, toda a situação, que passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma relação *ente sujeitos* [...] (FREITAS, 2002, p. 24).

Nosso processo de inserção em campo se deu no início do mês de março de 2009 em uma das turmas de primeiro ano do ensino fundamental de uma das escolas escolhidas e que

pertencem a Rede Municipal de Educação de Aracruz-ES, pois essa pesquisa está sendo realizada em duas escolas, que foram selecionadas a partir dos resultados do Ideb. A escola na qual já estamos inseridos possui o menor Ideb e a outra a qual iremos nos inserir a partir de julho possui maior Ideb. Os dados estão sendo coletados, por meio de observação participante, entrevistas, fotografias, gravações em áudio e filmagens, com o intuito de registrar da melhor forma possível as práticas alfabetizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os pressupostos teóricos e metodológicos adotados estão orientando adequadamente o presente estudo, sendo que, nos propomos a analisar como as propostas de alfabetização materializadas em documentos do Governo Federal, estadual e do município de Aracruz, ocorridas desde 1990, vêm se refletindo nas práticas de professores alfabetizadores que atuam em turmas de primeiro ano do ensino fundamental nesse município, pois acreditamos que os professores não são meros repetidores de propostas. Suas práticas são marcadas por suas histórias pessoais e profissionais. Desse modo, consideramos de suma importância conhecer as apropriações e usos que esses professores fazem dos conhecimentos pedagógicos concretizados nessas propostas.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf >. Acesso em: 26 de jan. 2009.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. Caderno de Pesquisa em Educação PPGE – UFES, Vitória: PPGE, v. 11, n. 2, p. 1-1, jan./jun. 2005

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA. R. L, ZACCUR (Org). Alfabetização: reflexões sobre docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 179-201.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, M. B. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13-25.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: dez. 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999