

Alfabetização e o processo de apropriação da língua materna: políticas, formação de professores e práticas pedagógicas

Tempo de travessia: narrativas da trajetória de uma professora alfabetizadora

Crossing time: Narratives of a literacy teacher's trajectory

Dania Monteiro Vieira Costa¹  0000-0003-1840-1614

Alzenira Barcelos Monteiro¹  0000-0003-3637-7478

Resumo

O artigo apresenta a história acadêmica e profissional de uma professora que trabalhou durante muitos anos em classes de alfabetização na rede pública municipal de ensino em Vila Velha (ES). Propõe, a partir de narrativas, desenvolver uma compreensão ativa e responsiva a respeito das transformações pelas quais passou a professora em relação às políticas, especialmente em relação aos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, organizados no âmbito educacional, sob a justificativa de que minimizariam os problemas de aprendizagem das crianças que frequentavam/frequentam as salas de aula de alfabetização. Utiliza a abordagem qualitativa de

¹ Universidade Federal do Espírito, Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, 29075-910, Vitória, ES, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: D.M.V. COSTA. E-mail: <daniamvc@gmail.com>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Costa, D.M.V.; Monteiro, A.B. Tempo de travessia: narrativas da trajetória de uma professora alfabetizadora. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.25, e204858, 2020. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4858>



pesquisa por meio da narrativa como fonte e método de investigação científica. Fundamenta-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem, especificamente na noção de evento, que evidencia o ser no mundo a partir de uma consciência que se constitui na relação com o universo sociocultural. Conclui que o processo de compreensão ativa e responsiva por meio da escrita-evento, que se dá no ato de narrar sua história profissional em um processo de reflexão e diálogo, pode contribuir para a constituição do professor/sujeito de seu trabalho à medida em que desenvolve um posicionamento fundamentado em análises críticas sobre o fazer do processo ensinoaprendizagem com vistas à tomada de decisões, tendo como foco a criatividade e a inventividade que envolvem os atores do ato educativo.

Palavras-chave: Alfabetização. Evento. Narrativa.

Abstract

The article presents the academic and professional history of a teacher who worked for many years in literacy classes in the municipal public school system in the city of Vila Velha (ES). Based on narratives, the text aims to develop an active and responsive understanding of the transformations that the teacher has gone through in relation to policies. In particular, it focuses on the continuing education programs for literacy teachers, which were organized in the educational field and defended as a way of minimizing the learning problems of children who attend / attended literacy classrooms. The research has a qualitative approach, using narratives as a source and method of scientific investigation. It is based on the Bakhtinian perspective of language, specifically on the notion of event, which understands being in the world by focusing on a consciousness that is constituted in the relationship with the socio-cultural universe. The text concludes that the process of active and responsive understanding through the writing-event that occurs within the act of narrating their professional histories, a process of reflection and dialogue, can contribute to the constitution of the teacher / subject of their own work. This happens as they develop a position based on a critical analysis of the teaching-learning process in order to make decisions, focusing on the creativity and inventiveness that involve the actors in the educational act.

Keywords: Literacy. Event. Narrative.

Introdução

Inicia-se o presente artigo afirmando que pesquisar e debater a temática da alfabetização na atualidade pode constituir-se como um movimento de problematização e resistência às ideologias que, muitas vezes, fazem da educação neste país uma mercadoria e que, de modo geral, insistem em formar sujeitos que atendam única e exclusivamente aos interesses do mercado de trabalho e do mercado consumidor. Esse tem sido o pilar dos estudos que as autoras têm desenvolvido na área. Para isso, as autoras (orientadora da pesquisa e mestranda/professora alfabetizadora), ao dialogarem, buscaram compreender em que medida a trajetória de uma delas, a professora alfabetizadora, agora também na condição de pesquisadora, poderia desenvolver uma compreensão de sua trajetória profissional na relação com o contexto histórico e político no campo da alfabetização. Em outras palavras, interessou às pesquisadoras desenvolver uma compreensão ativa e responsiva a respeito das transformações pelas quais passou a professora em relação às políticas, especialmente aos programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

Com essas questões como horizonte de possibilidades, considerando o caráter científico e responsável/responsivo da pesquisa, foi necessário inicialmente conversar com Mikhail Bakhtin (2006;

2011) e Geraldi (2010) para fundamentar teórica e metodologicamente esta investigação. As autoras retomaram, então, seus estudos relacionados à perspectiva bakhtiniana. A princípio, é necessário destacar que a teoria bakhtiniana critica as produções científicas que eliminam a vida, resultando em abordagens teóricas que ideologicamente criam no imaginário social a impressão de que não são produtos da atividade humana (Costa, 2018). A perspectiva bakhtiniana levou-as a compreender que abstrair as condições concretas e históricas de produção de diferentes eventos leva a uma dicotomia: a separação entre o mundo da vida, onde os eventos ocorrem concretamente, e o mundo da cultura, espaço em que os atos ganham significado; ou seja, a cisão entre o mundo da vida e o mundo “acabado” da teoria.

Quando se traz para o texto a história de vida profissional e acadêmica de uma professora alfabetizadora, busca-se compreendê-la como evento, um ato concreto que abarca os vários atos da atividade do homem ao longo desse diálogo permanente que é a vida. O evento do ser de que fala Bakhtin, conforme assevera Sobral (2017, p.27), “[...] é o ato concreto e dinâmico de instauração do ser no mundo, de apresentação do ser à consciência dos sujeitos, destacando-se nessa formulação que a consciência apreende o ser como evento, ação, do ser como postulado, e não, de modo essencialista ou teorético”.

Nessa direção, de acordo com Geraldi (2010), cada evento faz parte da corrente contínua na qual somente encontra sua completude nas remessas que faz ao seu exterior. O deslocamento para o evento e para a consideração das singularidades não implica imaginar que cada um deles explica a si próprio e nele se fecha. Ao contrário, o enunciável é o belo, o indescritível. Nessa enunciação, mobilizam-se apenas recursos expressivos que não representam a totalidade. Dessa maneira, a narrativa que se faz a respeito da história profissional e acadêmica de uma das autoras, professora alfabetizadora/pesquisadora, oferece um exemplo inigualável entre o dado e o ser determinado no evento particular (Geraldi, 2010). Para esse autor, o enunciado:

[...] abstraído de sua enunciação perde os laços que o ligam à vida: palavra morta que somente recebe novo sopro vivificador quando reintroduzida em novo processo de enunciação. Os sulcos abertos no ar pela palavra enunciada não levam aos ouvidos sentidos prontos e acabados: levam impulsos à compreensão participativa que engloba mais do que a mera remessa a objetos e a fatos. Há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta. Nos sulcos lineares traçados pelas letras das palavras escritas, produtos de enunciações, os olhos do leitor não enxergam letras alinhadas, objetos referidos, histórias contadas, mas julgamentos de valor, inusitadas metáforas que escondem ou desvestem crenças consolidadas, um por-vir a ser realizado (Geraldi, 2010, p.86).

Logo, ao escrever sobre os eventos vividos, não se pretende apenas alinhar as letras ou somente dar um sentido à essa narração. Pretende-se é dar vida à fala das autoras por meio da identificação da tessitura que a liga ao contexto sócio-histórico e cultural que a integra. Desse modo, desenvolveu-se um estudo narrativo que se constitui como “[...] um instrumento de compreensão que se dá como acontecimento denominado escrita-evento” (Serodio; Prado, 2017, p.2). No processo de escrita-evento, escreve-se para o interlocutor que guia o trabalho em um profícuo diálogo.

Assim, como dito, o presente artigo tem por objetivo apresentar a narrativa da trajetória acadêmica e profissional de uma professora que, por muitos anos, atuou em classes de alfabetização, e, por meio dessa narrativa, tecer reflexões sobre as transformações pelas quais passou, impactada ou não pelas políticas implementadas pelos diferentes governos. Para tanto, foram utilizados a abordagem qualitativa e o método narrativo, que não é simplesmente uma técnica, pois se o fosse seria mera descrição. Logo, entende-se a interpretação narrativa como vida, reflexão, ato que se dá na responsividade ao outro (Serodio; Prado, 2017).

Para dialogar com a produção científica da área, buscou-se por trabalhos sobre narrativas autobiográficas de professores alfabetizadores. Foram identificados três trabalhos, a saber: Oliveira (2008), Batalha (2011) e Dolwitsch (2014).

Oliveira (2008), em seu estudo “Construção de saberes e significações imaginárias da trajetória de vida de uma alfabetizadora cega”, utilizou a abordagem qualitativa e o “método biográfico história de vida”. A autora narra a história de vida da professora Marli Schmitt, cega de nascença, pedagoga e alfabetizadora de cegos. Sua história de vida provocou em Oliveira (2008) algumas inquietações que a instigaram a pesquisar mais sobre as adversidades e os desafios pelos quais passam uma professora cega. Para isso, optou pela autobiografia porque lhe permitiu uma aproximação entre as significações imaginárias e os saberes construídos ao longo da carreira da docente, viabilizando a reflexão sobre as trajetórias pessoais e profissionais do passado e do presente por meio das experiências construídas.

Batalha (2011) desenvolveu uma investigação buscando compreender as concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras, as professoras Lene da Silva Santos e Rosemeri Soares, que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões (Rio Grande do Sul), através de relatos autobiográficos e levando em consideração os processos formativos de ambas a partir de narrativas escritas, que tiveram como foco a memória e as lembranças revividas e reconstruídas pelo processo de tornar-se aluno e professor. Essa pesquisadora relata que optou por uma metodologia de investigação que enfatizou a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Essa abordagem foi designada por ela como investigação qualitativa, na qual buscou focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e entender também o contexto.

Dolwitsch (2014), por sua vez, desenvolveu uma pesquisa autobiográfica objetivando compreender como a literatura infantil influenciou as trajetórias formativas de uma alfabetizadora de classe multisseriada que atuou como tutora no Programa Pró-Letramento. Justifica a relevância do seu estudo afirmando que ele se fundamenta na pouca discussão existente sobre o papel da literatura infantil e suas mediações nas trajetórias formativas de educadores do meio rural, bem como no imprescindível papel que a leitura, em especial a leitura literária, exerce na formação de professores. Para isso, optou por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo por meio de pesquisa autobiográfica, utilizando o método “biográfico história de vida”. A análise das informações foi embasada no uso do relato autobiográfico escrito e da entrevista narrativa organizada a partir de tópicos-guia.

Os trabalhos ora apresentados contribuíram para este estudo porque foi possível compreender por meio deles que a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, vivências e experiências. A história contada por aquele que narra vem repleta de significações, sentidos e emoções que se

entrelaçam ao contexto social, cultural e histórico ao longo da narração. Assim, cabe ao pesquisador o trabalho criterioso de compreensão ativa e responsiva dessas narrativas, que expressam sentidos e significados singulares para aquele que narra, sem se constituir, ao mesmo tempo, em um mero ato endógeno, pois cada ato rememorado remete a um contexto mais amplo em que esse ato se liga a tanto outros.

História narrada: busca de compreensão ativa e responsiva do processo educativo na alfabetização

Antes de iniciar a apresentação da narrativa, faz-se necessário declarar o entendimento de que as histórias são contadas segundo os interesses de quem narra (ou do narrador). Todo fato tem várias versões. Não existe descrição neutra, pois até na seleção lexical que se faz ao falar de algo, se emite uma opinião. Dessa forma, um mesmo objeto no mundo, a depender das experiências de vida e da realidade de cada um, pode ter diferentes significados. Esse aspecto integra a escrita-evento desenvolvida nos parágrafos que se seguem.

Feitas essas considerações, passa-se ao relato da professora/alfabetizadora, que foi desenvolvido por meio de texto escrito e depois reescrito a partir de diálogos e incursões. Essas incursões (questões e apontamentos) tomaram como referência os conhecimentos do campo da alfabetização e resultaram na história que é apresentada a seguir, narrada pela professora/pesquisadora.

A alfabetizadora iniciou a narrativa expondo que é docente da rede municipal de ensino de Vila Velha (Espírito Santo) há 26 anos, ocupando-se principalmente de classes de alfabetização. Atua também como técnica no Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e como formadora de professores alfabetizadores. Ao longo desses anos, vivenciou algumas mudanças, principalmente em relação ao modo como é concebido o ensino da linguagem escrita na alfabetização. Em muitos momentos, acompanhando a prática dos professores alfabetizadores, observou dúvidas e dificuldades em relação às questões que envolvem o processo. Essas dúvidas por muito tempo permearam seu pensamento e, muitas vezes, produziram questionamentos sobre qual o melhor “método” para alfabetizar as crianças e como resolver o fracasso escolar na alfabetização.

Em 1991, começou sua carreira na docência como professora substituta em uma classe de alfabetização (antiga primeira série). Diz que, naquela época, o construtivismo e a Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, estavam em voga no cenário educacional brasileiro. Apesar disso, a discussão sobre o construtivismo ainda não havia chegado à escola onde lecionava e os professores seguiam alfabetizando com o que mais lhes era familiar:

[...] métodos tradicionais de ensino, fossem eles analíticos (do todo – palavração, sentençação, contos ou historietas – para as partes) ou sintéticos (das partes – letras e sílabas – para o todo). Tais métodos, são característicos de um tempo em que grande parte da população era analfabeta e as exigências sociais em termos de leitura eram muito menores. As práticas de ensino se davam por meio da memorização e da repetição (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

Nesse contexto, com o propósito de alfabetizar as crianças, iniciou suas atividades utilizando o Método Abelhinha, sobre o qual havia estudado enquanto cursava o magistério. Lembrou que a

Abelhinha, personagem que dava nome ao método, apresentava em seu corpo o formato de um A em letra cursiva. Pronunciava-se o som da letra A de maneira prolongada a fim de facilitar o entendimento das crianças. Igualmente acontecia com as demais letras do alfabeto, cada uma representando o som de seu personagem, inventados pelas autoras do método.

Apesar da inexperiência, a empolgação com a qual desenvolvia o trabalho contagiava as crianças e elas aprendiam a codificar e decodificar com facilidade e isso, naquele momento, era o que bastava. Por isso, planejava as aulas sem pensar nos aspectos discursivos da linguagem e sem considerar os conhecimentos e as vivências que as crianças tentavam expressar ou, por vezes, expressavam, mas não eram considerados:

Naquela época, pouco refletia sobre as teorias e as concepções que embasavam minha prática. Não me dava conta de que, no âmbito político e pedagógico, existia uma guerra entre os métodos e as concepções de alfabetização, pois o magistério, que era minha formação inicial, pouco contribuía para que pudesse refletir criticamente a respeito da minha prática (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

Em 1993, iniciou como professora efetiva da rede municipal de ensino de Vila Velha em uma turma de primeira série. Nessa época, a dimensão política da alfabetização parecia obscura e ela levou um tempo para entender que, conforme defende Freire (2016), não há neutralidade na educação. Apesar disso, na época, não mais utilizava o Método da Abelhinha, mas rótulos e jogos confeccionados com materiais recicláveis. Dessa forma, tentava:

[...] trabalhar na chamada linha construtivista, entretanto não entendia como uma professora conseguia alfabetizar sem o método das cartilhas baseado em sílabas. Afinal de contas, assim havia sido alfabetizada na década de 1970, com a Cartilha Caminho Suave. Vez ou outra tentava enriquecer as aulas com músicas, brincadeiras, histórias, etc. Tentava ministrá-las de modo que ficassem divertidas e dinâmicas. No entanto, hoje compreendo que os aspectos linguísticos se destacavam, pois enfatizava o estudo das unidades menores da língua para alfabetizar por ter mais segurança e por não saber fazer de outra forma. Os textos entravam em suas aulas por meio das histórias, das músicas e das brincadeiras, mas eu pouco os explorava (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

Diante das dificuldades apresentadas no trecho, relatou que, apesar de tentar desenvolver um bom trabalho buscando ler textos sobre educação e especialmente sobre alfabetização, percebia as suas limitações e tinha ciência de que poderia fazer algo mais pela aprendizagem das crianças. Lembrou que, naquele momento, o seu maior desejo como professora era ingressar no curso superior a fim de aprimorar a sua prática, mas as condições objetivas de sua vida não lhe permitiam fazê-lo.

No entanto, em 1993, o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases foi aprovado na Câmara, estabelecendo, além de outros aspectos, que a formação dos docentes para atuar na educação básica deveria ser em nível superior, e foi desse modo que seu curso superior saiu do campo dos sonhos para a realidade. Dessa forma, no ano de 2001, ingressou no curso de Pedagogia conciliando família, trabalho e estudo. Naquela época, passou a estudar as teorias de Freire, Marx, Vigotski e outros autores, iniciando um processo de reflexão sobre a formação de sujeitos críticos.

Posteriormente, no ano de 2003, participou do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). O curso foi promovido pelo Ministério da Educação (MEC) como um aprofundamento destinado a professores e formadores, que se orientava pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever. Tinha como base os estudos da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro. Destacou que, naquele período, a formação era ministrada por alguns dos próprios professores alfabetizadores. Assistiam a vídeos e reproduziam tudo na sala de aula, que funcionava como laboratório. Sobre esse curso, fez a seguinte assertiva:

O PROFA foi um marco em minha vida profissional apesar de eu gostar da maneira como minhas aulas aconteciam, pois o que as balizavam era a crença de que, independentemente da sua condição social, econômica e cultural, todas as crianças têm o direito a aprender a ler e a escrever. Fui desafiada a romper com os modelos tradicionais de práticas de ensino da língua portuguesa para incorporar os “novos” conhecimentos adquiridos no curso. Passei a trabalhar com trava-línguas, parlendas (textos que se sabe de cor), outros textos com rimas e palavras que se repetiam, pois, a partir desse curso, passei a acreditar que essas características colaboravam para a percepção das crianças em relação às semelhanças e distinções entre os sons das palavras (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

Agora precisava realizar o diagnóstico do nível de escrita das crianças. Trimestralmente, propunha aos alunos a escrita de listas de palavras e utilizava um caderno de registros a fim de acompanhar o desenvolvimento dos níveis de escrita delas. Nas reuniões de pais, apresentava vídeos mostrando a evolução da escrita de outras crianças e eles, com os textos dos filhos em mãos, comparavam e identificavam, por eles mesmos, em que nível da escrita o filho estava. Hoje, a partir de seus estudos, a professora realiza uma análise crítica dessa prática educativa.

Concordo com Costa (2017) quando a autora assinala a importância das contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a educação, para quem a teoria construtivista possibilitou o reconhecimento dos saberes e experiências das crianças. Entretanto, considero que a apropriação do conhecimento não se dá somente por meio da relação da criança com o objeto, como preconizavam Ferreiro e Teberosky, mas sim pela mediação e pelas relações estabelecidas com outros sujeitos, com as redes de conhecimento e saberes de um determinado contexto social, conforme Gontijo e Schwartz (2009), que afirmam que, somente por meio da mediação as crianças podem produzir e se apropriar dos conhecimentos criados e vividos ao longo da história humana (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

No ano de 2010, integrou a equipe de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação, que trabalhava fazendo o acompanhamento dos alunos, organizando e ministrando formação para os professores alfabetizadores do município. Ficou, por um tempo, trabalhando como regente de sala e formadora de professores, multiplicando os conhecimentos adquiridos no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e em sala de aula. Fazia uma sondagem (diagnóstico) individual que consistia em solicitar às crianças que escrevessem uma lista de palavras ditadas pela equipe e uma frase à sua escolha, utilizando uma palavra da lista. Após a escrita, era solicitado que lessem as palavras e a frase, a fim de identificar qual hipótese sobre a língua escrita tinham, para daí classificá-las em níveis de escrita. Sobre esse contexto que viveu, se posicionou dessa maneira:

[...] apesar da boa aceitação por parte da maioria dos professores e do avanço e das contribuições que esses estudos trouxeram à alfabetização, hoje percebo que essa prática de ensino privilegia tão somente os aspectos linguísticos e os textos que são usados como pretextos para alfabetizar as crianças. Atualmente, compreendo que as crianças utilizam a língua como forma de interação social nas diversas possibilidades existentes na escola. Assim, vão se constituindo sujeitos, e os aspectos discursivos devem ser considerados nesse processo (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

Seguindo sua narrativa, desenvolveu considerações sobre outro curso de formação continuada de professores do qual participou ativamente, o Pró-Letramento. Esse curso também foi promovido pelo MEC, em parceria com as universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão de estados e municípios. O Pró-Letramento, como o nome já diz, afirmou a professora, trazia em seu bojo a perspectiva do letramento e, como os outros programas, tinha por objetivo melhorar a qualidade de aprendizagem em leitura, escrita e matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A professora diz que precisava, no entanto, compreender o significado do termo “letramento”. Sobre isso, relatou:

Junto a outros professores, iniciei os estudos sobre letramento, lendo os textos que embasavam essa perspectiva e passando a adquirir materiais que eram produzidos a partir desse ponto de vista. Por meio de estudos, muito mais tarde percebi que, apesar das mudanças dos termos, somente os aspectos linguísticos continuavam permeando o cenário da alfabetização, tanto no âmbito político (que determina os conteúdos dos materiais) quanto na preferência dos professores alfabetizadores por esses materiais e na repercussão disso na sua prática em sala de aula (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

Considerando esses apontamentos, a professora concorda com Gontijo (2008) quando a autora argumenta que o termo “letramento” não parece apropriado, tendo em vista que serve para designar a dimensão pragmática e funcional dos processos de leitura e de escrita, sendo insuficiente para subsidiar a prática da língua escrita e tampouco para fundamentar uma teoria que busca compreender de maneira adequada as dimensões linguística e discursiva que fazem parte desse processo.

No entanto, o binômio alfabetização e letramento seguia aparecendo nos materiais produzidos pelo MEC para o campo da alfabetização. Em 2013, o termo “letramento” era um dos pilares fundamentais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse programa foi organizado a partir de um compromisso formal assumido pelos governos da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios com o objetivo de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Além da formação de professores, envolvia a gestão escolar e o envio de livros de literatura infantil e jogos para as escolas. Sobre a base teórica desse programa, a professora afirmou:

Os textos sobre o processo de aquisição da escrita que aparecem nos cadernos do PNAIC defendem a perspectiva construtivista. A pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Teberosky, com destaque para os níveis de escrita, apareciam de maneira enfática no material. Junto a essa perspectiva há, nesse material, uma intensa defesa da do letramento. Vários textos que integram esse material trazem os termos alfabetização e letramento em seus títulos (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

Em contrapartida, a professora esclareceu que a Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita, propôs a atribuição de novos significados ao apresentar a possibilidade de alfabetizar tomando o texto como unidade de ensino da língua, articulado a concepção de linguagem como atividade discursiva e dialógica, visando a um processo de interação verbal com produção de sentidos. Dessa forma, analisou o impacto dessa perspectiva na sua formação:

Embora as teorias construtivistas estivessem solidificadas em minha prática, em minha mente e em minha vida, dado que foram 10 anos trabalhando nessa perspectiva, estava determinada a iniciar um processo de desconstrução, sentindo-me provocada a buscar “novos” conhecimentos, incorporando um conceito de alfabetização mais abrangente que considera indispensável o trabalho articulado das suas dimensões. Passei, então, a refletir sobre esse conceito, considerando os enunciados concretos que permeavam (e permeiam) não só a sala de aula, mas a escola como um todo, convencida agora de que as crianças são sujeitos dialógicos com necessidades de enunciarem-se (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

Nesse contexto, encontrou-se com os escritos de Bakhtin (2011) e passou a entender que a linguagem é eminentemente discursiva. Por isso, atualmente compreende que toda criança tem direito a apropriar-se do sistema da língua portuguesa em contextos reais e significativos de leitura e produção de textos. Logo, passou a considerar a importância de planejar o seu trabalho pedagógico de forma mais organizada e intencional. Sobre essa fase, fez a seguinte ponderação:

Com pouco tempo trabalhando assim, percebi que as crianças se tornavam mais autônomas, ousadas e criativas, sem medo de falar ou de errar. Por conseguinte, eu também me sentia mais empolgada a cada aula pelo simples fato, na minha opinião, de compreender que a produção de textos (orais e escritos) permeia todo o processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita e por perceber que as crianças estavam mais motivadas a ler e a produzir os seus próprios textos. Também passei a fazer uma outra leitura dos textos orais que, por muitos anos, inúmeras vezes, considerei uma perda de tempo (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

Nesse mesmo ano, 2014, como orientadora e técnica do setor pedagógico, participou direta e ativamente, com os professores alfabetizadores do município, das formações do PNAIC, de discussões e profundas reflexões sobre os direitos de aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização. Como orientadora do PNAIC, passou a estudar sobre a perspectiva discursiva segundo a qual o texto é tomado como unidade de ensino da língua, sendo considerado um ponto de partida e de chegada, segundo Geraldi (1997), articulado à concepção de linguagem como atividade discursiva e dialógica, considerando os enunciados concretos proposto por Bakhtin (2011), e visando um processo de interação verbal com produção de sentidos.

Em 2017, ano da homologação da Base Nacional Comum Curricular, ao retornar ao Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, participou, junto com representantes de professores e pedagogos do município de Vila Velha, da construção da parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular. Na época, defendeu uma perspectiva de ensino da língua portuguesa em que a prática e o texto fossem articulados a uma concepção de linguagem como atividade discursiva e dialógica, tomando como referência o conceito de alfabetização de Gontijo, Costa e Oliveira (2019):

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e das relações entre sons e letras e letras e sons, possam exercer a criticidade, a criatividade e a inventividade (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

Esse conceito tem sido balizador do estudo que vem desenvolvendo no mestrado profissional em Educação. Nesse contexto, realizou os seguintes apontamentos:

O meu processo de mudança continua a todo vapor. Todas as minhas inquietações, os meus questionamentos e as tensões pelas quais passei e ainda passo motivaram-me a não desistir diante das dificuldades. Serviram de combustível para que eu persistisse e resistisse a todas as forças que muitas vezes tentaram me empurrar para trás, mas que me levaram a continuar, que me levaram a pesquisar. Hoje encontro-me matriculada no curso do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, mergulhando profundamente na temática da alfabetização com o objetivo de aprimorar os meus conhecimentos e contribuir para que o processo dê conta não somente de ensinar a ler e a escrever, mas também de formar sujeitos mais críticos e questionadores, capazes de transformar a realidade de uma sociedade cada vez mais excludente (Professora alfabetizadora/pesquisadora).

Essas mudanças dizem respeito aos paradigmas de pesquisa na área, às práticas do professor no modo de ensinar a leitura e a escrita na escola e às políticas públicas, com destaque para os programas de formação continuada de professores de alfabetização que trouxeram, em seu bojo, diferentes teorias e concepções ao longo dos anos. Em outras palavras, a alfabetização tem sido, desde o final do século XIX, um campo de debates e polêmicas (Gontijo; Ferreira; Goulart, 2017).

Para finalizar, os posicionamento de Geraldi (2016), um dos defensores do ensino da língua materna em uma perspectiva discursiva, são trazidos para o diálogo. O autor afirma que, mesmo correndo o risco de ser repetitivo; mesmo sabendo que o refrão “água mole em pedra dura tanto bate até que fura” não é aplicável às relações humanas, entre as quais se situam aquelas de “ensinoaprendizagem”; mesmo sabendo que na natureza a água, no decorrer dos anos, fura a pedra, no mundo da vida humana somente se alcançam mudanças quando dialogicamente as pessoas constroem, em conjunto, novas compreensões.

Considerando essa questão, opina-se que a relevância de toda essa narrativa é, principalmente, a possibilidade de construir novas compreensões sobre a alfabetização. Caso essas compreensões não sejam desenvolvidas, o professor sempre ficará dependente de orientações que lhe venham de fora, quer na forma de programas de formação de professores, livros didáticos e métodos ou de exercícios e aulas disponíveis em portais na internet, as quais acessa, na maioria das vezes, não para pesquisar e construir sua aula, mas geralmente para executá-la de forma automática e mecânica. Sem autonomia, segue fazendo aquilo que não provém de si, mas lhe é dado de fora e, conseqüentemente, sem a devida apropriação dos princípios e das concepções que orientam a sua prática, permanecendo dependente de novas orientações, de novos exercícios e novas aulas prontas para serem reproduzidas, que evidentemente serão ministradas sem uma assinatura própria, uma autoria que assume as responsabilidades/responsividades do trabalho educativo na alfabetização de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Considerações Finais

Ao tecer narrativas sobre o percurso acadêmico e profissional contando histórias da sua vida, o professor faz muito mais do que registrar episódios. Por meio desta narrativa, constatam-se as transformações ocorridas na trajetória de uma professora alfabetizadora. Ao longo dos anos, políticas públicas foram implementadas sob a justificativa de minimizar os problemas da alfabetização no Brasil. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o Pró-Letramento e o PNAIC são exemplos de políticas que foram implantadas no campo da formação continuada de professores alfabetizadores e que tiveram como foco a proposição de mudanças na prática do professor alfabetizador sem considerar, na maioria das vezes, as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. A importância da formação continuada de professores é reconhecida, mas com certa inquietude em relação a esses programas, a saber: como possibilitar a visibilidade da voz do professor? Como desenvolver formações a partir da realidade concreta das escolas? É possível constituir espaços dialógicos durante esses processos formativos? Como? Essas questões continuarão inquietando, mas segue-se tentando obter “possíveis” respostas.

Desse modo, chega-se ao ponto do qual talvez se deveria ter partido: o do inacabamento, próprio da experiência vital do ser humano. Em outras palavras, entende-se que homens e mulheres são seres inacabados, inconclusos e em transformação. Talvez por isso, sejam capazes de intervir no mundo, de comparar práticas para transformá-las, decidir sobre o que é melhor para alfabetizar as crianças e de romper com métodos que amarram e sufocam ao invés de potencializar o “ensinoaprendizagem” da leitura e da escrita. Por outro lado, infelizmente observa-se a retomada ou o revigoramento desses métodos, como é o caso da Política Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC, cuja tônica tem sido a defesa do método fônico sem promover ou possibilitar a compreensão ativa e responsiva do processo educativo pelos atores que habitam as escolas deste Brasil varonil.

Colaboradores

D.M.V. Costa contribuiu no desenho da estrutura do artigo e colaboração com a análise dos dados. A.B. MONTEIRO contribuiu no desenvolvimento do memorial de sua trajetória profissional e colaboração com a análise dos dados contidos no memorial.

Referências

- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- Batalha, D.V. *As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões-RS: uma reconstrução dos percursos formativos através dos relatos autobiográficos*. 2011. 352f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- Carvalho, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- Costa, K.W.C. *Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização*. 2017. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- Costa, D.M.V. *Produção de textos na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

- Dolwitsch, J.B. *Narrativas autobiográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada*. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- Geraldi, J.W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Geraldi, J.W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- Geraldi, J.W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: Rodrigues, R.H.; Pereira, R.A. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016. p.179-189.
- Gontijo, C.M.M. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- Gontijo, C.M.M.; Schwartz, C.M. *Alfabetização: teoria e prática*. Curitiba: Sol, 2009.
- Gontijo, C.M.M.; Ferreira, N.S.A.; Goulart, C.M.A. Apresentação. In: Gontijo, C.M.M.; Ferreira, N.S.A.; Goulart, C.M.A. (org.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de a criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017. p.11-23.
- Gontijo, C.M.M.; Costa, D.M.V.; Oliveira, L.D. Conceito de alfabetização e formação de docentes. In: Góes, M.S.; Antunes, J.S.C.; Costa, D.M.V. (org.). *Experiências de formação de professores alfabetizadores*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p.15-45.
- Oliveira, B.M. *Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega*. 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- Serodio, L.A.; Prado, G.V.T. Escrita-evento na radicalidade da escrita-narrativa. *Educação em Revista*, v.33, p.1-17, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>
- Sobral, A. Ato/atividade e evento. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p.11-33.

Recebido em 13/3/2020 e aprovado em 19/8/2020.