

A ALFABETIZAÇÃO NOS CURSOS DE HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO*

Sérgio Antonio Silva Leite
Cláudia Bernardino de Souza

Professores da Faculdade de Educação da UNICAMP

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as concepções de alfabetização atualmente transmitidas nos cursos de Habilitação para o Magistério, da rede estadual de ensino de Campinas (SP). Baseia-se no pressuposto de que as condições sociais presentes, bem como o progresso teórico-pedagógico observado nos últimos anos, possibilitaram a superação do modelo de alfabetização considerado tradicional, em direção a um modelo de alfabetização considerado funcional.

Os dados sugerem que a maioria das alunas do 4º ano dos cursos, bem como os docentes da disciplina Conteúdos Metodológicos da Língua Portuguesa, ainda apresentam concepções que podem ser consideradas tradicionais. As exceções são apresentadas pelas respostas das alunas e professora do CEFAM, dados que são aqui discutidos.

ALFABETIZAÇÃO — FORMAÇÃO DE PROFESSORES — ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR — RECICLAGEM DOCENTE

ABSTRACT

LITERACY TRAINING IN THE TEACHER FORMATION PROCESS. This study aims to describe and analyse the literacy training not presently transmitted during the process of teacher formation in the public school, in the city of Campinas, São Paulo. It is based on the supposition that the social conditions present, as well as the progress in pedagogical theory observed recently, permitted the surpassing of the model of literacy training considered to be traditional in the direction of a functional model of literacy training.

The data suggest that the majority of 4th. grade pupils in the courses and their respective teachers still present what are considered to be traditional concepts of literacy. The exceptions are represented by the students and professors of CEFAM (Centers for training and Advanced Studies in Education). This data is discussed here.

* Pesquisa realizada com o apoio da FAPESP.

Recentemente, um relatório preparado pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) mostrou que, comparado à potencialidade econômica do país, "o nível de educação básica brasileira está em último lugar do mundo" (*Folha de S. Paulo* de 31/7/1994). Considerando tal potencial econômico, no mínimo 88% das crianças matriculadas no 1º grau deveriam concluir a 5ª série. No entanto, segundo dados fornecidos pela ONU, apenas 39% chegam a esse nível. Observa-se que "o principal momento de estrangulamento do sistema situa-se na passagem da primeira para a segunda série" (Leite, 1988. p.15) quando 52,4% das crianças matriculadas no Brasil são retidas (*Folha de S. Paulo*, 1994). No estado de São Paulo, com a implantação do Ciclo Básico, que possibilitou a aprovação automática da 1ª para a 2ª série, o momento de "estrangulamento" maior passou do final do primeiro para o final do segundo ano de escolaridade (Andrade, 1992).

Desnecessário discutir as implicações desse quadro de fracasso escolar em termos políticos, econômicos e sociais, uma vez que é extensa a literatura sobre o assunto. Leite (1988) e Mello (1979) identificaram dois grandes conjuntos determinantes do fracasso escolar: os fatores extra-escolares, que dizem respeito à realidade sócio-econômica da maioria da população brasileira, e os fatores intra-escolares como currículos, programas, recursos etc. Ressalte-se, também, que a questão tem sido discutida internacionalmente: segundo a UNESCO, o processo de desenvolvimento econômico, que está sendo retomado, está parcialmente vinculado à superação do fracasso escolar, principalmente nos países de Terceiro Mundo.

Diante das necessidades do sistema moderno de produção e da defasagem entre os resultados da formação escolar e as novas exigências ligadas às mudanças tecnológicas (Foucambert, 1994), várias pesquisas vêm sendo realizadas na área da Alfabetização¹. Segundo Silva e Espósito (1990), a multiplicação dos estudos e pesquisas na área "tem contribuído para o redimensionamento do conceito de Alfabetização" (p.67).

Tradicionalmente, a "Alfabetização é entendida como um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)" (Soares, 1985. p.20). Diante disso, segundo essa concepção, quem não tem o domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas e não compreende ou produz uma mensagem escrita simples que trate de questões da vida cotidiana é considerado analfabeto. Para Foucambert (1994), o analfabetismo funcional se refere à impossibilidade de compreender ou reproduzir uma mensagem escrita simples, por pessoas que já dominaram a correspondência grafofonética mas perderam esse domínio por falta de uso e exercício com a língua escrita.

No entanto, pesquisas recentes enfatizam que os aspectos funcionais da aprendizagem da língua escrita são tão relevantes quanto os aspectos estruturais (Soares, 1988). Para essa autora, o termo "funcional" pode envolver duas dimensões, dependendo da inter-

pretação que se dê à expressão "função da língua escrita". Num primeiro caso, a palavra função é entendida com o sentido de "uso, papel" (a expressão função da língua escrita designaria função social da escrita); as pesquisas nessa perspectiva enfocariam o valor e o papel social que os diferentes grupos sociais atribuem à língua escrita. Numa segunda dimensão, função é entendida como "finalidade" (a expressão função da língua escrita designaria finalidade atribuída às enunciações, em situação de interação), sendo que as pesquisas estariam voltadas para as questões das relações entre os usos da língua nos diferentes contextos, os aspectos semânticos e suas implicações para a aprendizagem etc. (Soares, 1988. p.4). Obviamente, as duas dimensões acima descritas são centrais num processo de alfabetização escolar que enfatize a funcionalidade da escrita.

Dessa forma, o domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas é condição necessária, mas não suficiente, para formar o alfabetizado funcional. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização deve, desde o início, possibilitar que o aluno desenvolva a compreensão do caráter simbólico da escrita (instrumento que serve para transmitir idéias, emoções, impressões etc.), além de identificar todas as possibilidades sociais de seu uso.

As pesquisas sobre alfabetização, numa perspectiva funcional, possibilitaram profundas alterações na sua concepção bem como nas práticas pedagógicas. Isso fica claro quando se analisam as publicações da CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas), órgão oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A diferença de enfoque com que é tratado o processo de alfabetização entre 1981 e 1991 revela claramente a influência de tal perspectiva na concepção de alfabetização.

Como exemplo, o documento "Subsídios para a implantação do guia curricular de Língua Portuguesa para o primeiro grau" (Secretaria, 1981) caracteriza a chamada concepção tradicional: previa que o trabalho nas séries iniciais fosse realizado através da cartilha, iniciando pelas vogais isoladas e seguindo-se com as famílias silábicas; não considerava as variações linguísticas, assumindo claramente que as crianças de nível sócio-econômico inferior participam de uma cultura com vocabulário pobre e incorreto; infantilizava os procedimentos de apresentação dos conteúdos ortográficos, muitas vezes distorcendo-os; confundia os conceitos de grafema e fonema; entendia, enfim, a linguagem escrita como um espelho da linguagem oral. Observa-se, ainda, uma grande preocupação com os erros ortográficos, além da apresentação de atividades descontextualizadas, que enfatizam apenas os aspectos mecânicos da leitura e da escrita. Uma excelente análise crítica desse material foi elaborada por Rodrigues (1985).

1 Alfabetização será entendida neste trabalho como o "período de aquisição das habilidades de leitura e escrita" (Soares, 1985).

Todas as pesquisas e trabalhos publicados recentemente têm apresentado críticas a esse modelo tradicional, nos seus mais variados aspectos. No entanto, a questão central é que “o modelo tradicional tem formado bons decodificadores mas maus leitores e produtores de textos” (Leite, 1992. p.4). Nesta perspectiva, deve-se ressaltar que não se trata de julgar o modelo tradicional como ruim *per se*, mas de reconhecer a sua inadequação para a formação de um cidadão que o presente momento histórico exige. Numa sociedade em que as relações sociais, principalmente as de produção, tornaram-se complexas, exigindo do cidadão novas habilidades, como ler e escrever com compreensão, era de se esperar que novas exigências fossem apresentadas ao sistema educacional, no sentido de uma alfabetização mais funcional e contextualizada.

Em 1991, a mesma CENP publicou o documento denominado “Proposta curricular para o ensino de primeiro grau”, totalmente contrastante com aquele inicial, em termos de concepções teóricas e sugestões de práticas pedagógicas. Neste, os objetivos do Ciclo Básico, em síntese, estão direcionados para a compreensão da base alfabética do sistema de escrita, leitura e produção de diferentes tipos de textos, além do domínio das convenções fixas e externas ao sistema de representação da linguagem escrita. Ou seja, o processo de alfabetização passa a ser assumido com ênfase nos seus aspectos de funcionalidade e contextualização. O aspecto mecânico do processo (decifração) que no modelo tradicional representa o aspecto central, dada a própria concepção de escrita subjacente, agora passa a ser entendido como uma questão não prioritária, principalmente no início do processo de alfabetização escolar, cedendo lugar a uma concepção centrada no caráter simbólico da escrita (identificar a escrita como um instrumento de transmissão de idéias, emoções, informações etc.) e ao seu aspecto funcional (identificar os usos sociais da escrita). O domínio das convenções deverá ser desenvolvido gradualmente, a partir da relação funcional e contextualizada entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (escrita).

Em síntese, nessa nova concepção, o indivíduo alfabetizado é o que compreende o que lê e sabe se expressar tanto pela escrita quanto oralmente, devendo ser valorizado nas suas formas de expressão. Uma das principais características dessa concepção refere-se ao fato de partir dos padrões de linguagem oral e escrita que a criança traz para a escola, desenvolvendo a partir daí a consciência sobre as variações dialetais e a percepção da necessidade do domínio da norma-padrão. Pedagogicamente, o texto passa a ser o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização, sendo, segundo a CENP (Secretaria, 1991), entendido como “todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva”. Uma proposta pedagógica de alfabetização funcional, como consequência, deve colocar o aluno em contato com a es-

crita da maneira como ela é utilizada socialmente, ou seja, através do texto.

Nesse quadro de referência, deve-se ressaltar a grande contribuição apresentada pela Psicologia, onde se destacam os trabalhos de Luria (1988) e Ferreira e Teberosky (1986), descrevendo o processo de desenvolvimento das representações da escrita por parte da criança. Tais teorias têm demonstrado que o processo de alfabetização, entendido como o desenvolvimento das idéias que a criança elabora a partir do contacto com a escrita, é iniciado antes da escolarização e parece apresentar “etapas” com características distintas. Neste sentido, é fundamental que a escola dê continuidade a esse processo de relação com a escrita, o que exigirá que o professor identifique as hipóteses com as quais o seu aluno está compreendendo-a e produzindo-a, organizando suas intervenções a partir daí. Uma das principais consequências dessas contribuições foi a revisão do conceito de erro, com o qual os professores tradicionalmente atuavam: na realidade a criança demonstra continuamente suas idéias sobre a escrita (de acordo ou não com a norma-padrão), sendo tal material fundamental para que o professor reorganize sua prática.

Diante das mudanças na área de alfabetização, “saber ler e escrever deve significar condições para a obtenção de informações sobre as conquistas das gerações precedentes e para a aquisição de um conjunto de dados de natureza física e social sobre a realidade em que vive e que se enfrenta (...) Significa, em síntese, condições para o exercício da cidadania” (Silva e Espósito, 1990. p.69).

Um outro salto qualitativo, que as pesquisas em alfabetização possibilitaram, segundo Soares (1985), foi a compreensão de que este processo é de natureza complexa e multifacetada, tendo sido objeto de pesquisas de diversas áreas de conhecimento, como a Psicologia, a Lingüística, a Psicolingüística e a Sociolingüística.

Dessa forma, para que o professor possa desenvolver um bom trabalho como alfabetizador, necessita estar embasado numa clara concepção de alfabetização, identificando sua relação com o exercício da cidadania. Tal conjunto de idéias deve ser a base teórica para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Além disso, o professor deve ter acesso aos conhecimentos disponíveis nas diversas áreas envolvidas no processo, relacionados tanto com o objeto (escrita) quanto com o sujeito (aluno).

Neste sentido, deve-se ressaltar o grande esforço dos órgãos centrais das diversas Secretarias de Educação dos estados e municípios, com o objetivo de reciclar os docentes que atuam na área de alfabetização, embora várias críticas tenham sido feitas às estratégias tradicionalmente utilizadas: os famosos cursos teóricos ministrados aos professores.

Por outro lado, questiona-se se e como tais pesquisas e informações estão chegando aos cursos de Habilitação para o Magistério. Considera-se que tais cursos deveriam representar a vanguarda (no sentido

de liderança) das idéias e práticas pedagógicas, por formarem os futuros professores alfabetizadores.

Segundo Buarque (1992), a formação dos professores em nível de segundo grau tem ocorrido com pouco ou nenhum aprofundamento das questões psicológicas relativas ao desenvolvimento da criança, "essa visão superficial não os capacita a reconhecer a evolução conceitual de seus alunos ou sequer a realizar uma escolha crítica deste ou daquele material para alfabetizar" (p.78).

Entende-se que é função da pesquisa descrever tal realidade de modo a produzir subsídios para a reorganização dos currículos e programas de ensino no que diz respeito, no caso, à formação do futuro professor alfabetizador.

Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as concepções sobre alfabetização atualmente transmitidas nos cursos de Habilitação para o Magistério da rede estadual, em Campinas (SP), tomando-se como referência os dois modelos tradicional e de alfabetização descritos.

MÉTODO

Foram envolvidas na presente pesquisa cinco das sete escolas públicas de Campinas que oferecem o curso de Habilitação Específica para o Magistério. Dessas escolas foram entrevistadas 32 alunas do 4º ano (18 do período diurno e 14 do período noturno) e seis professoras da disciplina Conteúdos Metodológicos da Língua Portuguesa (CMLP) que, pelo programa, envolve a questão da alfabetização.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas que seguiam um roteiro básico de 12 questões. Esse roteiro buscava obter informações quanto às concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem, das alunas e professoras entrevistadas. Após as entrevistas, foi solicitado a todas que respondessem um questionário que tinha como objetivo caracterizar a amostra da população envolvida na pesquisa. Segue-se uma síntese desses dados.

Observou-se que a maioria das alunas que cursava o Magistério no período diurno tinha entre 18 e 20 anos de idade, enquanto no noturno as idades variavam, sendo que sete alunas tinham mais de 30 anos de idade. É importante destacar que metade das alunas trabalhava, sendo que 14 destas (81,5%) já atuavam como docentes, oito em classes de pré-escola e seis em classes de 1ª a 4ª série.

Durante o curso de Magistério todas as alunas entrevistadas realizaram estágio em classes de alfabetização, sendo que 10 ficaram nessas classes por mais de um ano.

Também foi solicitado às alunas que avaliassem os seus respectivos cursos de Magistério: 5 (15,6%) avaliaram-no como excelente, 21 (65,5%) consideraram-no bom, 4 (12,5%) como regular, 1 (3,12%) ruim e 1, como péssimo. Os aspectos positivos mais apontados pelas alunas foram os que dizem respeito aos

conteúdos (53,12%) e os referentes à metodologia (46,87%) utilizada. Os aspectos negativos mais apontados foram a organização do curso (62,5%) e os problemas com os professores (25%).

Por sua vez, as professoras entrevistadas tinham entre 30 e 40 anos de idade, sendo que havia apenas uma efetiva na rede estadual de ensino, enquanto as demais trabalhavam como ACT (caráter temporário).

Além de lecionarem a disciplina CMLP, duas trabalhavam com conteúdos metodológicos de Ciências e Matemática, duas com conteúdos metodológicos de Estudos Sociais, duas com estrutura e funcionamento do ensino de primeiro grau e uma com literatura infantil. Dessa forma, a carga horária semanal de tais professoras no curso de Habilitação para o Magistério variava de 10 a 15 horas para duas delas, 16 a 20 para mais duas, sendo que as outras trabalhavam mais de 20 horas. Das professoras, três ainda trabalhavam em outras escolas, duas em escolas públicas e uma em escola particular.

Todas as professoras entrevistadas possuíam curso de graduação completo: quatro cursaram Pedagogia, duas Letras e uma Psicologia. Trabalhavam de 1 a 5 anos com o curso de Magistério, sendo que quatro delas tinham experiência com o Ciclo Básico.

Os principais objetivos apresentados pelas professoras para a disciplina Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa foram os seguintes: trabalhar as diversas concepções de linguagem relacionando-as com as concepções de Educação (3); possibilitar aos alunos conhecerem os diferentes métodos e refletir sobre eles (2); propiciar facilidade em trabalhar com a alfabetização (2); trabalhar a importância da linguagem dentro da escola no sentido político, social e lingüístico (1); ensinar a fazer plano de aula (1).

As maiores dificuldades apontadas, com relação ao trabalho, foram as que dizem respeito à falta de condições (6), como falta de tempo, de material, de salas destinadas ao trabalho pedagógico e de possibilidade de estudo no ambiente de trabalho. Também foram destacadas como dificuldades a má-formação anterior e o desinteresse dos alunos (2), além do baixo salário (1).

Todas as professoras entrevistadas consideraram que a situação atual da escola pública é bastante precária. Tal situação foi atribuída à má remuneração dos professores (1), à falta de condições reais de trabalho (1) e à insuficiência do curso de Magistério no segundo grau para a formação de professores (1). As soluções apontadas para a escola pública foram: vontade política (2), oferecimento de reciclagem aos professores (2), profissionais com compromisso social e político (1), salários dignos (1) e autonomia da escola para gerenciar suas prioridades (1).

Apesar desse quadro, três das professoras entrevistadas apontaram problemas no aluno e na família como as principais causas dos altos índices de repetência na escola pública. Também foram apontados como causas a má-formação dos professores (3), a

política educacional (2) e os problemas sócio-econômicos (1).

RESULTADOS

As entrevistas continham as mesmas questões para alunas e professoras, sendo que todas foram gravadas e posteriormente transcritas. Diante da natureza das respostas, optou-se por apresentar separadamente os resultados das entrevistas das professoras e das alunas.

Síntese dos resultados das entrevistas das alunas

Inicialmente, a análise dos dados foi realizada por escola e por período, com o objetivo de se identificarem possíveis semelhanças e diferenças entre os mesmos. No entanto, tais diferenças só foram observadas entre as respostas apresentadas pelas alunas do CEFAM² (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério) em algumas questões.

Com relação às concepções sobre indivíduo alfabetizado, identificaram-se dois conjuntos de respostas: o primeiro caracterizou como alfabetizado aquele indivíduo que compreende o mundo e exerce a cidadania, citado por 78% das alunas do CEFAM, demonstrando compreensão da relação entre esses dois conceitos. Um segundo conjunto de respostas, apontado por 47% das alunas das demais escolas, considerou como alfabetizado o indivíduo que apenas conhece a escrita, realçando o domínio dos aspectos formais do processo, coerente com o modelo considerado tradicional. Entretanto, poucas respostas enfatizaram explicitamente a questão da compreensão e dos usos funcionais da leitura e da escrita.

Tal dicotomia também foi evidente com relação às concepções avaliadas isoladamente sobre leitura e escrita. Na questão sobre leitura, um conjunto de respostas enfatizou o aspecto da compreensão do texto escrito (66% das alunas do CEFAM e 56% dentre as demais), enquanto um segundo conjunto reproduziu a idéia de leitura como decodificação dos símbolos escritos (26% das alunas). Ressalte-se que nesta categoria não apareceram respostas de alunas do CEFAM.

Por sua vez, com relação à escrita, 53% das alunas consideraram-na como forma de expressão e comunicação, seguindo-se uma segunda categoria (28% das alunas) de respostas ressaltando a escrita como codificação da linguagem oral. Neste item não se observaram diferenças qualitativas entre as respostas das alunas do CEFAM e das demais escolas.

A dicotomia entre os dois modelos considerados de alfabetização reapareceu claramente nas respostas sobre o papel da pré-escola e do Ciclo Básico no processo. Sobre a primeira, enquanto 65% das alunas das demais escolas opinaram que o papel da pré-escola é preparar a criança para a alfabetização na 1ª

série, com claras referências ao conceito de prontidão, todas as alunas do CEFAM reconheceram que cabe à pré-escola oferecer oportunidades de alfabetização, demonstrando já terem superado algumas antigas concepções características do modelo tradicional, como a idéia da preparação sensoriomotora para a aprendizagem da leitura e escrita.

Sobre o CB, novamente as respostas das alunas do CEFAM apresentaram-se mais próximas ao modelo de alfabetização que enfatiza os aspectos funcionais, na medida em que se referiram à necessidade de oferecer às crianças oportunidades de contato com os textos e de exercitarem a escrita. No entanto, metade de todas as alunas referia-se à importância de que as atividades de leitura e escrita sejam adequadamente contextualizadas. Neste sentido, as alunas defenderam que as atividades de leitura (citadas por 65%) e de escrita (43%) devem ser as predominantes no Ciclo Básico.

Com relação à duração do processo de alfabetização, todas as alunas entrevistadas afirmaram que o mesmo deve ir além do CB, resgatando o seu caráter contínuo. Ressalte-se, no entanto, que 12% restringiram a alfabetização a um processo basicamente escolar, não identificando o possível papel de outras instituições ou instâncias no processo.

Uma possível contradição foi observada nas respostas relacionadas com o uso das cartilhas. A grande maioria dos alunos reconheceu a cartilha como um recurso a ser utilizado em sala de aula, embora 55% das alunas do CEFAM sejam de opinião que estas estão fora da realidade.

Por outro lado, questionadas sobre o que entendem por textos, as respostas das alunas puderam ser organizadas em duas grandes categorias. A primeira (50% das alunas) agrupou respostas cujo elemento comum foi a noção de texto como uma idéia ou mensagem a ser transmitida, realçando, portanto, a função comunicativa do texto. Numa segunda categoria (43%), apareceram respostas caracterizando o texto como algo escrito, sem qualquer explicação, aparentemente restrito ao seu aspecto formal. Ressalte-se ainda que 25% das alunas explicitaram o conceito de texto como uma organização de idéias, sem referência, no entanto, à sua função.

Um outro assunto em que as alunas do CEFAM demonstraram respostas aparentemente mais distantes do modelo tradicional de alfabetização foi com respeito às relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Cerca de 77% das alunas do CEFAM deram respostas enfatizando as diferenças estruturais e funcionais entre a escrita e a oralidade (ex: não escrevemos como falamos, as estruturas são diferentes etc.), no que foram acompanhadas por apenas 34% das alunas das demais escolas. No entanto, 60% destas apresentaram respostas que podem ser conside-

2 Proposta implantada no início de 1988 pela SEE de São Paulo, em alguns cursos de Habilitação para o Magistério.

radas ingênuas (ex: a criança traz a linguagem oral dentro dela).

A questão das variações dialetais também foi contemplada nas entrevistas e novamente as alunas do CEFAM emitiram respostas que podem ser consideradas mais adequadas a uma alfabetização funcional. Para quase 88% delas o professor deve mostrar aos alunos, gradualmente, a existência da norma-padrão, respeitando, porém, o aluno no tratamento dessa diferença. Com relação às alunas das demais escolas, 69% explicitaram a necessidade de corrigir, com cuidado, os alunos, aspecto que não apareceu nas respostas das colegas do CEFAM.

Apesar disto, 78% de todas as alunas entrevistadas apontaram o erro como algo positivo no processo de alfabetização, sendo que 68% explicitaram que o mesmo tem a função de indicar alternativas de estratégias pedagógicas por parte do professor.

Síntese dos resultados das entrevistas das professoras

A análise das respostas das professoras demonstrou, de modo geral, relações muito semelhantes às das alunas, com a diferenciação das respostas da professora do CEFAM. Na realidade, pode-se afirmar que esta professora apresentou as respostas mais próximas a uma concepção de alfabetização centrada na funcionalidade da escrita. Da mesma forma, persistiu uma dicotomia das respostas, gravitando em torno dos dois modelos considerados.

Assim, com relação às concepções sobre indivíduo alfabetizado, leitura e escrita, identificaram-se, de um lado, respostas que enfatizaram aspectos da contextualização e funcionalidade, além de questões centrais como a do significado e da compreensão (cerca de 1/3 das respostas). Mas, por outro lado, identificaram-se também respostas que claramente referiam-se aos aspectos da codificação-decodificação entre a oralidade e a escrita (cerca de 2/3 das respostas).

Com relação ao papel da pré-escola, cinco professoras apontaram-na como um espaço para a preparação dos alunos para a alfabetização, a qual deverá ocorrer efetivamente no CB. Curiosamente, a professora do CEFAM foi a única dissidente, mas defendeu a idéia de que cabe ao grupo de docentes decidir se a pré-escola deve ou não alfabetizar.

Sobre as atividades de sala de aula, a professora do CEFAM foi a única a explicitar a necessidade de que tais atividades possibilitem às crianças refletirem sobre o objeto envolvido. As respostas das demais professoras dividiram-se entre a necessidade de aproveitar o que a criança traz (colocado de forma muito vaga) e a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Todas as professoras, no entanto, reconheceram que o processo de alfabetização escolar não se restringe ao CB.

Entretanto, diferentemente das respostas das alunas, sobre o uso da cartilha, quatro professoras po-

sicionaram-se contrárias, seja porque limita as crianças, seja porque impõe um modo de pensar. A professora do CEFAM defendeu a posição de que a cartilha pode ser um recurso utilizado, enquanto uma sexta professora respondeu que cabe ao professor montar a sua cartilha, partindo da vivência dos alunos.

Com relação à concepção de texto, as respostas foram pouco explícitas. A maioria dos docentes enfatizou a relação com o cotidiano e a importância de sua utilização em sala de aula, sendo que a professora do CEFAM foi a única que abordou a questão do significado textual. Na mesma linha, as respostas sobre as relações entre a linguagem oral e a escrita podem ser consideradas vagas: o único aspecto claramente identificado nas respostas das cinco professoras foi o reconhecimento que escrever é diferente de falar, exigindo maior elaboração.

Já com relação às diferenças dialetais, três conjuntos de respostas foram identificados: duas professoras defendendo que é preciso mostrar às crianças as variações, duas demonstrando a necessidade de respeitar o dialeto dos alunos e duas afirmando que o professor deve corrigir o aluno, com cuidado.

Finalmente, quanto ao papel do erro, apenas uma professora caracterizou-o como um reflexo das idéias das crianças, servindo como um indicador para a intervenção posterior do professor. As demais professoras responderam divididas entre a importância de levar a criança a perceber o erro e a necessidade de considerar o erro como algo natural.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados, a partir das entrevistas com as alunas e professoras, permite constatar que as duas concepções de alfabetização descritas encontram-se presentes nos cursos de Habilitação para o Magistério, ora predominando uma, ora outra. Também observa-se que tais concepções não são estáticas, estando em processo de transformação; além disso, podem ser observadas, em vários momentos, concepções consideradas intermediárias entre as duas destacadas.

Na maioria das vezes, as respostas que indicam uma concepção com ênfase na funcionalidade da escrita foram apresentadas pelas alunas e professora do CEFAM. Nesse centro, o curso de Habilitação para o Magistério funciona em condições diferentes das demais escolas. No CEFAM, o curso é oferecido em tempo integral, os alunos recebem uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo e são selecionados por um vestibulinho. Além disso, os professores são selecionados na própria escola, onde inicialmente apresentam um projeto de curso na sua área; se este for aprovado, o professor passa por uma entrevista realizada por um representante da Divisão Regional de Ensino, um representante da Delegacia de Ensino, pela coordenadora do CEFAM e por um professor da disciplina. O mesmo processo de seleção é utilizado para a contratação do coordenador pedagógico.

Analisando o assunto, Brito (1989) avalia que o CEFAM, na tentativa de solucionar os problemas que envolvem o corpo docente dos cursos de Habilitação para o Magistério, inova nos recursos humanos, colocando sob o controle direto da escola a contratação, permanência e reciclagem dos professores e coordenadores. Assim, uma das características fundamentais dessa proposta é possibilitar que o diretor, coordenador e professores possam ser selecionados por critérios relacionados mais com a competência e não pelos procedimentos político-burocráticos utilizados na rede. Obviamente, não se está afirmando que isto vem ocorrendo em todos os CEFAMs. Pesquisas devem ser realizadas para avaliar não só esse aspecto mas a proposta total.

No entanto, observou-se no CEFAM visitado grande preocupação, por parte dos professores e da coordenação, em manter um projeto curricular interdisciplinar. Para isso, semanalmente os professores reúnem-se e discutem o desenvolvimento do trabalho. Neste sentido, é muito provável que, na prática, a qualidade do trabalho desenvolvido no CEFAM tenha sido facilitado pela legislação que definiu sua estrutura e organização.

Partindo-se das novas concepções de alfabetização, que consideram a função simbólica e os usos sociais da leitura e escrita, pode-se afirmar que 78% das alunas do CEFAM consideraram tais aspectos quando caracterizaram o indivíduo alfabetizado, pois referiram-se a ele, teoricamente, como tendo condições de compreender o mundo e exercer a cidadania. No entanto, apenas 17% das alunas das demais escolas referiram-se ao indivíduo alfabetizado nessa perspectiva funcional. Isso pode ser considerado como resultado de uma concepção tradicional de alfabetização, por não se referir à importância de atribuir significado à escrita, além dos usos sociais da mesma.

Além dessas, observou-se uma concepção que pode ser considerada intermediária, presente nas respostas das alunas do CEFAM e das demais escolas. Consideraram-se como intermediárias as respostas que enfatizaram a leitura com compreensão, pois apesar de não considerarem o seu uso social, entendem a alfabetização como um processo que deve ser contextualizado.

Entende-se que uma concepção considerada funcional de alfabetização deve ter como objetivo primordial "a apreensão e compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante" (Soares, 1985, p.20), visando oferecer à mesma oportunidade de comunicar-se oralmente e pela escrita. Desta forma, para tal concepção, é de extrema importância a leitura com compreensão num processo de alfabetização contextualizado, onde o professor cria situações para que o aluno contextualize as atividades desenvolvidas. No entanto, a verdadeira função social da escrita refere-se à possibilidade de relacioná-la com o que acontece no mundo, e isto vai além da compreensão tradicional da leitura. Diante disto, pode-se afirmar que algumas alunas possuíam uma concepção de alfabetização considera-

da intermediária, pois, de um lado, não aceitavam como alfabetizado o indivíduo que apenas decodificava e codificava a escrita (lê e escreve), mas, por outro, não relacionavam ainda o uso da leitura e escrita com os aspectos da cidadania.

Diante do fato de os cursos de Magistério de segundo grau formarem a maioria das professoras que atuam como alfabetizadoras na rede de ensino público, seria fundamental que tais cursos estivessem na vanguarda das idéias pedagógicas. No entanto, os dados da presente pesquisa sugerem que não é o que vem acontecendo. Apesar de o conceito de alfabetização já vir sendo redimensionado há três décadas (Silva e Espósito, 1990), 47% das alunas das demais escolas consideraram como alfabetizado o indivíduo que apenas conhece a escrita, conceito atribuído à concepção tradicional de alfabetização.

As três concepções consideradas também estão presentes nas respostas das professoras entrevistadas. No entanto, a única resposta que demonstrou uma concepção que pode ser considerada funcional foi apresentada pela professora do CEFAM. Esses resultados sugerem uma relação, aparentemente óbvia, que parece existir entre as concepções dos docentes e as das respectivas alunas: estas parecem receber grande influência daqueles.

Certamente as alunas receberão outras influências durante as suas atividades no Magistério, mas os cursos de formação poderiam desempenhar um papel muito mais importante na formação dos futuros docentes. A falta de uma orientação mais consistente e atualizada durante o curso de Habilitação para o Magistério pode significar um problema maior, pois, para muitos profissionais, um processo futuro de reciclagem em serviço dependerá de fatores puramente casuais (bons cursos que porventura venham fazer, diretores e colegas cooperativos etc.), além do próprio atraso no seu desenvolvimento profissional. Reforçando tal argumento, Bernardes (1976) e Sá (1988) demonstram que as decisões e as práticas dos professores têm se dado mais em função de modelos observados do que dos conhecimentos adquiridos durante o curso de formação.

Entretanto, em alguns momentos, foi possível observar que as respostas das alunas do CEFAM estavam mais bem fundamentadas que as respostas da própria professora. Isto ficou claro na questão que se refere ao papel da pré-escola na alfabetização: enquanto todas as alunas do CEFAM defenderam que a pré-escola deve oferecer oportunidade de alfabetização, a professora afirmou que nunca trabalhou com pré-escola, mas acredita que é o grupo de trabalho que deve definir se a mesma deve ou não alfabetizar. Desta forma, apesar de a professora assumir não ter uma opinião sobre o assunto, a resposta apresentada por todas as alunas pode ser considerada mais adequada a uma concepção funcional de alfabetização. Isto porque, para tal concepção, o processo de alfabetização inicia-se muito antes da escola, quando a criança começa a formular suas idéias (hipóteses) sobre a escrita e a compreender o que é, para que ser-

ve e como funciona (Ferreiro e Teberosky, 1986). Uma vez na escola, tal processo deve ser sistematizado e seguir uma metodologia que permita ao aluno continuar a relacionar "naturalmente" a fala com a escrita e a descobrir seus usos sociais (Leite, 1992).

Diante disso, o contato com a escrita e o exercício desta são fundamentais desde o início da escolarização, seja na pré-escola ou no Ciclo Básico. Assim, quando se considera a alfabetização como um processo que tem início no contato da criança com a escrita, não cabe perguntar se a pré-escola deve ou não alfabetizar, pois fica implícita a necessidade de se dar continuidade a um processo já iniciado.

No que se refere ainda a esta questão, todas as demais professoras apontaram a pré-escola como preparação para a alfabetização, opinião compartilhada por 65% das alunas das demais escolas. Essa concepção é interpretada como tradicional, pois, além dos argumentos já apresentados, enfatiza as habilidades sensoriomotoras como determinantes da escrita.

O conceito de prontidão, ainda presente em parte de nossas escolas, está claramente fundamentado na teoria da carência cultural que, a partir dos anos 60, passou a "explicar o menor rendimento obtido pelos grupos e classes sociais mais pobres na escola" (Patto, 1990. p.45). Segundo essa teoria, os grupos que não possuíam padrões e hábitos das classes dominantes estavam culturalmente atrasados. Desta forma, a pré-escola teria como função proporcionar às crianças culturalmente marginalizadas a estimulação e o treinamento necessários para seu bom desempenho escolar futuro.

Pode-se observar, neste discurso, o caráter elitista que tem acompanhado a escola, preferindo atribuir ora ao aluno, ora ao seu grupo social, a responsabilidade pelo fracasso escolar. Além de não considerar a cultura das classes desfavorecidas.

Ainda referindo-se às concepções de alfabetização apresentadas, todas as alunas e professoras entrevistadas responderam no sentido de que o processo de alfabetização vai além do ciclo básico. No entanto, observou-se claramente a tendência de ampliar demasiadamente o processo de alfabetização, considerando-o como permanente, estendendo-se por toda a vida. Tais afirmações, de um lado, podem ser consideradas positivas, na medida em que não restringem o processo de alfabetização ao ciclo básico. Por outro lado, segundo Soares (1985), é preciso diferenciar o processo de aquisição da escrita e o seu processo de desenvolvimento que nunca se interrompe. Desta forma, considera adequado que ao termo alfabetização seja atribuído o sentido de "processo de aquisição do código escrito". Para a autora, "atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade" (p.20).

Outro ponto relevante refere-se ao fato de que, apesar de 55% das alunas do CEFAM apontarem as grandes falhas da cartilha, 88% delas aceitam sua utilização como um recurso. É importante ressaltar que a professora do CEFAM também apontou a cartilha como um recurso que não deve ser descartado. Ob-

serva-se assim que, apesar de reconhecerem as falhas da cartilha, a professora e as alunas não se sentem seguras o suficiente para abolir totalmente o seu uso.

Isso sugere que conhecer as falhas da cartilha não é suficiente para que a professora sinta-se em condições de aboli-la de seu trabalho, principalmente porque isto pode significar a superação total de uma prática que perdura há décadas no processo de alfabetização. Parece que tal superação é muito difícil para grande parte dos professores, exigindo estratégias mais bem elaboradas, no sentido de apresentar alternativas de revisão teórica e prática de todo o processo de alfabetização.

No entanto, devido ao grande número de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos com relação ao processo de alfabetização, considera-se que os cursos de Habilitação para o Magistério deveriam estar fornecendo os subsídios necessários para que os futuros professores alfabetizadores pudessem superar o uso da cartilha. Reafirma-se que, pela sua natureza, os cursos de Habilitação para o Magistério deveriam representar a vanguarda em termos pedagógicos e teóricos.

Alguns aspectos considerados essenciais para a concepção de alfabetização certamente não estão sendo estudados nesses cursos. Um deles refere-se ao conceito de texto: enquanto a CENP define texto como "todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva" (Secretaria, 1991. p.14), 43% das alunas consideram texto como algo escrito e apenas 6% referem-se ao texto como algo que tenha significado para quem lê e escreve. Além disso, apenas a professora do CEFAM utilizou o conceito de significado na sua definição de texto. Neste sentido, pode-se afirmar, juntamente com Mezzaroba (1987), que os conteúdos referentes à alfabetização, transmitidos nos cursos de Habilitação para o Magistério, estão teoricamente ultrapassados.

Pode-se observar que, de acordo com a definição proposta pela CENP, a escrita no ambiente social aparece através dos mais diferentes tipos de textos. Desta forma, o texto é fundamental numa concepção funcional de alfabetização, tornando-se o ponto de partida e de chegada do processo; assim, utilizar socialmente a escrita significa ler e escrever textos com compreensão.

Outro aspecto fundamental, que parece ter sido citado adequadamente apenas pelas alunas do CEFAM, refere-se às variações de dialetos que as crianças apresentam. Enquanto essas alunas afirmam que devemos respeitar o dialeto das crianças e, simultaneamente, introduzi-las na norma-padrão, levando-as a identificar as diferenças, as alunas das demais escolas também defenderam o respeito ao aluno, desde que seja inserido aos poucos na norma-padrão (69%), não se preocupando, no entanto, em levá-lo a identificar tais diferenças. Entretanto, numa concepção

funcional, é de extrema importância que o aluno venha a desenvolver a consciência da existência das variações dialetais, assim como das causas que geram tais variações. Isto não acontece no trabalho baseado na concepção tradicional, na qual o aluno é levado a considerar como errado o dialeto das classes menos favorecidas e a adotar, em todas as situações, o dialeto das classes mais favorecidas, por ser este o que mais se aproxima da norma-padrão da escrita.

É importante ressaltar que a língua falada não é um sistema uniforme, sendo as variações de dialetos um fenômeno social comum. Tais variações podem ser relacionadas a fatores regionais, idade, sexo, escolaridade e posição social. Além disso, cada dialeto possui uma lógica e uma estrutura. Assim, "a criança traz à escola o dialeto de sua comunidade e uma prática na modalidade coloquial" (Secretaria, 1991. p.18). E a escola deve proporcionar aos alunos o domínio do dialeto-padrão, para que possam responder às exigências formais do texto escrito, ampliando seus modos de representação de mundo. No entanto, isto deve ser feito sem que se exclua preconceituosamente a linguagem coloquial comunitária que os alunos trazem.

No que se refere à questão do erro, a maioria das alunas consideram-no como algo positivo e não mais como algo negativo, como ocorre na concepção tradicional. No entanto, apenas quatro alunas interpretaram o erro como um ponto de partida para o trabalho do professor. Além disso, a única professora que caracterizou o erro dessa mesma perspectiva foi a do CEFAM.

Considera-se que uma das principais contribuições da teoria construtivista refere-se ao papel do erro no processo de alfabetização. Através dele, o professor pode perceber as hipóteses atuais da criança com relação à escrita e, a partir daí, reorganizar ou planejar suas intervenções.

COMENTÁRIOS FINAIS

O aspecto mais preocupante que os dados da presente pesquisa revelam relaciona-se ao despreparo com que a maioria dos alunos concluem os cursos de Habilitação para o Magistério, pelo menos no que se refere ao preparo para a alfabetização. É espantoso o fato de que a maior parte dos alunos que aí se formam ao iniciarem, no ano seguinte, suas atividades de docência, já necessitam de um processo de reciclagem (para muitos, talvez, o próprio processo de formação básica), dada a defasagem teórico-pedagógica dos cursos com relação ao tema. Além disso, poder-se-ia questionar se tais deficiências estariam resritas somente à área de alfabetização. É bem possível que esta questão seja apenas uma das facetas de um todo complexo que deve ser avaliado em sua totalidade. Novamente, é necessário lembrar que os cursos de Habilitação para o Magistério deveriam representar a vanguarda teórico-pedagógica para os docentes das redes de ensino pública e particular.

Outro ponto de grande importância revelado nesta pesquisa refere-se à influência da professora da disciplina Conteúdos Metodológicos da Língua Portuguesa (CMLP) para a criação de uma concepção de alfabetização por parte das alunas. Diante disto, é de extrema importância que os órgãos responsáveis pela reciclagem de professores das secretarias de Educação criem programas especiais destinados aos professores que atuam nos cursos de Habilitação para o Magistério.

Sobre isto, é necessário que se revejam as estratégias tradicionalmente utilizadas no processo de reciclagem docente: os famosos cursos teóricos, oferecidos pelos órgãos centrais das secretarias de Educação, geralmente envolvendo recursos vultosos. Vários autores (Andaló, 1989; Silva, 1992; Leite, 1992) têm questionado a eficiência de tais atividades em função dos enormes recursos e esforços dispendidos.

Temos defendido (Leite, 1992) que a ação docente nas escolas deveria ocorrer em termos de projetos de ensino, com duas principais características: a) a busca, pelo próprio grupo docente, das diretrizes comuns para o trabalho pedagógico, em termos teóricos e práticos; b) a possibilidade do contínuo processo de reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. Implícita nesta proposta está a necessidade de se resgatar o princípio de que o trabalho educacional na escola é eminentemente coletivo e como tal deve ser planejado, desenvolvido e avaliado. Numa escola democrática não tem sentido a imposição de teorias e práticas, por parte dos órgãos centrais das secretarias de Educação. Obviamente, deve existir uma política que possibilite aos professores contato contínuo com os conhecimentos recentes das diversas áreas de conhecimento relacionadas com a atuação docente. Mas cabe ao grupo de professores, coletivamente, desenvolver seu processo de ação e reflexão, concretamente, na realidade escolar. O conceito de projeto apresenta-se, pois, como um instrumento de planejamento que visa garantir a consecução deste processo na escola.

Neste sentido, a Universidade pode desempenhar um papel auxiliar muito importante para o desenvolvimento profissional dos docentes da rede de ensino público. Mas, certamente, não por meio dos tradicionais cursos (vide exemplo recente dos famosos convênios CENP x Universidades) que pouco têm colaborado para as mudanças das práticas dos docentes. A Universidade pode ter um papel muito importante na assessoria a projetos, em que o acompanhamento do trabalho docente na escola e o processo de reflexão grupal sejam as diretrizes principais da ação.

Finalmente, restam algumas considerações sobre o significado de pesquisas como a presente. Deve-se ressaltar que os resultados aqui apresentados significam um corte transversal num processo cuja natureza é essencialmente dinâmica: as concepções descritas, tanto das professoras quanto das alunas, certamente encontram-se em processo de desenvolvimento contínuo, podendo demonstrar diferenças significativas

em pouco tempo. No entanto, a importância de pesquisas como esta reside no fato de possibilitar uma abordagem mais segura da realidade em questão, o que ajudaria num processo de revisão e reorganiza-

ção dos conteúdos e práticas dos cursos de Habilitação para o Magistério. Tal processo, no entanto, somente será concretizado em função da vontade política de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. *Fala, professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. São Paulo, 1989. Tese (dout.) Instituto de Psicologia da USP
- ANDRADE, Irene Rodrigues. *Ciclo Básico: da proposta transformadora à realidade de sua prática*. Campinas, 1992. Diss. (mestr.) Faculdade de Educação — UNICAMP
- BERNARDES, Nara Maria Guazelli. *Avaliação de habilidades de alunos concluintes do curso de 2º grau de formação de professores no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1976. Diss. (mestr.) PUC
- BRANDÃO, Zaia, BAETA, Annamaria B., ROCHA, Any Dutra C. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BRITO, Regina Lucia Giffoni L. de. *O Processo profissionalizante da habilitação específica do 2º grau para o magistério e a democratização do ensino*. São Paulo, 1989. Diss. (mestr.) PUC
- BUARQUE, Lair Levi. Questões do conhecimento da leitura e escrita (Relativas ao Professor). In: BENFATTI, Aidé Magalhães (org.). *Recursos humanos para alfabetização*. São Paulo: FDE, 1992. Série Idéias
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOLHA DE S. PAULO. 31 julho de 1994. Caderno A-9
- FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KRAMER, Sônia, ABRAMOVAY, Mirian. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade? *Cadernos de Pesquisa*, n.52, fev. 1985.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva. *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: Edicon, 1988.
- _____. Alfabetização escolar: repensando uma prática. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, ALB, v.11, n.19, jun. 1992.
- LURIA, Alexander R. O Desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Levi S., LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP; Icone, 1988.
- MELLO, Guiomar Namó de. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de primeiro grau. *Educação & Sociedade*, v.1, n.2, jan. 1979.
- MEZZARROBA, Solange Beggiano. *Habilitação profissional do magistério: curso de 2º grau — a formação do professor alfabetizador*. São Paulo, 1987. Diss. (mestr.) PUC
- PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- RODRIGUES, Ada Natal. Lhão, lhão, lhão, quem não entra é um bobão ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n.52, fev. 1985.
- SÁ, Terezinha Maria P. de. *A Prática docente do professor de 1ª série em uma escola pública do 1º grau: contribuições ao estudo da formação do professor alfabetizador*. São Paulo, 1988. Tese (dout.) Instituto de Psicologia da USP
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Subsídios para a implantação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o primeiro grau*. São Paulo: CENP, 1981.
- _____. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa — primeiro grau*. São Paulo: CENP, 1991.
- SILVA, Rose Neubauer, ESPÓSITO, Yara Lúcia. *Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 1990. Algumas reflexões sobre o conceito de Alfabetização.
- SILVA, Zilá Aparecida P. de Moura e. *A Prática pedagógica do professor alfabetizador: o que falta e o que precisa mudar*. São Paulo, 1992. Tese (dout.) Faculdade de Educação da USP
- SOARES, Magda Becker. As Muitas facetas da Alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, n.52, fev. 1985.
- _____. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.8, dez. 1988.
-