

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Renata Sperrhake

**Discursos sobre Alfabetização no Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da UFRGS: uma análise de suas representações**

Porto Alegre
1. Semestre
2010

Renata Sperrhake

Discursos sobre Alfabetização no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação
da UFRGS: uma análise de suas representações

Trabalho de Conclusão apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de
Pedagogia – Licenciatura da Faculdade
de Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, como requisito parcial
e obrigatório para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade

Porto Alegre

1. Semestre

2010

Dedico este trabalho aos meus pais, Renato e Cleusa, por todo apoio e incentivo, não só durante a faculdade, mas sempre.

Dedico, também, ao meu amor Rodrigo, por existir na minha vida.

Agradecimentos

À Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade, minha orientadora de TCC e IC. Não tenho palavras para agradecer sua disponibilidade, seu incentivo e sua atenção. Terei para o resto da minha vida o seu exemplo como professora, orientadora e pesquisadora, sempre comprometida com seu trabalho. Muito obrigada por tudo.

Aos professores e professoras desta Universidade que, através de seus belos exemplos, me inspiram a seguir na carreira docente: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Dalla Zen, Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Merino Xavier (minha orientadora de estágio). Prof^a. M^a. Maria Bernadette Castro Rodrigues, Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro e, especialmente, Prof^a. Dr^a. Luciana Piccoli, por ter sido a primeira a despertar em mim o desejo de alfabetizar e estudar sobre alfabetização.

Às professoras Laura Fonseca, Maria Elisabete Garbin, Cláudia Amaral, Luciana Piccoli e Iole Maria Faviero Trindade, por terem permitido que suas alunas respondessem aos questionários desta pesquisa em suas aulas.

Às alunas do 1^o e do 8^o semestres do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, por terem respondido ao questionário escrito que originou o *corpus* deste trabalho.

Às colegas Carla Simone Ribeiro Andriotti, Clarissa Pereira, Fabiola Zanotelli, Natalie Wondracek e Mariana Venafre Pereira de Souza, pela companhia e amizade durante os quatro anos do curso. Com o G6, todos os trabalhos foram muito mais proveitosos e divertidos. Aprendemos muito juntas, não só sobre pedagogia, mas sobre amores e desamores, sobre alegrias e tristezas, sobre saudade e presença, enfim, sobre a vida.

Aos meus pais, Renato e Cleusa, e aos meus irmãos, Eduardo e Luiza, por serem uma família tão especial.

Ao meu amor, Rodrigo, por me compreender, incentivar, ajudar, apoiar, e acreditar no meu potencial. Obrigada por me amar tanto.

*É preciso força pra sonhar e perceber que
a estrada vai além do que se vê.
(Marcelo Camelo)*

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso pretende investigar alguns dos discursos sobre alfabetização circulantes no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, ao analisar as representações de alfabetização de alunas que frequentavam o 1º semestre e o 8º semestre do Curso de Pedagogia no primeiro semestre do ano letivo de 2010. Para tanto, conta com os aportes teórico-metodológicos do campo dos Estudos Culturais em Educação, dos estudos pós-modernos e pós-estruturalistas a partir de análises culturais e discursivas. O trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira seção, é apresentada a motivação da autora para a realização do estudo; na segunda seção, são apresentados alguns conceitos oriundos dos campos teórico-metodológicos que dão suporte à pesquisa; na terceira seção, o *corpus* do trabalho passa a ser examinado a partir de unidades de análise provenientes das respostas dadas aos questionários diferenciados aplicados nos dois semestres do referido Curso; na quarta e última seção, são apontadas algumas considerações sobre como as representações de alfabetização das participantes da pesquisa, incluindo as da própria autora, são produzidas a partir de uma multiplicidade de práticas discursivas propiciadas pelo Curso, incluindo as disciplinas, as atividades de iniciação científica e de extensão, assim como a formação anterior e a prática docente, entre outras.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Alfabetização. Representações.

SPERRHAKE, Renata. **Discursos sobre Alfabetização no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS: uma análise de suas representações.** Porto Alegre, 2010. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. Porto Alegre, 2010.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ESTUDOS CULTURAIS: possibilidades teórico-metodológicas	12
3 REPRESENTAÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DAS ALUNAS: esboçando algumas análises	14
3.1 QUEM SÃO AS ALUNAS	14
3.2 MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	15
3.3 APRENDIZAGENS SOBRE ALFABETIZAÇÃO	28
3.3.1 As Melhores Formas de Ensinar: o que se imagina aprender sobre a alfabetização	28
3.3.2 Métodos, Psicogênese, Letramento: o que se aprende sobre a alfabetização	30
3.4 RARIDADES NAS MEMÓRIAS E NAS APRENDIZAGENS	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
FONTES CONSULTADAS	45
APÊNDICES	46
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1º SEMESTRE	46
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 8º SEMESTRE	49
ANEXOS	52
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	52

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da alfabetização, e por temas correlatos, surge com o decorrer do Curso de Pedagogia. Quando iniciei o curso nesta universidade, a alfabetização era algo muito distante, tanto em relação à minha alfabetização (tenho poucas lembranças sobre esse período) quanto em relação às possibilidades de eu atuar como professora alfabetizadora. Eu via a alfabetização como algo que envolvia uma imensa responsabilidade por parte do professor. Responsabilidade essa para a qual eu tinha, de certa forma, nenhuma coragem de assumir com o início do Curso, a partir do que ouvia, então, como relatos de memórias de alfabetizações infelizes, marcadas pelo ensino dito “tradicional”, e por falas que condenavam professoras que se utilizavam dos chamados métodos “tradicionais” de ensino da leitura e da escrita, que formariam sujeitos “alienados”, incapazes de provocar mudanças na sociedade.

Em diversos momentos do Curso, questioneimei-me sobre esses pressupostos: afinal, será que tais métodos sempre foram rotulados dessa forma? Será que, no momento de sua emergência, eles não serviram aos propósitos desejados? Todas as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras pautadas nesse tipo de ensino deveriam ser condenadas?

Diante desse quadro de discussões e questionamentos, não era minha intenção tornar-me uma professora alfabetizadora. Entretanto, as disciplinas de Linguagem e Educação, previstas no currículo do Curso de Pedagogia da UFRGS, me fizeram mudar de opinião. Os assuntos, textos, posições, autores, teorias e práticas discutidas nessas disciplinas despertaram um interesse muito grande pela área da alfabetização. Interesse esse que me levou a ingressar como bolsista de Iniciação Científica em um projeto sobre o estado do conhecimento na área da alfabetização,¹ fazer meu estágio de docência em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e a escrever este Trabalho de Conclusão de Curso tendo como temática a alfabetização.

¹ Atuei no projeto de pesquisa “O estado do conhecimento sobre alfabetização e alfabetismo/letramento (RS: 1961 – 2006)” coordenado pela professora Dr^a Iole Maria Faviero Trindade, entre dezembro de 2008 e julho de 2009. Atuei, de agosto de 2009 a julho de 2010, em projeto de pesquisa que dá continuidade ao anterior, só alterando o período: 1975-2009.

Discutir, mesmo que, provisoriamente, as mudanças que aconteceram no meu entendimento em relação à alfabetização, bem como as circunstâncias que provocaram tais mudanças, durante os quatro anos no Curso de Pedagogia, é um dos objetivos desta pesquisa. Dessa forma, minha trajetória como estudante, pesquisadora e estagiária está diretamente implicada na produção deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Perceber quais são as representações de alfabetização que têm as alunas² quando ingressam no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS e quando o concluem é o outro dos meus objetivos.

Cabe esclarecer que não se trata de um estudo longitudinal, ou seja, que observa a trajetória dos mesmos sujeitos ao longo de determinado tempo. Realizei minha pesquisa junto a dois grupos distintos: as alunas que ingressaram no curso no primeiro semestre de 2010 e as que o concluíram nesse mesmo semestre e ano letivo. Isso por entender que as representações sobre determinado tema, seus significados culturais, “não estão apenas ‘na cabeça’” (HALL, 1997a, p.2), mas circulam através dos discursos. Para Foucault, discurso é:

[...] um grupo de declarações que proporcionam uma língua para se falar – *uma forma de representar o conhecimento acerca de determinado tópico em determinado momento histórico*. ... O discurso tem a ver com a produção de conhecimento através da língua, mas [...] uma vez que todas as práticas sociais transmitem significados, e os significados moldam e influenciam o que fazemos – nossas condutas - todas as práticas têm um aspecto discursivo (HALL, 1992 *apud* HALL, 1997a, p. 34) [grifo meu].

Assim, o que interessa, neste trabalho, são as representações e os discursos circulantes sobre alfabetização, na contemporaneidade, na cultura mais ampla e na acadêmica – sendo a primeira discutida, principalmente, através de questionário destinado às alunas ingressantes, enquanto a segunda foi examinada através de questionário destinado às alunas concluintes.

Dessa forma, pretendo visibilizar quais são os significados atribuídos à alfabetização antes do ingresso em um curso de formação de professores, mais especificamente no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, e após concluí-lo, e de que maneira esses significados podem vir a influenciar na

² Utilizo o termo no feminino por ser majoritária a presença das mulheres no curso.

atuação das futuras professoras e das alunas que já exerciam a profissão³ durante o Curso.

Para Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 9) o campo de estudos que orienta as análises culturais, como a que me proponho a fazer, “[...] se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto em particular”. Assim, utilizo o campo dos Estudos Culturais articulado com teorizações pós-estruturalistas e pós-modernas como aporte teórico-metodológico para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Como destaca Wortmann (2002, p. 75), as análises culturais “podem ser configuradas como formas interessadas em lidar com práticas e produtos da cultura” e ainda “são assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias, e não pela busca das ‘causas’”. É nesse sentido que esta pesquisa está orientada.

Após esta primeira seção, em que apresento minha motivação para a realização do estudo, o trabalho está organizado da seguinte forma: na segunda seção, são apresentados alguns conceitos dos campos teórico-metodológicos que dão suporte à pesquisa; na terceira seção, o *corpus* do trabalho passa a ser examinado a partir de unidades de análise provenientes das respostas dadas aos questionários diferenciados aplicados nos dois semestres do Curso de Pedagogia; na quarta e última seção, são apontadas algumas considerações sobre como as representações de alfabetização das participantes da pesquisa, incluindo as da própria autora, são produzidas a partir de uma multiplicidade de práticas discursivas propiciadas pelo Curso, incluindo as disciplinas, as atividades de iniciação científica e de extensão, assim como a formação anterior e a prática docente, entre outras.

³ Das 68 alunas consultadas, 39 já atuam ou atuaram como professoras (Níveis de atuação: 18 em Educação Infantil; 18 em Ensino Fundamental; 3 em EJA; e 1 em Ensino Superior).

2 ESTUDOS CULTURAIS: possibilidades teórico-metodológicas

Um dos aspectos em comum nas diversas teorizações dos Estudos Culturais é o próprio conceito de cultura, visto como “uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa” (WILLIAMS, 1976 *apud* NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 13). O abandono da concepção de cultura como “conjunto de grandes obras cuja produção e apreciação são privilégio de um grupo restrito de pessoas” (TRINDADE, 2004, p. 35) e do binarismo entre alta e baixa culturas, abre espaço para uma concepção ampla de cultura, que abarca todo tipo de produção humana, suas formas de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições etc.), e suas práticas culturais. Dessa forma, a cultura está implicada na contestação de significados.

Além disso, “existe uma espécie de dupla articulação da cultura nos Estudos Culturais, onde ‘cultura’ é simultaneamente o terreno sobre o qual a análise se dá, o objeto de estudo e o local da crítica e intervenção política” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 15).

Outro aspecto que, de certa forma, caracteriza o campo dos Estudos Culturais diz respeito à sua opção metodológica que, na verdade, não fornece nenhuma metodologia distinta e única. Os Estudos Culturais se utilizam das metodologias de forma pragmática, estratégia e autorreflexiva, sendo formada, assim, por uma bricolagem de conceitos e ferramentas teórico-metodológicas, próprias desses estudos.

A noção de sujeito racional, consciente, livre, autônomo e centrado, própria do conhecimento moderno, é questionada pelos estudos pós-modernos e pós-estruturalistas. Neles, “o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido” (SILVA, 1999, p. 113). Tal entendimento do conceito de sujeito me possibilita olhar as representações de alfabetização das alunas do Curso de Pedagogia e situá-las como produzidas pelos discursos que circulam na sociedade e na Academia.

Outros três conceitos precisam ser explicitados neste texto, e eles estão altamente implicados entre si. São os conceitos de linguagem, representação e discurso.

Nas formulações pós-estruturalistas, a linguagem passa a exercer um papel central, ao ser entendida como ocupando “uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*” (HALL, 1997b, p. 28). Deixa-se de pensar na linguagem como um reflexo das “coisas” do mundo, cujo significado é perfeitamente claro, constituído pelas suas características materiais e naturais. As coisas não significam por elas próprias, nós é que lhes conferimos significados através da linguagem. E isso é possível, segundo Hall (1997a), porque a linguagem funciona como um sistema de representação, que constrói significados sobre as “coisas”.

A representação, então, “é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura” (HALL, 1997a, p 11). Ela pode ser entendida “como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental. É a face material, visível, palpável do conhecimento” (SILVA, 1999 *apud* TRINDADE 2004, p. 43).

Relacionado aos conceitos anteriores, penso que *discurso*

[...] refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (HALL, 1997b, p. 29)

Complementando esse entendimento, reitero que os discursos podem ser tratados “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986 *apud* FISCHER, 2001, p. 199). Assim, os discursos sobre um tema, como o da alfabetização, por exemplo, ao circularem em determinada época, modelam as práticas e os entendimentos possíveis de se ter sobre esse mesmo tema, estando inseridos em regimes de verdades que instituem quais são os tipos de discursos que serão aceitos como verdadeiros ou como falsos.

Essa bricolagem, a que me referi anteriormente, me possibilita fazer uso, neste trabalho, além dos Estudos Culturais, de teorizações inscritas no campo dos estudos pós-modernos e pós-estruturalistas, por entender esses conhecimentos como ferramentas que estão disponíveis para quem souber e puder usá-los (CORAZZA, 2007, p. 118). Assim, a partir dessas três ferramentas teóricas, associadas a outras duas metodológicas, como as análises cultural e discursiva, pretendo, na próxima seção, esboçar algumas análises provenientes do *corpus* desta pesquisa.

3 REPRESENTAÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DAS ALUNAS: esboçando algumas análises

Nesta seção, apresento as análises realizadas a partir dos questionários escritos⁴ aplicados em 43 alunas que cursavam o primeiro semestre, e em 25 alunas que cursavam o oitavo semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, no primeiro semestre letivo do ano de 2010.

3.1 QUEM SÃO AS ALUNAS

Primeiramente irei situar, ainda que superficialmente, o lugar de onde vêm essas alunas. Irei tratar por *grupo 1* as 43 alunas que responderam ao questionário enquanto cursavam o primeiro semestre do Curso de Pedagogia, e por *grupo 2* as 25 alunas que responderam ao questionário enquanto cursavam o oitavo semestre do referido curso.

No *grupo 1*, a média de idade dos sujeitos pesquisados é de 21 anos, variando entre 17 (10 sujeitos) e 46 anos (1 sujeito). Há a presença de apenas dois alunos no grupo, caracterizando-o, assim, como predominantemente feminino⁵. Das 41 alunas, cinco cursaram Magistério ou Curso Normal em nível Médio; oito cursaram outra graduação mas não a concluíram⁶ e cinco concluíram outro curso de nível superior⁷. Dos únicos dois alunos, um deles concluiu Relações Públicas, enquanto o outro provém do Ensino Médio. Quanto à experiência docente, 11 alunas atuam ou atuaram como professoras, estagiárias ou monitoras em escolas de Educação Infantil, em séries iniciais, ou ainda como professoras em escolas particulares; cinco trabalham ou trabalharam como voluntárias em igrejas ou com crianças especiais,

⁴ Os questionários estão nos apêndices A e B deste trabalho.

⁵ Considerando tal predominância, privilegiarei a marca do gênero feminino, fazendo uso da marca do gênero masculino quando houver necessidade.

⁶ Entre os cursos inconclusos citados pelo *grupo 1* estão: Matemática, Arquitetura e Urbanismo, Filosofia, Pedagogia, História, Direito, Ciências Sociais e Letras.

⁷ Entre os cursos concluídos mencionados pelo *grupo 1* estão: Ciências Contábeis, História, Geografia, Letras e curso na área médica.

em atividades de formação popular ou em monitoramento em sítios de lazer. Um dos dois alunos atua em oficinas de projetos da prefeitura.

No *grupo 2*, a média de idade das alunas, todas mulheres, é de 26 anos, variando entre 22 (3 alunas) e 37 anos (1 aluna). Dessas 25 graduandas, sete cursaram Magistério ou Curso Normal de nível médio, sendo que uma delas não completou o referido curso; seis iniciaram outra graduação⁸ mas não a concluíram e quatro possuem outro curso de nível superior⁹ completo. No que se refere à experiência docente, todas já atuaram como professoras, variando essa atuação desde o estágio curricular e as minipráticas obrigatórias do Curso de Pedagogia da UFRGS, passando por estágios em Educação Infantil e oficinas extracurriculares, até experiências como professoras concursadas pelo Estado e Prefeituras. Cabe ressaltar, ainda, que, das 25 alunas, seis realizaram seu estágio curricular em turmas de alfabetização (1º ou 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos). Por motivo óbvio – o foco na alfabetização –, além da discussão da minha própria formação e atuação, como autora deste Trabalho de Conclusão de Curso, como bem delimita o seu título, darei um maior destaque nas análises a trechos dos questionários dessas seis alunas concluintes e das que atuam ou atuaram em turmas de alfabetização.

3.2 MEMÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO

*O passado não reconhece o seu lugar:
está sempre presente.
(QUINTANA, 2005, p.285)*

Pretendo, nesta seção, focalizar as respostas a uma questão presente nos questionários aplicados nos dois grupos de alunas do Curso de Pedagogia. Nessa questão, pedia que fossem relatadas as lembranças do período em que essas alunas realizaram a sua alfabetização.

⁸ Entre os cursos, estão: Química, Psicopedagogia, Letras, Pedagogia, Informática e Fisioterapia.

⁹ Entre os cursos, estão: Teatro, Nutrição, Psicologia e Administração.

Nas respostas dadas à questão “Relate o que você lembra da sua alfabetização”, pude perceber algumas recorrências interessantes, as quais passo analisar.

Uma dessas recorrências foi a lembrança do caderno de caligrafia, associado ou não ao uso da letra cursiva, de exercícios motores e de cópia de letras e palavras, presente em nove respostas do *grupo 1* e em seis respostas do *grupo 2*, totalizando, assim, 15 ocorrências. Das alunas que fizeram essa menção, oito delas possuem idades entre 20 e 29 anos.

[...] lembro que a professora escrevia a letra no quadro, e nós tínhamos que repeti-la, várias vezes até a letra ficar legível. (Aluna F1¹⁰, 28 anos, *grupo 1*)¹¹

Lembro da didática de contornar as linhas pontilhadas formando letras, da tão usada caligrafia [...]. (C1., 18 anos, *grupo 1*)

[...] só tive problemas na caligrafia, que não era muito boa e até hoje não é. (C4., 24 anos, *grupo 1*, cursou magistério).

[...] Não me lembro dos detalhes, só que utilizava muito o caderno de caligrafia, que tinha uma importância bem grande naquela época. (C5., 20 anos, *grupo 1*).

[...] era usado apenas o traçado de letra cursiva [...]. (J2., 23 anos, *grupo 2*, professora do 2º ano)

[...] sempre escrevi com letra cursiva. (P., 25 anos, *grupo 2*, cursou magistério, professora do 1º ano)

[...] Presença de atividades motoras: ex: sublinhar letras pontilhadas, caligrafia, etc. (C3., 29 anos, *grupo 2*)

Estudo sobre os sentidos da caligrafia na história da educação indicam que

A prática da caligrafia é uma das ações que integram o ensino da escrita. Busca aperfeiçoar e afinar os sentidos da mão e a ortopedia do corpo, condições fundamentais para desenvolver hábitos de ordem, disciplina e estética do texto. Tal processo de regulação da escrita é, também, mecanismo de regulação do corpo e instrumentalização do social (STEPHANOU; BASTOS, 2008, p. 2).

Além disso, Fernandes (2008) destaca que a boa caligrafia foi vista, historicamente, como um sinal de distinção social e estava, frequentemente,

¹⁰ Irei utilizar somente a letra inicial do nome da(o) aluna(o) por questões éticas. Quando houver mais de um nome com a mesma inicial utilizarei números para identificá-las, de acordo a numeração dada por mim aos questionários, feita de maneira aleatória.

¹¹ As transcrições de trechos das respostas dadas aos questionários serão apresentadas dessa forma, com vistas a diferenciá-las das citações bibliográficas.

associada a métodos de leitura. Hébrard (2001, p.125) pontua que a cópia “está no centro mesmo da alfabetização quando esta se propõe a ensinar não somente a ler, mas também a escrever”. Apesar disso, esse autor vai dizer que o caderno não é utilizado somente para a cópia, e apresenta outros de seus usos, como os exercícios, a escrita de listas e tabelas e uma agenda, hoje tão bem representada pela rotina ou pelo roteiro de atividades que a professora apresenta no quadro e a turma copia no caderno.

O que deve ser observado, contudo, é que os estudos acima citados tratam da caligrafia em determinados contextos, geralmente datados entre o final do século XIX e início do século XX. As alunas que relataram o uso dos cadernos de caligrafia, e sua importância, foram alfabetizadas entre as décadas de 1980 e 1990, quando o discurso de vanguarda sobre alfabetização seria o da Psicogênese da Língua Escrita, decorrente dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Conforme essas autoras, a escrita não poderia mais ser entendida como cópia de um modelo, pois:

Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 37).

Tal concepção difere da presente nos momentos históricos estudados por Fernandes (2008), Hébrard (2001) e Stephanou e Bastos (2008), uma vez que o aprendizado da escrita estava associado, então, à caligrafia e à transmissão de matérias e de preceitos para formação moral. Dessa forma, o aprendizado da escrita estava calcado em uma ideia de repetição, enquanto que, para Ferreiro e Teberosky (1999), escrever não seria mais o exercício da cópia, ao ser reconhecido como um ato produtivo de sua representação quanto à forma e ao conteúdo.

Vidal e Esteves (2003) apontam que, em países desenvolvidos, a escrita como cópia teria sido superada na década de 1960, por ser considerada uma atividade mecânica e monótona. No seu lugar, impunha-se a composição como exercício escolar sobre a língua.

A presença de relatos sobre exercícios motores (preenchimento de pontilhados) parece apontar para uma representação de alfabetização em que, antes de se aprender a ler e escrever efetivamente, era preciso “treinar” o domínio do lápis através de exercícios preparatórios. Camini (2008), em sua pesquisa de

mestrado, pretende mapear e discutir os saberes que operam um conjunto de técnicas que tem por alvo disciplinar para normalizar as escritas infantis, por meio dos livros de caligrafia, com vistas a mostrar os discursos circulantes nesses livros, produzidos recentemente para uso no Ensino Fundamental.

Outra recorrência, presente em 26 questionários (em 14 menções do *grupo 1* e oito menções do *grupo 2*), de um total de 68 respostas, foi a lembrança do modo como se deu o aprendizado da leitura e da escrita na escola¹².

A maior partes das alunas (20 menções) relata que aprendeu a ler e a escrever seguindo determinada ordem de apresentação das unidades linguísticas: letras do alfabeto (primeiro, as vogais; depois, as consoantes) ou fonemas e sílabas, para, então, formar palavras e frases.

Mortatti (2006) subdivide os “métodos da marcha sintética” em três grupos: *soletração* (alfabético), em que se partiria do nome das letras; *fônico*, partindo dos sons dos fonemas associados às letras; e *silabação*, partindo das famílias silábicas. Essa autora também destaca “uma certa ordem crescente de dificuldade” (MORTATTI, 2006, p. 5) em que se daria o ensino da língua.

Esses três grupos descritos por Mortatti podem ser, de certa maneira, visibilizados nos relatos das alunas sobre a sua alfabetização.

Muita leitura e escrita, tradicional (B+A=BA) [...] (D2., 19 anos, cursou magistério e Pedagogia, mas não concluiu este último; *grupo 1*)

Me lembro principalmente da associação com sílabas para formar as palavras. (C6., 19 anos, *grupo 1*)

[...] algumas atividades envolvendo letras, primeiramente sozinhas, soltas; depois formando sílabas e copiando palavras escritas pela professora. (F2., 18 anos, *grupo 1*).

Lembro que estudávamos as famílias silábicas para depois formar as palavrinhas. (Aluna G., 29 anos, *grupo 2*, cursou magistério)

[...] me lembro que o trabalho foi seguindo a ordem alfabética das letras e a professora colava no caderno as letras com as suas famílias silábicas. (C1., 22 anos, *grupo 2*, cursou magistério e já atuou como professora de 1º e 2º anos)

Fui alfabetizado aprendendo primeiro as vogais, depois as consoantes, palavras, frases. No sistema tradicional: ta, te, ti, to, tu, pa, pe, pi, po, pu, etc. (M2., 41 anos, *grupo 2*)

¹² Quatro desses 26 relatos serão analisados mais adiante nesta seção, e seis serão analisados na seção 3.4

Lembro-me de utilizarmos as famílias (família do B, T, P...). De juntarmos então os “pedacinhos” das sílabas e trabalharmos com as palavras que faziam parte dessas famílias. (T., 24 anos, *grupo 2*)

A professora nos ensinou primeiro as vogais, depois consoantes e depois sílabas [...]” (L4., 37 anos, *grupo 2*)

[...] acho que foi do jeito tradicional: primeiro letras, depois sílabas, palavras, frases, (tive uma *insight*) de uma atividade em que juntava algumas consoantes com as vogais. (B., 23 anos, *grupo 2*)

Nessas respostas, podemos perceber indícios que parecem apontar para uma experiência de alfabetização em que o método silábico, ou da silabação, esteve presente. Vale salientar que das nove respostas que fazem referência ao método silábico, seis são de alunas do *grupo 2*, ou seja, daquelas alunas que estão concluindo o curso de pedagogia, sendo que uma das três alunas do *grupo 1* cursou magistério e iniciou outro curso de Pedagogia antes de ingressar na UFRGS. Além disso, a média de idade das alunas que deram as respostas acima é de 26 anos, sendo que duas delas têm mais de 35 anos.

Esses elementos apontam a um possível efeito da formação universitária, que permite que essas alunas identifiquem, no seu processo de alfabetização, representações que circulam nos discursos acadêmicos. Segundo Chartier e Hébrard (2001), o método silábico é um dos mais habitualmente lembrados quando se fala da aprendizagem da leitura. Além disso, os autores colocam que “a guerra dos métodos”, de 1960, assegurou a popularidade dessa, entre outras designações, o que pode ter garantido a sua permanência nas práticas pedagógicas nas décadas seguintes.

Os trechos que serão apresentados abaixo se referem aos outros dois grupos descritos por Mortatti (2006): o da *soletração* (ou alfabético) e o *fônico*. Cabe ressaltar que esses dois métodos podem aparecer tanto sozinhos quanto associados um ao outro¹³, como também, associados ao método silábico e a métodos de ordem analítica.

Lembro de me apresentarem o alfabeto, letra por letra, seguindo assim com a sua sonorização [...]. (D1., 17 anos, *grupo 1*)

¹³ A associação do fonema ao grafema, muitas vezes, se dá pela identificação inadequada de “sons das letras” ao invés de “sons às letras”, uma vez que as letras são associadas aos fonemas, que, por sua vez, buscam representar a diversidade de sons da língua por meio de relações condicionadas pela posição que ocupam, pela morfologia e outras arbitrariedades, como as da ortografia (LEMLE, 1991).

Lembro que a professora focava no som das letras e na junção delas para a formação das sílabas. (B1., 17 anos, *grupo 1*)

[...] sei que fazíamos 'trabalhinhos' de imitar as letras, aprendemos a cada letra do alfabeto, o som que fica de cada consoante com a vogal, e assim foi indo. (F3., 17 anos, *grupo 1*)

Lembro de aprender as vogais, seus sons, sua importância, antes de ser introduzida às consoantes; um dos primeiros exercícios era escrever o meu nome e o uso de ditados, e, por fim, formar frases. (B2., 22 anos, *grupo 1*)

Lembro de algumas tarefas na 1ª série, como desenhar o alfabeto e aprender sobre o som das palavras. (D3., 21 anos, *grupo 1*)

Aprendi primeiro as vogais e depois a união de cada uma delas com cada consoante. (P., 25 anos, *grupo 2*, cursou magistério e é professora do 1º ano)

Começamos conhecendo as letras, pintando elas para que ficassem expostas na sala de aula, depois copiando, quase como se fosse um desenho, as palavras do texto, e como um passe de mágica já estava lendo e escrevendo. (V., 17 anos, *grupo 1*)

Basicamente aprendi: 1º vogais; 2º família silábica; 3º palavras somente com as sílabas que já conhecia; 4º formação de frases com as palavras que já conhecia. Não escrevia textos e a leitura se restringia aos textos da cartilha. (M1., 24 anos, *grupo 2*, realizou estágio em turma de alfabetização – 2º ano.)

Esses relatos são feitos predominantemente por alunas do *grupo 1* (seis menções), sendo somente um deles de uma aluna do *grupo 2*. Outro aspecto a ser ressaltado é que a média de idade dessas alunas é de 19 anos, sete anos a menos que a média dos relatos que são vinculados ao método silábico, que é de 26 anos.

Mesmo que os relatos acima possam representar fragmentos de um determinado método, a partir daquilo que foi possível lembrar, não permitindo que o método com o qual se deu o aprendizado da leitura e da escrita fique completamente claro, temos nas respostas de F3., B1., D3. e P. elementos que indicam uma associação com os métodos silábicos e fonéticos. Apesar disso, não é possível definir se o aprendizado aconteceu juntando as letras (consoantes e vogais) pelo seu nome (por exemplo, b + a), uma associação própria do método silábico, ou se da junção do som do fonema /b/ e /a/, uma associação própria do método fonético. Enquanto o primeiro centra-se na visualização das combinações de letras, formando as famílias silábicas, o segundo centra-se na sonorização dos fonemas que compõem as sílabas das palavras.

Aparentemente, na resposta de M. podemos reconhecer o caminho seguido pela maioria dos métodos. Após a apresentação das vogais, distingue-se o método através do ponto de partida que este irá escolher para continuar o ensino da língua.

Essa distinção se dá a partir de duas grandes ordens – a sintética e a analítica, combinadas em algumas das suas subordens –, e gera uma nova ordem: a sintético-analítica, em sua multiplicidade de combinações, prevalecendo uma delas: a apresentação das vogais, seguidas, a cada nova lição, da apresentação de uma nova consoante associada a uma palavra-chave e às famílias silábicas dessa consoante, além de uma lista de palavras e frases, que permitem a produção de um pequeno texto, composto pela maioria dessas palavras e das já aprendidas em lições anteriores.

O uso da cartilha foi mencionado por seis alunas, estando associado, ou não, ao uso dos métodos de alfabetização, assim como ao exercício da caligrafia, reforçando tal relação didática.

Lembro de ter sido alfabetizada com a cartilha. (M1., 24 anos, grupo 2, realizou estágio em turma de alfabetização – 2º ano)

[...] Lembro que usávamos cartilha e que não tínhamos contato com livros literários. Na cartilha, cada letra era estudada de uma vez e era usado apenas o traçado de letra cursiva. Uma das muitas atividades da cartilha me marcou: escrever a palavra bola diversas vezes até formar um círculo. (J2., 23 anos, grupo 2, atua como professora do 2º ano há dois anos)

[...] Na 1ª série fui alfabetizada através de cartilha, pelo método sintético¹⁴, isto é, primeiro letras, depois sílabas, depois palavras, depois frases [...]. (V., 25 anos, grupo 2, formada em Psicologia)

Uso de cartilha de alfabetização com método das famílias silábicas [...]. (C3., 29 anos, grupo 2)

Lembro da minha professora, da sala de aula, dos amigos, da cartilha [...] (K., 22 anos, grupo 2)

A professora utilizava cartilhas. (N., 23 anos, grupo 2)

Em todos esses trechos podemos notar a associação da cartilha com o discurso dos métodos de alfabetização, tornando-se essa um “[...] instrumento privilegiado de concretização dos métodos e conteúdos de ensino [...]” (MORTATTI, 2006, p. 4). Além disso, a cartilha também aparece associada ao ensino da caligrafia, aspecto já analisado anteriormente.

¹⁴ Para concordar com tal categorização teríamos que examinar a cartilha atualizada, pois depende de como é feita a apresentação de cada uma dessas unidades linguísticas: se for tudo na mesma página, após a apresentação das vogais, é um método analítico sintético, pois baralha as duas formas numa só lição: a da parte (letras e sílabas) e a do todo (palavras e frases).

Essa relação entre métodos, cartilhas e caligrafia mostra como as práticas são produzidas a partir dos discursos e dos artefatos disponíveis em determinada época, os quais são ressignificados por outros discursos e artefatos em outras épocas.

A aluna J. Traz, em seu relato, a ausência do livro de literatura, em certa “oposição” à presença da cartilha. Serve como alerta observar que se a cartilha serviu como instrumento para formar a criança educada, e se ela não possui mais a mesma importância que teve há menos de meio século atrás, como produto escolar e cultural, isso se deve porque, em seu lugar, estariam os livros de histórias, e outros portadores de texto, tendo eles a função de “tornar as crianças letradas” (TRINDADE, 2005, p. 126).

Nas práticas pedagógicas¹⁵ que realizei durante do Curso de Pedagogia e no estágio docente curricular, realizado em uma turma de 1º ano, o livro de literatura foi uma ferramenta didática utilizada constantemente, servindo como desencadeadora de projetos e temas a serem estudados. Assim, tanto a minha experiência aqui relatada quanto a resposta da aluna J. (do grupo 2 e, portanto, de estudantes do 8º semestre) trazem as marcas de um discurso que usa outros artefatos culturais – os livros de literatura – para “substituir” as cartilhas e seus textos. Entendo que livros e cartilhas são artefatos culturais por serem “o resultado de um processo de construção social” (SILVA, 1999, p.134).

Vale ressaltar que tanto cartilhas quanto livros de literatura, e outros tantos artefatos, devem ser analisados contextualmente, levando-se em conta as condições de sua produção e legitimação como recursos válidos de serem utilizados em práticas pedagógicas.

Tais materiais têm representado, na sua estrutura, a transposição de discursos sobre métodos e processo de alfabetização, práticas sociais e culturais de alfabetismo e letramento¹⁶, mas, dependendo da forma como são explorados, podem servir a discursos diversos (TRINDADE, 2005, p.129).

Nesse sentido, os artefatos com os quais trabalhamos em sala de aula podem representar certos discursos sobre alfabetização mas não estão subordinados a

¹⁵ A saber: as minipráticas propostas pelo currículo de Pedagogia são compostas por uma semana de observação e uma semana de prática em uma escola, com diferentes faixas etárias, e se realizam em três diferentes semestres do curso.

¹⁶ Faço um uso amplo do termo *alfabetização*, incluindo tanto o sentido de aquisição do código quanto de práticas sociais da leitura e da escrita, sendo este último nomeado de *letramento* e/ou *alfabetismo* pelos estudos que buscam diferenciar os dois termos e seus sentidos.

eles, uma vez que a exploração que deles se faz pode significá-los de uma outra forma.

Uma recorrência que chamou a atenção, quando da leitura dos questionários dos dois grupos, foi a presença de relatos sobre alfabetizações que ocorreram fora do ambiente escolar (13).

Lembro que comecei a ser alfabetizada em casa, pela minha mãe, e quando cheguei na escola já tinha muitas habilidades que outras crianças não possuíam. (A1., 29 anos, *grupo 1*)

Apreendi a ler e escrever com a minha mãe, pois ela sempre lia livrinhos para mim. Eu tinha um quadro negro que tinha as letras do alfabeto e perguntava para minha mãe que som formaria se eu juntasse uma letrinha com a outra. Eu tinha 5 anos. (G., 18 anos, *grupo 1*)

Eu lembro que já estava lendo e escrevendo quando entrei na 1ª série. Apreendi e aperfeiçoei minha leitura vendo as placas de propaganda na rua, prédios [...]. (C4., 24 anos, *grupo 1*, cursou magistério)

Eu me lembro que quando entrei na escola, na 1ª série do ensino fundamental com quase 7 anos, já sabia ler, pois meus pais me ensinaram através de contação de histórias [...]. (C5., 20 anos, *grupo 1*)

Lembro que iniciei minha alfabetização em casa, aprendendo a escrever meu nome, lendo gibis da Mônica e brincando com jogos e passatempos [...]. (P1., 18 anos, *grupo 1*)

O que lembro do meu processo de alfabetização é que comecei a ler antes mesmo que entrar na escola, mais ou menos aos cinco anos. Acho que comecei lendo gibis, no começo minha mãe lia para mim ao mesmo tempo que me explicava alguma coisa sobre as letras e as palavras [...]. (L1., 28 anos, *grupo 1*, formada em Letras)

Minha alfabetização foi quase completamente em casa. Por minha mãe ser professora e ter duas irmãs mais velhas, a minha curiosidade não esperou o primeiro ano de escola [...]. (M2., 17 anos, *grupo 1*)

Aconteceu muito cedo, com cerca de 4 anos. Primeiro foi em casa, depois no Jardim e pré. Na 1ª série eu já sabia ler e escrever e achei muito chato e torturante todo esse período. (P3., 19 anos, *grupo 1*)

Eu entrei para a escola já sabendo alguma coisa de leitura e escrita devido a meu interesse em histórias em quadrinhos [...]. (J1., 30 anos, *grupo 2*)

Fui alfabetizada em casa pelo meu irmão mais velho que, na época, estava na primeira série. Lembro que no quarto dele tinha um alfabeto feito por ele mesmo, que relacionava as letras a algum desenho. Lembro apenas que havia uma girafa na letra G. Assim, aos 3 anos eu já sabia ler várias coisas e aos 5 li meu 1º livro por 'pressão' de meu irmão. (J3., 22 anos, *grupo 2*, professora de uma turma de 1º ano)

Lembro-me que tinha muita vontade de saber ler e escrever. Meu irmão mais velho já estava na escola e ele começou a me ensinar a juntar as letras e fazer correspondência com os sons. Comecei a escrever meu nome e o de meus familiares. Quando cheguei na escola, eu já escrevia pequenos textos [...]. (N., 23 anos, *grupo 2*)

Como minha mãe era professora eu já fui alfabetizada em casa. Quando eu entrei na primeira série, com 5 anos, eu já sabia ler e escrever [...]. (L3., 25 anos, *grupo 2*)

Lembro que antes de ingressar na escola formal eu já sabia ler palavras formadas por vogais: ai, oi, ui, ... [...]. (V., 25 anos, *grupo 2*)

Dos relatos acima, oito deles são de alunas do *grupo 1* e cinco são do *grupo 2*, totalizando 13 trechos de respostas do total de 68 questionários respondidos.

Diversos aspectos, muitos deles relacionados entre si, podem ser analisados a partir dessas respostas. O primeiro deles diz respeito às menções sobre o aprendizado da leitura e da escrita em esferas diversas, antes de se entrar na escola, principalmente no lar, como fazem as seguintes alunas, das quais destaco, novamente, parte dos trechos: “Lembro que comecei a ser alfabetizada em casa [...]” (A1., *grupo 1*), “Lembro que iniciei minha alfabetização em casa [...]” (P1., *grupo 1*), “Fui alfabetizada em casa [...]” (J3., *grupo 2*), “Minha alfabetização foi quase completamente em casa [...]” (M2., *grupo 1*).

Kleiman (1995) vai dizer que as práticas letradas que acontecem em instituições, como a família, introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso. Além disso, ao ver a família e não a escola como a grande guardiã do conhecimento escolar, Street

[...] afirma que os pais estão, na maioria das vezes, comprometidos com a aprendizagem de seus filhos, segundo formas legitimadas pela escola, acompanhando e incentivando seus filhos na realização de tarefas escolares (STREET, 1995, *apud* SILVA, 2007, p.54).

Nesse sentido, parece que a família valoriza o aprendizado da leitura e da escrita a ponto de, às vezes, antecipá-lo ao ingresso na escola. Esse aprendizado aparentemente pode também ter sido impulsionado somente pelo interesse da criança em aprender, como podemos perceber em alguns dos relatos apresentados antes, dos quais destaco outros trechos: “Lembro-me que tinha muita vontade de saber ler e escrever [...]” (N., *grupo 2*), “[...] a minha curiosidade não esperou o primeiro ano de escola [...]” (M2., *grupo 1*), “Eu entrei para a escola já sabendo alguma coisa de leitura e escrita devido a meu interesse em histórias em quadrinhos [...]” (J1., *grupo 2*).

Parece-me, entretanto, que o aprendizado possa ter sido impulsionado, também, pela participação dessas crianças em eventos de aprendizagem da leitura,

da escrita e da oralidade, mediados por materiais escritos, com ampla participação da família. Embora já tenha destacado antes, em outros trechos, retorno para salientar, mais uma vez, que o processo possa ter se dado através das práticas familiares de ensino da aquisição e de uso (especialmente) da leitura: “[...] ela sempre lia livrinhos para mim [...]” (G., *grupo 1*), “Aprendi e aperfeiçoei minha leitura vendo as placas de propaganda na rua, prédios [...]” (C4., *grupo 1*), “meus pais me ensinaram através de contação de histórias [...]” (C5., *grupo 1*), “Acho que comecei lendo gibis, no começo minha mãe lia para mim” (L1., *grupo 1*), “[...] aos 3 anos eu já sabia ler várias coisas e aos 5 li meu 1º livro por ‘pressão’ de meu irmão” (J3., 22 anos, *grupo 2*), “Meu irmão mais velho já estava na escola e ele começou a me ensinar a juntar as letras e fazer correspondência com os sons. (N., 23 anos, *grupo 2*).

Piccoli (2009, p. 68) se refere ao letramento como as “práticas sociais, culturais e históricas que advêm das múltiplas possibilidades de utilização de tais habilidades”. A mesma autora, fazendo uso de Street (2003), define “evento de letramento” como “qualquer ocasião em que algo escrito é essencial à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos¹⁷” (STREET 2003, *apud* PICCOLI, 2009, p. 84).

Podemos, ainda, olhar para os relatos e localizar os diferentes suportes e gêneros de texto que aparecem nessas práticas e assumem um papel mediador e/ou desencadeador do aprendizado da leitura e da escrita. Além desses suportes de texto – gibis, livros e placas – e seus gêneros textuais – contos, história em quadrinhos, texto informativo –, outros artefatos também são mencionados, como jogos, passatempos, quadro-negro e letras do alfabeto. Trindade (2005) pontua que diversas formas de letramento e alfabetismo¹⁸ povoam o mundo letrado do nosso século e que esses produtos alfabetizam crianças, jovens e adultos.

Livros de literatura infantil e jogos são apresentados a algumas crianças antes de elas entrarem na escola e iniciarem formalmente o processo de alfabetização; e essa experiência dependerá de oportunidades diferenciadas de acesso a tais materiais (TRINDADE, 2005, p.130).

¹⁷ Tradução da autora.

¹⁸ O termo *alfabetismo* pode ser utilizado como um dos sentidos atribuídos à *literacy* (TRINDADE, 2008).

Além disso, a autora sugere que o contato com materiais e artefatos que compõem o universo da alfabetização, incluindo os diversos suportes de texto, possibilita que as crianças alcancem “o domínio e uso dessas tecnologias [...]” (TRINDADE, 2005, p.131).

A menção às professoras alfabetizadoras pode ser localizada em nove relatos dentre os 68, sendo sete dessas menções associadas a uma visão “positiva” e carinhosa, e nenhuma das nove é de insatisfação. Destaco que todas as quatro vozes do *grupo 1* são elogiosas, e três das cinco vozes do *grupo 2* também o são, enquanto duas delas parecem mais contidas.

Tive ótimas professoras [...]. (A1., 29 anos, *grupo 1*)

Gostava muito de ir à escola, era apaixonada pela professora. (M1., 21 anos, *grupo 1*)

As minhas primeiras professoras, as que participaram da minha alfabetização, foram maravilhosas. Todas me ajudaram muito [...]. (M2., 17 anos, *grupo 1*)

Minhas professoras eram muito legais. (R2, 19 anos, *grupo 1*)

Lembro da minha professora, da sala de aula, dos amigos, da cartilha [...] (K., 22 anos, *grupo 2*)

Me recordo do nome da professora [...] (C2., 23 anos, *grupo 2*)

Fui alfabetizada por um professora extremamente afetiva. Lembro muito do jeito carinhoso dela [...]. (M3., 32 anos, *grupo 2*)

Lembro com carinho da minha professora da primeira série. (L3., 25 anos, *grupo 2*)

Eu lembro até da voz da professora. (A2., 23 anos, *grupo 2*)

Como tais representações das professoras podem ser interpretadas? Se forem associadas aos métodos de alfabetização, destaca-se a eficiência em duas menções; se forem associadas ao trato com os alunos, destaca-se a afetividade em quatro menções, aparecendo a voz e o nome da professora em duas menções como lembranças menos informativas quanto à sua atuação docente. Silveira (2002) reconhece, nas representações que formamos das nossas professoras, nuances de uma dualidade que as mostram ora como competentes, abnegadas e dedicadas, ora como irritadiças, megeras, incompetentes. Tal dualidade reaparece em representações das professoras que usam métodos, vistas como brabas e feias, e professoras, reconhecidas como boazinhas e bonitas. As mal vistas usam cartilhas e

as bem vistas, livros de literatura infantil, como bem ilustra Trindade (2002) ao examinar tais representações em livros de literatura infantil comumente usados na escolarização das crianças e, especialmente, em turmas de alfabetização.

A partir das análises realizadas nesta seção, penso que, apesar de o discurso da psicogênese ser emergente na década de 1980 e hegemônico na de 1990, não está sendo representado nas práticas pedagógicas vivenciadas pelas alunas que foram alfabetizadas nesse período. Isso parece apontar para uma certa relatividade da circulação dos discursos, na medida em que não se pode ter certeza da sua abrangência nem do público ao qual ele irá atingir. Outro aspecto que quero destacar diz respeito à incorporação de determinados discursos pelos profissionais que dele farão uso: eles podem estar marcados pela necessidade de distinguir o “velho” do “novo”, própria do discurso da modernidade.

Nesse sentido, torna-se importante buscar os mecanismos que produzem uma força discursiva (MARZOLA, 2003) capaz de elevar ao patamar de verdade certos discursos. Assim, o “novo” é dito como verdadeiro, na medida em que existem condições que possibilitam e o legitimam como tal, e essas condições são produzidas culturalmente.

Em certo período, o discurso dos métodos sintéticos, por exemplo, ganhou hegemonia e *status* de verdade sobre como melhor ensinar a ler e a escrever. Após, foi considerado “velho” pelos defensores dos métodos analíticos. O discurso dos métodos, mesmo quando passa a se constituir pelas duas ordens – a sintética e a analítica –, é, por sua vez, “superado” pelo discurso da psicogênese da língua escrita e pelos discursos sobre o letramento. Pensando nisso, valho-me dos questionamentos de Marzola sobre essa “sucessão” de discursos:

Significariam, cada um deles, um passo em direção a uma verdade última e definitiva, de tal forma que a última descoberta em matéria de método seria a mais avançada, refletindo, assim, o progresso da ciência e, conseqüentemente, da verdade? Haveria, então, uma verdade progressiva, que se torna, a cada novo avanço da ciência, mais verdadeira? (MARZOLA, 2003, p.215).

Considerar que os discursos sobre alfabetização são verdades produzidas no interior de relações de poder que as legitimam ou não como tal não me possibilita uma visão privilegiada (ou mesmo “mais verdadeira”) da alfabetização. Apenas me

permite olhar para as representações e para as práticas de alfabetização e localizá-las contextualmente, visibilizando os diversos significados por elas assumidos.

Essa parece ser uma das representações que tenho, ao final do Curso, dos discursos sobre a alfabetização que me constituíram antes do meu ingresso, durante a minha formação docente e ao final da mesma, a partir deste Trabalho de Conclusão de Curso.

3.3 APRENDIZAGENS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção serão analisados dois conjuntos de perguntas. O primeiro se refere à questão “O que você imagina que irá aprender sobre alfabetização no curso de pedagogia?”, formado por respostas dadas pelas alunas do primeiro semestre. O segundo se refere à questão “Relate, em poucas palavras, suas aprendizagens nas disciplinas de *Linguagem e Educação I* e *Linguagem e Educação II* (ou equivalentes)”, formado por respostas dadas pelas alunas do oitavo semestre¹⁹.

3.3.1 As Melhores Formas de Ensinar: o que se imagina aprender sobre a alfabetização

As expectativas de aprendizagem sobre alfabetização no Curso de Pedagogia podem ser situadas, principalmente, em torno do como alfabetizar. Aí incluem-se métodos, materiais didáticos de alfabetização, teorizações sobre fases de aprendizagem, bem como estratégias para vencer dificuldades de aprendizagem, atender à educação inclusiva ou à formação docente para se chegar a tal fim de forma “eficiente”. Em 26 dos 43 questionários, pôde ser percebida menção a esses aspectos como resposta à pergunta “O que você imagina que irá aprender sobre alfabetização no curso de pedagogia?”.

¹⁹ As demais perguntas que compõem os questionários dos *grupos 1 e 2* não serão abordadas devido aos limites deste TCC.

Imagino que poderei aprender diversas formas de alfabetizar, utilizando diversos materiais, acreditando facilitar e incentivar as crianças a aprender e gostar de aprender. (A1., 29 anos, *grupo 1*)

Imagino que aprenderemos as técnicas de como iniciar a escrita e a leitura para todos os tipos de alunos, e como em cada fase devemos trabalhar. (V., 17 anos, *grupo 1*)

Métodos de ensino. Como introduzir e desenvolver a alfabetização. (A2., 20 anos, *grupo 1*)

Acredito que irei aprender métodos para ensinar a ler e escrever. (D1., 17 anos, *grupo 1*)

Espero aprender novas didáticas, técnicas de aplicação do conhecimento da linguagem. (C1., 18 anos, *grupo 1*)

Creio que vamos aprender os métodos de alfabetização (tanto os tradicionais quanto os inovadores), e também estudar sobre como lidar com prováveis dificuldades que vamos nos deparar quando atuarmos como professoras. (B1., 17 anos, *grupo 1*)

Acredito que os melhores métodos para levar ao contato das crianças à escrita, às letras, à leitura. A incentivar o gosto pela leitura, pela aprendizagem. (M1., 21 anos, *grupo 1*)

Métodos de ensino voltados para educação inclusiva e para o ensino 'normal', com técnicas que estimulem a criança ao saber, estimulem sua criatividade. (C2., 19 anos, *grupo 1*)

Entender as necessidades infantis usando métodos simples, porém eficientes. (T1., 22 anos, *grupo 1*)

Acredito que aprenderei a como alfabetizar, tudo que seja necessário para ensinar e tentar melhorar a educação. (C3., 17 anos, *grupo 1*)

Métodos de ensino; as melhores maneiras de alfabetizar... (J1., 18 anos, *grupo 1*)

Métodos e formas de alfabetização, e também teorias que falem sobre o assunto (J2., 46 anos, *grupo 1*, formada em História).

A partir dessas respostas, localizo como a maior preocupação o como se ensina, na menção a métodos “tanto tradicionais quanto inovadores” (B., 17 anos, *grupo 1*), “simples, porém eficientes”, (T., 22 anos, *grupo 1*), entre outras respostas similares, nos 11 trechos destacados. Desses, um deles inclui, ainda, a preocupação com a diferenciação dessas aprendizagens por “tipos de alunos” ou o “como em cada fase [...] trabalhar” (V., 17 anos, *grupo 1*), enquanto outros dois destacam a importância de cultivar “o gosto pela leitura” (M., 21 anos, *grupo 1*) e o estímulo à criatividade (C., 19 anos, *grupo 1*). Tais expectativas trazem as marcas do quanto diferenciamos na Academia como parte da trajetória dos estudos na área da alfabetização, e que incluem os estudos sobre os métodos de alfabetização, sobre a psicogênese da língua escrita e sobre o letramento.

Nesse sentido,

[...] a expectativa por um método de alfabetização que resolva definitivamente os problemas ligados à aprendizagem da leitura e da escrita e que, ademais, alcance os resultados esperados da ação alfabetizadora, sejam estes a aquisição da ‘tecnologia’ do ler e escrever ou os usos sociais da leitura e da escrita, cria e define um lugar de busca permanente por novos métodos. Produz, assim, a ideia de que o melhor método, o mais eficaz e eficiente, é sempre o que surgiu mais recentemente, o que foi ‘descoberto’ por último (MARZOLA, 2003, p.211).

Pergunto então: existiria uma forma mais adequada de alfabetizar, fazendo usos dos estudos sobre métodos e sobre a psicogênese, e letrar, fazendo uso dos estudos sobre as práticas sociais da leitura, da escrita e da oralidade? Ao fazer tal pergunta não estou questionando a necessidade do método, uma vez que concordo com Trindade (2010) quando esta afirma que “não há como alfabetizar sem método”. O que coloco em suspeição aqui é o binarismo existente, quando se fala de métodos, e a noção de que o método perfeito é sempre o mais atual. Dessa forma, como questiona Marzola (2003), a alfabetização se reduziria a uma questão de método? Julgo que não, pois depende do atendimento a necessidades básicas, que extrapolam a ação da escola, mas, no que cabe à docência, penso que exige o conhecimento de uma multiplicidade de métodos, contemplando a trajetória do conhecimento na área da alfabetização para, assim, dar conta das multiplicidades de aprendizagens da leitura e da escrita.

3.3.2 Métodos, Psicogênese, Letramento: o que se aprende sobre a alfabetização

Nas respostas dadas pelas 25 alunas estudantes do oitavo semestre²⁰ à questão “Relate, em poucas palavras, suas aprendizagens nas disciplinas de *Linguagem e Educação I* e *Linguagem e Educação II* (ou equivalentes).”, aparece fortemente marcada a presença de menções aos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, com 13 menções, e aos estudos sobre letramento, com outras 13

²⁰ Nesta seção, privilegiei as repostas das alunas que haviam realizado o estágio docente em turmas de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental) e/ou atuam ou atuaram nessas turmas no decorrer do Curso.

menções. A seguir, aparecem menções sobre a aquisição da fala/oralidade, com cinco menções, e propostas de atividades, também com cinco menções, enquanto a interpretação do desenho infantil como produção escrita recebe quatro menções, e o aprendizado sobre os métodos de alfabetização recebe somente três menções.

Apreendi sobre os métodos da alfabetização até a psicogênese e letramento. A aquisição da fala/oralidade. (Aluna M1., 24 anos, realizou estágio em turma de 2º ano)

Dentre as muitas aprendizagens destaco a psicogênese da língua escrita, aprender como a criança faz as relações para a construção de sua escrita. (J2., 23 anos, grupo 2, professora de uma turma de 2º ano)

Principalmente que independente de já ser alfabetizada ou não, a criança deve ter contato com a leitura e a escrita e que, no princípio não existem erros, pois tudo faz parte do processo. (P., 25 anos, grupo 2, cursou magistério e é professora de um 1º ano)

É difícil recordar o que aprendi nas disciplinas pois os conhecimentos vão se intercalando e me constituindo, mas lembro bastante dos estudos sobre letramento e sobre os estágios da alfabetização. Lembro de ter lido bastante os estudos de Teberosky. (J3., 22 anos, grupo 2, professora de uma turma de 1º ano)

Sobre os métodos (alfabético, silábico, ...), significado e significante, alfabetizar a partir do texto, ou da palavra (pelo todo e depois pelas partes). (K., 22 anos, grupo 2)

Linguagem I: aquisição da fala, fonética-fonema. Linguagem II: letramento, estágio da alfabetização FERREIRO E TEBEROSKY, Luria... (C1., 22 anos, grupo 2, cursou magistério e já atuou como professora de 1º e 2º anos)

Foram disciplinas em que se pôde aprender como usar a linguagem de forma que os alunos tenham vontade de estar realizando as atividades. (J4., 26 anos, grupo 2, cursou magistério e é professora de um 1º ano)

Práticas de letramento e sua influência na aquisição da leitura e da escrita. Elaboração de atividades/aulas para exploração da leitura, escrita, interpretação. (D., 26 anos, grupo 2, cursou magistério e realizou estágio com uma turma de 2º ano)

Métodos de alfabetização, letramento, hipóteses de escrita, análise dos 'erros' ortográficos, análise de textos (coesão), análise de linguagem (fala egocêntrica, fala social), tipos de discurso. (C3., 29 anos, grupo 2)

Antes de analisar os trechos acima citados, cabe mencionar que o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS passou por uma mudança curricular, a partir de 2007. Com essa modificação o curso deixou de oferecer a habilitação para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, passando a oferecer uma formação mais abrangente e que habilita as pedagogas formadas a atuarem em todos os níveis da educação básica. Essas mudanças foram realizadas

com vistas a atender à Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, segundo a qual

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE/CP, 2006, p.2)

Assim, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS teve que adaptar seu currículo, a fim de atender às exigências de tal legislação. Se, até 2006, as alunas faziam uma opção entre Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, no quarto semestre do curso (o que direcionava os quatro semestres finais da habilitação para estudos específicos sobre esses dois níveis de atuação docente), a partir de 2007, independente da intenção de atuação futura da aluna, sua formação teria de dar conta da multiplicidade de atuações possíveis para alguém licenciado em Pedagogia.

Com essa mudança, as oito disciplinas do Curso no qual as demais alunas do oitavo semestre ingressaram, assim como eu, que focalizavam o ensino da linguagem, quais sejam: “Educação e Evolução da Linguagem”, “Psicogênese da Leitura e da Escrita” e “Iniciação a Escrita e Leitura I”, oferecidas para as duas habilitações; “Construção da Linguagem na Educação Infantil - A” e “Leitura e Literatura para a Criança de 0 A 6 Anos”, oferecidas somente na habilitação para Educação Infantil, e “Alfabetização de Jovens e Adultos”, “Ensino de Língua Materna: Conteúdo Didático” e “Ensino de Língua Materna: Conteúdo e Metodologia”, oferecidas somente na habilitação para Séries Iniciais do Ensino Fundamental, foram substituídas por quatro disciplinas, quais sejam: “Linguagem e Educação I”, “Linguagem e Educação II”, “Linguagem e Educação III” e “Literatura e Educação”²¹.

O currículo do Curso da maioria das alunas que, no primeiro semestre do ano de 2010, cursavam o oitavo semestre do Curso de Pedagogia, passou por essa modificação curricular. Assim, frequentamos essas novas disciplinas em um momento de transição entre um currículo e outro.

²¹ Essas informações foram obtidas em consulta aos currículos do Curso de Pedagogia disponíveis no site da UFRGS. Disponível em: <http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/cursos.php> (Acesso em 29/06/2010).

Para dar visibilidade às disciplinas de “Linguagem e Educação I” e “Linguagem e Educação II”, que foram foco de pergunta no questionário respondido pelas alunas, apresentarei suas súmulas e bibliografias, numa tentativa de elucidar o enfoque por elas adotado.

A disciplina intitulada “Linguagem e Educação I”, que cursei, e que a maioria das alunas do *grupo 2* também cursou, tinha por súmula, no plano de ensino²²: “Linguagens verbais e não-verbais. Teorias de aquisição da linguagem oral e escrita. Desenvolvimento da linguagem: fonológico, lexical, sintático, pragmático e discursivo. Enfoque investigativo e pedagógico”. Os conteúdos programáticos previstos no plano eram:

- Conceitos de: linguagem, língua, fala, discurso em suas inter-relações, na perspectiva da Linguística saussureana; o conceito de signo: significante e significado, no enfoque do sistema.
- A perspectiva discursiva e o enfoque sócio-histórico do sentido; a heterogeneidade da linguagem, filiações discursivas e produção de sentidos.
- Linguagem e cognição: relações entre pensamento e linguagem para Piaget e para Vygotsky. Etapas evolutivas do pensamento e linguagem infantis, segundo a perspectiva construtivista de Piaget. A noção de desenvolvimento para Vygotsky e a ênfase na aprendizagem.
- As dimensões fonológica, morfossintática e semântica da língua. A dimensão pragmático-discursiva e o desenvolvimento da linguagem.
- Implicações das concepções teóricas estudadas para a constituição dos sentidos na linguagem pelos sujeitos (crianças, jovens e adultos): análise de manifestações de linguagem de sujeitos coletadas nas observações realizadas.

A bibliografia utilizada trazia Cagliari (1996), Faria (1997), Fernandes (1994), Saussure (1969), Lamprecht (1993), Lemle (1991), Piaget (1989), Smolka (1988), Vygotsky (2005) e Zanini (1986).

Já a disciplina intitulada “Linguagem e Educação II” focalizou aspectos referentes à alfabetização e ao letramento. Segundo a súmula da disciplina, retirada do plano de ensino²³, seriam estudados: “Alfabetismos: abordagem histórica dos conceitos e dos métodos. Letramentos: escolar e social. Enfoque investigativo e pedagógico”. Já os conteúdos previstos eram: conceitos de alfabetização e de letramento/alfabetismo; métodos de alfabetização; psicogênese da língua escrita; estudos sobre letramento/alfabetismo; consciência fonológica; história da

²² Texto retirado do Plano de Ensino da disciplina de “Linguagem e Educação I” entregue pela professora em 2007/1.

²³ Entregue pela professora em 2008/1.

alfabetização: fases, características, conceitos e princípios. A bibliografia era composta por Barbosa (1992), Ferreiro e Teberosky (1986), Grossi (1990a, 1990b, 1990c), Kaercher (2001), Kleiman (1995), Luria (1988), Morais (1996), Teberosky e Cardoso (1990), Rojo (1995), Soares (1996 e 2005) e Trindade (2002).

Analisando os relatos das alunas, percebo que, se por um lado, as ingressantes no curso trouxeram a representação dos métodos em mais da metade de suas respostas, apenas três alunas concluintes mencionam como aprendido os métodos de alfabetização, das quais destaco os trechos: “Aprendi sobre os métodos da alfabetização até a psicogênese e letramento [...]” (Aluna M1.), “Sobre os métodos (alfabético, silábico, ...) [...]” (Aluna K.), “Métodos de alfabetização, letramento, hipóteses de escrita [...]” (Aluna C3.).

Percebo, também, que as representações mais evidenciadas nas respostas das alunas do 8º semestre são as que se referem à psicogênese da língua escrita e aos estudos do letramento, como nos trechos: “Dentre as muitas aprendizagens destaco a psicogênese da língua escrita” (Aluna J2) e “[...] lembro bastante dos estudos sobre letramento e sobre os estágios da alfabetização [...]” (Aluna J3).

Percebo, também, que esses discursos foram bastante enfatizados em nossa formação docente, o que pode ser visibilizado não só nas respostas das alunas do *grupo 2* mas também na minha prática pedagógica, realizada durante o estágio docente em uma turma de 1º do Ensino Fundamental de Nove Anos. Conforme as orientações da escola em que fiz o estágio, no 1º ano, os seguintes conhecimentos específicos deveriam ser enfatizados: reconhecimento de algumas funções da língua escrita no contexto social; diferenciação entre desenhos, letras e números; relações fonema/grafema; introdução aos conceitos de letra, sílaba, palavra e frase; produção textual; promoção de atos de leitura, incluindo a interpretação oral de histórias e outros textos. Procurei, ao longo do semestre de estágio, desenvolver uma rotina que considerasse esses conhecimentos, explorando a leitura de diversos gêneros textuais, a escrita de histórias a partir de imagens, realizando conversas sobre as histórias dos livros de literatura que fizeram parte dos momentos de contação de história, explorando as diversas unidades linguísticas através de atividades diferenciadas por níveis de escrita, etc.

Constato, ainda, que eu e as demais colegas do *grupo 2*, mesmo quando falamos de nossas memórias de alfabetização, trazemos representações de

discursos aprendidos na faculdade. Isso pode ser percebido em relatos como: “Não escrevia textos e a leitura se restringia aos textos da cartilha” (M1., 24 anos) e “[...] não esqueço das correções de prova que eram focadas na ortografia e não no processo de construção de escrita” (L2., 21 anos). Ou seja, olhamos para a nossa alfabetização com lentes “atualizadas” pelos discursos presentes em nossa formação docente, que fazem com que sintamos falta de determinadas práticas que, atualmente, circulam e que podem ser reconhecidas como sendo próprias do processo de alfabetização e de letramento. Assim, podemos dizer que “é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui” (VEIGA-NETO, 2001, p. 30). Essas práticas se modificam ao longo do tempo, de acordo com o que se diz sobre elas (na produção acadêmica, principalmente) e, dessa forma, instituem-se as práticas pedagógicas “mais modernas” ou “mais atuais” em contraposição com as “tradicionais” ou “mais antigas”, sendo as primeiras consideradas melhores que as segundas. Esses enunciados não apenas representam práticas pedagógicas, eles produzem sentidos e significados sobre essas práticas, constituindo-as.

3.4 RARIDADES NAS MEMÓRIAS E NAS APRENDIZAGENS

Nesta seção, serão analisadas as representações que apareceram de forma bastante singular e que aqui chamarei de raridades.

Uma dessas raridades diz respeito ao processo de alfabetização das alunas e pode ser visibilizada nos relatos sobre as memórias de alfabetização. Olhando para o conjunto de 68 questionários, notei que apenas seis alunas trazem aspectos que poderiam ser relacionados a uma alfabetização mais “inovadora”.

De brincar com joguinhos, de contar palavras com o auxílio do visual. A professora dispoñdo pela sala cartazes com o formato das letras, em minúscula, maiúscula, cursiva e de forma, com exemplos de palavras que começavam com a letra apresentada e uma figura representando a palavra. Incentivo a leitura de livros infantis, juvenis e infante-juvenis. Apresentar a leitura através de teatro ou fantoche e produção de texto. (A2., 20 anos, grupo 1)

Lembro vagamente, mas recordo que foi um período muito bom, comecei a juntar as letras e palavras, observar imagens, criando assim hipóteses para que então me alfabetizasse. (P2., 20 anos, cursou magistério, grupo 1)

Me lembro principalmente das histórias com imagens que ajudavam a memorizar melhor. Dos textos escritos, dos desenhos e trabalhos que auxiliavam na alfabetização. (L2., 19 anos, *grupo 1*)

Lembro dos trabalhos realizados na escola, com jogos que utilizavam o alfabeto, caderno de caligrafia, letras (e números) espalhados pela sala de aula e muitas tarefas de descrever. (M3., 17 anos, *grupo 1*)

Lembro de aprender o alfabeto, juntar as letras para formar sílabas, falar as palavras em voz alta. Na minha escola, cada aluno escolhia uma figura ou objeto (bola, carro, boneca, gato) e a turma aprendia a escrever aquela palavra. (M4., 17 anos, *grupo 1*)

Lembro que ficávamos sentados em grupos, que nós escolhíamos os grupos, com líderes. Tinha um alfabeto na parede só com as letras e alguns objetos que levamos de casa. Começamos o ano com bloco sem linhas e terminamos com caderno com linhas. Fazíamos ditado, acho que eram 5 palavras e 1 frase. Eu lembro até da voz da professora. (A2., 23 anos, *grupo 2*, cursou magistério mas não o concluiu)

Desses seis relatos, cinco são de alunas do *grupo 1* e apenas um é de uma aluna do *grupo 2*. A média de idade é de 19 anos e, se focalizarmos só os relatos das alunas do *grupo 1* essa média cai para 18 anos. Um dado sobre o *grupo 1* deve ser ressaltado: tais alunas estão iniciando o Curso e devem ter tido pouco contato com os discursos sobre alfabetização circulantes na Faculdade, e mesmo a maioria delas não tendo tal conhecimento, proveniente de um magistério, reconhece nas suas vivências representações ligadas a discursos mais inovadores sobre alfabetização, como os de propostas didáticas que fazem uso dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e do letramento.

Além disso, focalizando a resposta da única aluna do *grupo 2*, se poderia pensar que as suas memórias foram, de certa forma, “atualizadas” pelos discursos que a constituíram durante a formação no Curso de Pedagogia, possibilitando que ela ressignificasse a sua própria alfabetização.

A segunda raridade também está vinculada às memórias de alfabetização. Duas alunas mencionam o *Método da Abelhinha* como lembrança do período e do modo como foram alfabetizadas.

[...] Sei que tinha um livro com textos que enfatizavam os fonemas, tipo abelhinha. O livro continha textos curtos nas primeiras páginas e mais longos no decorrer das mesmas [...]. (D., 26 anos, *grupo 2*, cursou magistério e realizou estágio com uma turma de 2º ano)

Lembro que fui alfabetizada pelo ‘método da abelhinha’, para cada letra um desenho com sua inicial, tipo: “l de lobo”. (A1., 31 anos, *grupo 2*)

Esses relatos ilustram uma representação não pejorativa do método com o qual essas alunas foram alfabetizadas. Talvez, esse seja um possível efeito da formação docente, que ensinou a não ter uma visão dos métodos “tradicionais” como sendo “ultrapassados” e “descartáveis”.

A presença de variadas representações sobre alfabetização, tal como a do *Método da Abelhinha*, nos relatos das alunas, faz com que se pense sobre a “permanência” de determinados conjuntos de discursos e as condições que possibilitam que sua atualização continue sendo vista como legítima, ao trazerem consigo a trajetória de uma determinada época, marcada pela hegemonia de uns sobre os outros. Além disso, eles estão implicados na produção da realidade, no sentido de que, ao se falar sobre *alfabetização*, esta também está sendo produtiva e produzida interdiscursivamente. Dessa forma, “[...] um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele.” (BUJES, 2007, p. 21).

Nas análises aqui realizadas são muitos (e variados, diferentes entre si) os discursos sobre alfabetização. Posso dizer que os significados atribuídos a ela neste Trabalho de Conclusão de Curso são

[...] o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugaram em determinado momento da história, são organizados socialmente, sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação (BUJES, 2007, p. 25).

Uma das respostas dadas à pergunta “O que você imagina que irá aprender sobre alfabetização no curso de pedagogia?”, presente no questionário do *grupo 1*, pode ser vista como uma outra raridade, ao mencionar o processo de aprendizagem da criança.

Como a criança aprende, quais são os métodos usados para ensinar e o mecanismo de aprendizagem. (A6., 17 anos, *grupo 1*)

Essa aluna traz em sua resposta, mesmo que sem o saber, uma representação ligada ao discurso da psicogênese, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que focaliza o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança embasada nos estudos de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento.

Podemos localizar aqui elementos que as autoras da Psicogênese da Língua Escrita referem em seu estudo: “[...] além dos métodos, dos manuais, dos recursos

didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 5). A resposta dessa aluna traz, assim, um elemento novo, ao almejar aprender sobre a maneira como a criança aprende.

À pergunta “Relate, em poucas palavras, suas aprendizagens nas disciplinas *Linguagem e Educação I* e *Linguagem e Educação II* (ou equivalentes)” uma das respostas dadas foi, também, vista como uma raridade.

Nossa! Bom, aprendi que não existe um método ‘correto’ para alfabetizar. Temos que fazer um misto entre o sintético, fônico e (esqueci o nome do outro). Vi que alfabetização e letramento não é a mesma coisa. Aliás, gostei muito da disciplina pois aprendi que muito mais do que auxiliar ‘meu cunhadinho’ e meus ex-aluninhos a conhecer as letras é que eles compreendam as práticas sociais de escrita e de leitura. (B., 23 anos, *grupo 2*)

Nesse relato, podemos visibilizar um entendimento sobre métodos, processos e usos da alfabetização e do letramento como próprios de diversos discursos, propiciados pelo Curso de Pedagogia, para inventar uma didática da alfabetização que contemple o ensino da língua escrita através da exploração de todas as unidades linguísticas, assim como a forma de intervir no processo de aprendizagem, tendo como referência as práticas mais amplas de leitura e de escrita.

Na próxima seção pretendo esboçar algumas considerações finais sobre como os discursos sobre alfabetização circulantes na Faculdade de Educação me constituíram como professora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Numa moldura clara e simples
sou aquilo que se vê
(Rodrigo Amarante)*

Pretendo, nesta seção, retomar alguns aspectos analisados e relacioná-los às questões de pesquisa apresentadas no início deste trabalho. Além disso, pretendo focalizar a minha formação e constituição como professora a partir do Curso de Pedagogia.

Na abertura deste Trabalho de Conclusão de Curso, expus as questões que iriam orientar este estudo, quais sejam: quais as representações de alfabetização das alunas quando ingressam no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS? E quando o concluem? Quais são as representações e os discursos circulantes sobre alfabetização na contemporaneidade na cultura mais ampla? E na acadêmica?

A partir das análises realizadas, esboço algumas considerações. Parece que as representações que acompanham as alunas quando ingressam no Curso de Pedagogia estão focalizadas nas formas de se ensinar a leitura e a escrita. Localizo essas representações como próprias de discursos circulantes na contemporaneidade, na cultura mais ampla, e que podem ser visibilizadas nas expectativas de aprendizagem das aulas. Já as estudantes que estão concluindo o curso trazem representações próprias dos discursos circulantes na esfera acadêmica, mais especificamente, na Faculdade de Educação da UFRGS. Isso pode ser visibilizado nas respostas sobre as aprendizagens proporcionadas pelo Curso de Pedagogia, que foram marcadas, principalmente, pelos discursos da psicogênese da língua escrita e dos estudos sobre letramento.

Além disso, penso que os relatos sobre as memórias de alfabetização trouxeram elementos que possibilitaram localizar diversos discursos sobre alfabetização, desde os métodos até a psicogênese, e os estudos sobre letramento, mesmo que não estivessem nomeados dessa maneira nas respostas das alunas recém ingressantes, como pude constatar nas das concluintes.

Na seção de abertura deste TCC, apresentei, também, as motivações que me levaram a traçar esta investigação. Entre elas, estava compreender as mudanças no meu próprio entendimento sobre o tema da alfabetização.

Penso que os diversos discursos aos quais tive acesso no Curso me constituíram como professora alfabetizadora. Eles forneceram a base para a minha prática pedagógica durante o período de estágio, e podem ser visibilizados nas minhas próprias representações sobre a alfabetização. Esses discursos circulavam nas aulas das disciplinas de Linguagem e Educação (I, II e III), nas discussões com o grupo de pesquisa do qual eu faço parte como bolsista de Iniciação Científica, no Seminário e Leitura Dirigida, oferecidos pela minha orientadora, e que frequentei no Programa de Pós-Graduação como ouvinte.

Esses discursos formaram uma moldura para a minha prática pedagógica, no sentido de que eles constituem o que eu, agora, entendo sobre alfabetização. Esse entendimento não é fixo; pelo contrário, está sendo constantemente moldado. Não uso aqui esse termo com um sentido pejorativo – utilizo-o justamente para tentar enfatizar o papel da linguagem na constituição daquilo sobre o que ela fala, produz.

Penso que, agora, eu posso responder àquelas inquietações, que eu possuía (e que motivaram este trabalho), em relação aos métodos de alfabetização, de uma outra forma: distinguindo o que cabe às políticas públicas e aos governantes, à pesquisa, à escola e ao meu trabalho docente enquanto alfabetizadora, numa turma de alunos que podem possuir experiências as mais diferenciadas quanto à leitura e à escrita na família, e em um mundo povoado, na contemporaneidade, por suportes e gêneros textuais os mais variados.

REFERÊNCIAS

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.13-34.

BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

CAMINI, Patrícia. **Terapia das linhas: um estudo sobre modos de disciplinamento da escrita**. Porto Alegre, UFRGS, 2009. 59 f. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método Silábico e Método Global: alguns esclarecimentos históricos. In: **História da Educação**. Pelotas, RS. Vol. 5, n. 10 (out. 2001), p. 141-154.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.103-127.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.85-116.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.37-67.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.139-153.

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cadernos à vista - Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p.49-67.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. In: Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 114, nov. 2001, p. 197-223.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997a.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, v. 22, n.2, p. 15-46, jul/dez, 1997b.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP, n.1, jan/jul, 2001, p. 115-141.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p.15-61.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1991.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 8 Ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-38.

MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.185-210.

MARZOLA, Norma. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, Ernâni (Org.). **O Ensino sob o olhar dos educadores**. Pelotas: Seiva, 2003, p.209-220.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006, Seminário "Alfabetização e letramento em debate". (Comunicação Oral).

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

QUINTANA, Mario. **Mario Quintana**. Organizado por Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Thaise da. **O "discurso renovador da leitura" e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Educar a escrita: os sentidos da caligrafia na história da educação. In: Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação 14., 2008, out. 27-29, Porto Alegre. **Cultura material escolar: memórias e identidades** [anais] [recurso eletrônico]. Pelotas: ASPHE/UFRGS, 2008. 17 f.

SOMMER, Luis Henrique. Tomando Palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.69-83.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Alfabetizadoras de papel. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 109-133;

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: Queres ler?**. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **Não há como alfabetizar sem método?** Texto a ser publicado pela Editora Mediação em 2010. [O livro em que será publicado o referido artigo encontra-se em fase de edição].

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.23-38.

VIDAL, Diana Gonçalves; ESTEVES, Isabel de Lourdes. Modelos Caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (Séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva Publicações e FAPERGS, 2003, p.117-138.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises Culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.71-90.

DISCOGRAFIAS

AMARANTE, Rodrigo. Retrato pra laiá. In: Los Hermanos. **Bloco do eu sozinho**. São Paulo: BMG Brasil, 2001, 3:37min.

CAMELO, Marcelo. Além do que se vê. In: Los Hermanos. **Ventura**. São Paulo: BMG Brasil, 2003, 3:35min.

FONTES CONSULTADAS

Site da UFRGS: < <http://www.ufrgs.br>>

Site da Faculdade de Educação da UFRGS: <<http://www.ufrgs.br/faced>>

PLANO DE ENSINO. Disciplina de “Linguagem e Educação I”. 2007/1.

PLANO DE ENSINO. Disciplina de “Linguagem e Educação II”. 2008/1.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1º SEMESTRE

PROJETO DE PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Atenção: por favor, tente não deixar nenhuma resposta em branco. Não se preocupe com a resposta, todas serão de extrema importância para as futuras análises. Qualquer dúvida, pergunte à pesquisadora. Obrigada.

Aluna pesquisadora: Renata Sperrhake

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade

Temática: Representações de alfabetização

Contato: renata.sperrhake@gmail.com e (51) 9101-4499

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: F () M ()
4. Telefone: _____
5. E-mail: _____

II. SOBRE SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

1. Cursou o Ensino Médio
 - () Regular
 - () Magistério
 - () Outros Qual? _____

7. Que outros conceitos você relacionaria ao conceito de alfabetização?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 8º SEMESTRE

**PROJETO DE PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Atenção: por favor, tente não deixar nenhuma resposta em branco. Não se preocupe com a resposta, todas serão de extrema importância para as futuras análises. Qualquer dúvida, pergunte à pesquisadora. Obrigada.

Aluna pesquisadora: Renata Sperrhake

Orientadora: Profª. Drª. Iole Maria Faviero Trindade

Temática: Representações de alfabetização

Contato: renata.sperrhake@gmail.com e (51) 9101-4499

III. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

6. Nome: _____
7. Idade: _____
8. Sexo: F () M ()
9. Telefone: _____
10. E-mail: _____

IV. DADOS SOBRE SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

8. Cursou o Ensino Médio:
- () Regular
- () Magistério
- () Outros Qual? _____
9. Cursou outra graduação?
- () Sim, completa. Qual? _____

- () Sim, incompleta. Qual? _____
- () Não.

10. Relate o que você lembra da sua alfabetização.

11. O que você aprendeu sobre alfabetização no magistério (caso o tenha cursado)?

12. Possui experiência docente? Qual?

13. Relate, em poucas palavras, suas aprendizagens nas disciplinas *Linguagem e Educação I* e *Linguagem e Educação II* (ou equivalentes).

14. Houve a possibilidade de aprender sobre alfabetização em outras disciplinas do curso? Quais?

15. Que outros conceitos foram relacionados ao conceito de alfabetização durante do curso?

16. Você fez o estágio docente em turma de alfabetização (1° ou 2° ano do Ensino Fundamental de Nove Anos ou EJA)? E a miniprática?

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: As representações de alfabetização das/os alunas/os da Faculdade de Educação da UFRGS.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Renata Sperrhake

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade

Descrição sucinta do projeto:

A proposta desta pesquisa consiste em investigar quais são as representações sobre alfabetização das/os alunas/os do primeiro e do último semestre do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul referenciando a análise na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Para tal, é necessária a aplicação de questionário escrito a fim de visibilizar tais representações.

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____

RG _____, concordo em participar da pesquisa “As representações de alfabetização das/os alunas/os da Faculdade de Educação da UFRGS”, parte integrante do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da aluna Renata Sperrhake, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário escrito, desde que minha identidade seja preservada.

Assinatura do(a) participante

Contatos com a aluna responsável:

Fone: 9101-4499

E-mail: renata.sperrhake@gmail.com