

# SABER DOCENTE EM CONSTRUÇÃO: INVESTIGANDO CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DE UMA ALFABETIZADORA<sup>1</sup>

Eneida Maria Chaves\*  
Elisabete Regina do Carmo\*\*

---

**Resumo:** Neste artigo, pretende-se apresentar os resultados da investigação das concepções de linguagem de uma alfabetizadora, ex-aluna do Curso de Especialização em Alfabetização/FUNREI. Utilizando uma abordagem etnográfica, dados foram levantados através de observações das práticas cotidianas em sala de aula e de entrevistas gravadas. Os resultados levaram às seguintes constatações: essa profissional construiu, durante o período de formação, uma concepção de linguagem como forma de interação e uma compreensão de texto como unidade sociocomunicativa; e apreendeu as diferenças entre alfabetizar e letrar.

**Palavras-chave:** Saberes docentes, Concepções de linguagem, Concepção de texto, Alfabetização x Letramento

---

## 1. Introdução: o contexto e os objetivos da pesquisa

---

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado da análise parcial de dados coletados dentro do Projeto “Formação do Profissional da Alfabetização: referencial teórico *versus* práticas pedagógicas”, subsidiado pela CAPES, através da Bolsa de Professor Visitante/Nível III concedida à Profa. Dra. Eneida M. Chaves. Este projeto, em andamento, tem investigado os saberes docentes de treze ex-alunos do I e do II Curso de Especialização em Alfabetização, oferecidos pela FUNREI em 1994-1995 e 1995-1996. Contou com a colaboração das auxiliares de pesquisa Cilene Cristina Caetano, bolsista de Iniciação Científica do PIBIC/FUNREI, e Elisabete Regina do Carmo, aluna do IV Curso de Especialização em “Alfabetização” (1998-1999).

\* Ph.D. em Linguística – EUA – e Professora Visitante/MINTER – FUNREI/CAPES

\*\* Especialista em Alfabetização – Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados da análise das concepções de linguagem e de texto, detectadas nas práticas pedagógicas de uma profissional da alfabetização, e avaliar o impacto do referencial teórico, construído durante o período de formação nos cursos de pedagogia e de pós-graduação em alfabetização, oferecidos pela FUNREI (Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei), sobre o trabalho docente efetivamente desenvolvido em sala de aula.

Uma retrospectiva da literatura sobre alfabetização e letramento indica que a problemática da formação do alfabetizador tem sido pouco discutida no Brasil, em comparação com a preferência por questões, como evasão e repetência. Essa situação tende a mudar nas duas últimas décadas devido ao interesse de pesquisadores pela investigação dos saberes docentes, tanto os de formação quanto os construídos na experiência cotidiana (Tardif et al., 1991; Tardif, 1999; Nóvoa, 1992; Schön, 1992; Dias-da-Silva, 1994; Pimenta, 1996, 1999). A nossa investigação sobre a formação teórico-prática de profissionais da alfabetização se insere neste contexto amplo de pesquisas sobre saberes docentes. Para isso, foi utilizada abordagem etnográfica pelo fato de possibilitar uma imersão maior no contexto escolar e propiciar inter-relação mais efetiva com os sujeitos pesquisados e o seu cotidiano. Para levantar os dados, foram realizadas observações no segundo semestre de 1998 e primeiro semestre de 1999 e depoimentos gravados. As práticas, registradas discretamente dentro das salas de aula, possibilitaram a elaboração detalhada *a posteriori* dos diários de campo. Neste artigo, serão discutidos os resultados da análise das *concepções de linguagem* de uma alfabetizadora que, com mais de 18 anos de experiência em sala de aula e em atividades de supervisão, desencadeou um processo de letramento, numa perspectiva multidisciplinar, conciliando a teoria privilegiada durante o período de formação com o trabalho cotidiano em uma turma de 1ª série do 1º ciclo, com 24 alunos provenientes de classes populares.

## 2. Funções da linguagem no cotidiano escolar

No ensino de língua materna, constitui fator importante a maneira como o professor concebe a linguagem e como vê o aprendiz e o seu processo de aquisição da leitura e da escrita, porque, daí, decorrem as formas de estruturação do trabalho pedagógico e as práticas discursivas privilegiadas no cotidiano escolar. A literatura lingüística tem apontado três concepções básicas de linguagem. Pela primeira delas, enformando os estudos lingüísticos tradicionais, a linguagem é considerada como “expressão do pensamento”, isto é, no interior da mente, é gestada a expressão que se

exterioriza num ato individual, monológico, sem sofrer a influência do outro e das circunstâncias sociais que envolvem a enunciação. Nesse sentido, entende-se que pessoas que não conseguem se expressar adequadamente também não pensam (Geraldi, 1997).

Já uma segunda corrente, vendo a linguagem como “instrumento de comunicação”, considera a língua como um conjunto de signos que se combinam segundo regras diversas com a finalidade de transmitir uma mensagem de um emissor para um determinado receptor, utilizando um código comum aos dois, através de um canal físico (Jakobson, 1971). O estudo da língua encaminhado nessa direção – enquanto código verbal e isolado de sua utilização, fez com que interlocutores e situações de uso fossem desconsiderados no seu processo de produção (Travaglia, 1996).

No entanto, com o avanço da lingüística da enunciação, estudiosos chegaram à conclusão de que, quando o indivíduo usa a língua, ele não apenas exterioriza um pensamento ou transmite mensagens, mas sobretudo atua sobre o seu interlocutor, com ele interagindo numa situação de comunicação e num contexto histórico-social (Geraldi, 1995, 1997; Smolka, 1993; Travaglia, 1996). A linguagem, assim entendida como forma de interação social, se situa como lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos e a língua adquire existência no jogo feito através da interlocução, quando são forjadas as regras. Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo, assim como focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que aí se constituem, levam a alguns pressupostos fundamentais: 1) a língua não é um sistema pronto para ser usado, mas está em processo constante de construção e reconstrução, durante a interlocução; 2) o sujeito também não está pronto, mas se constitui como sujeito, se constrói e se completa no decorrer do processo de interação; 3) as interações acontecem num dado contexto social e histórico (Geraldi, 1995). Nessa perspectiva, o estudo da língua assume a finalidade de “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (Geraldi, 1997, p. 42).

Uma criança, ao iniciar o processo de escolarização formal, já possui um conhecimento lingüístico notável adquirido através da interação com membros dos diversos grupos sociais a que pertence. Já é capaz de usar com propriedade a linguagem oral e estabelecer interlocuções na sua língua materna. Segundo as teorias psicogenéticas, a aquisição da linguagem oral provoca um grande salto no desenvolvimento infantil, proporcionando-lhe novas experiências. Como explica Rego (1995), “o domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança, principalmente no

seu modo de se relacionar com o seu meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar” (p. 67-68).

A aquisição da linguagem oral se dá de maneira informal: mesmo envolvendo várias operações complexas, a criança aprende a falar para satisfazer uma necessidade de interação com as pessoas que convivem em seu meio as quais naturalmente, sem que possuam um método específico, lhe transmitem o código de representação utilizado. À diferença da linguagem oral, a aquisição da linguagem escrita se dá normalmente de maneira formalizada via instituição escolar, representando um novo marco no desenvolvimento do indivíduo uma vez que

o domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (...), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (...). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento (Rego, 1995, p. 68).

Dentro dessa concepção de linguagem, importa o estudo das relações constituídas entre os sujeitos no momento em que falam, e as variações lingüísticas ou dialetais são entendidas como reflexos das variedades sociais, das diferenças entre os grupos sociais, da diversidade de falantes e de situações, assim como de fatores internos da língua. O valor de uma variedade lingüística torna-se, assim, o reflexo do poder e da autoridade do seu falante, e a língua, um meio de constituição da identidade social (Gnerre, 1991). Nesse caso, a introdução da norma culta na escola tem uma função insubstituível: acompanhada da valorização das formas dialetais consideradas não cultas, deve servir de instrumento na luta pela superação das desigualdades sociais (Soares, 1986).

Felizmente com o avanço na compreensão do papel da linguagem, têm-se renovado as maneiras de se ensinar a língua materna, resgatando-se o papel do aluno como sujeito da própria aquisição do conhecimento. Identificando os usos e propriedades da linguagem humana, assim como os comportamentos dos indivíduos e da sociedade em relação a esses usos lingüísticos, nos mais variados contextos socioculturais, o aluno tem sido levado a refletir sobre a linguagem oral e escrita. Como verificou Smolka (1993), ao analisar os princípios da psicologia dialética de Vygotsky, a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola, mas é também “constitutiva do conhecimento na interação”. Assim, não basta transmitir a escrita, mas é preciso ensinar a usar a escrita, a fazê-la funcionar “como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilida-

des. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (p. 45). Dentro dessa interpretação dialética de linguagem como atividade criadora e transformadora de conhecimento, Smolka (1993) considera que “a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança” (p. 57). Lingüistas passaram, portanto, a defender um ensino de língua portuguesa centrado na adoção de práticas discursivas significativas, efetivas, contextualizadas, capazes de superar as dicotomias e integrar, interdisciplinarmente, os diversos conteúdos do saber, através da leitura e produção de textos e da análise lingüística (Cagliari, 1989; Geraldi, 1995, 1997; Travaglia, 1996; Smolka, 1993; entre outros).

Conseqüentemente, o próprio conceito de texto mudou, passando a constituir a unidade básica do estudo de língua e a ser compreendido como uma palavra, uma frase ou um conjunto mais complexo de orações estruturadas segundo um sistema lingüístico, em forma oral ou escrita, usado num contexto de interação. Para ser chamada de texto, é preciso que seja uma unidade lingüística concreta que, independente de sua extensão, tenha uma unidade de sentido, preencha uma função comunicativa e seja tomada por usuários da língua em situações de interação comunicativa (Costa Val, 1991). Uma série de fatores pragmáticos tem papel importante no processo sociocomunicativo, contribuindo para a construção do sentido: “as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face” (Costa Val, 1991, p. 4). Além disso, há de se considerar o contexto sociocultural como elemento constituinte e condicionante do sentido do discurso. Outra propriedade fundamental do texto é o fato de constituir uma “unidade semântica”, isto é, ter coerência e ter coesão: uma unidade lingüística precisa ser percebida pelo destinatário como um todo significativo e coeso, possuindo seus constituintes integrados. Deve necessariamente possuir *textualidade*, ou seja, um conjunto de características que a fazem distinta de uma seqüência qualquer de frases. Beaugrande e Dressler (1983) destacam sete fatores responsáveis pela textualidade de uma unidade lingüística: a *coerência* e a *coesão*, a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade* (conforme a discussão de Costa Val, 1991, p. 5).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre fatores responsáveis pela textualidade, particularmente sobre os conceitos de coerência e coesão textuais e suas implicações sobre o ensino de língua, remetemos o leitor a algumas referências: Koch e Travaglia (1993) e Costa Val (1991).

Paralelo a essa complexidade dos significados de linguagem e texto, vem o entendimento do que significam letrar e alfabetizar, processos que envolvem diferenças, trazendo dificuldades para se chegar a uma definição única, consensual, que seja válida para todos, em qualquer parte do mundo e em qualquer contexto histórico, cultural e político. Conforme advertiu Soares (1992, 1998), existem diferentes conceitos de letramento conforme as necessidades e condições sociais concretas em certos momentos da história e do desenvolvimento. Uma retrospectiva histórica evidencia uma evolução do significado de alfabetizar: de uma concepção circunscrita ao ensino-aprendizagem do código escrito, passou a indicar o processo de *construção* do conhecimento da língua pelo próprio indivíduo.

Kleiman (1995), apontando as diferenças entre alfabetização e letramento, esclarece que o processo do letramento começa bem antes da alfabetização propriamente dita e está diretamente interligado ao contexto sócio-político-econômico e cultural e acompanha o indivíduo por toda sua vida, sempre que este estiver em interação com a leitura e a escrita, ao passo que a alfabetização constitui apenas uma modalidade de letramento:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (p. 20: grifos da autora).

Soares (1998), especificando como o indivíduo *alfabetizado* e o indivíduo *letrado* se diferenciam, afirma que:

... um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (p. 39-40).

Em síntese, enquanto alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de decodificar e codificar sinais gráficos, o letramento, processo muito mais complexo, é entendido como um estado ou condição, que, variando histórica e espacialmente, engloba um

leque amplo de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos e funções sociais (Soares, 1998; Kleiman, 1995). Por isso, visto sob uma perspectiva multidisciplinar, o letramento se torna um desafio para todos os que estão ligados, hoje, ao processo educacional. Em nossa sociedade grafocêntrica, não basta apenas saber ler e escrever; é preciso saber fazer uso social dessas habilidades.

É fundamental, portanto, que se compreenda bem a natureza da atividade lingüística e se entenda a relação que a criança tem com a linguagem. Como propõe Kato (1988), se a escola e o professor têm “consciência do que acontece com a criança em relação ao objeto”, com certeza poderão avaliar melhor o desempenho da criança e intervir de forma adequada, ao mediar o aprendizado da escrita e da leitura (p. 26). Tendo a compreensão de como esses processos são desencadeados, o alfabetizador pode unir efetivamente os saberes teóricos construídos durante o período de formação e os saberes da experiência construídos na prática cotidiana num processo de reflexão contínua. É com este olhar que, depois de ter apresentado parte do quadro teórico privilegiado no Curso de Especialização em “Alfabetização”, serão analisadas as concepções lingüísticas detectadas no cotidiano escolar de uma alfabetizadora que conduziu uma experiência multidisciplinar de letramento em uma turma de 1ª série do 1º ciclo, com 24 crianças provenientes de classes populares. A docente observada aqui para a frente será chamada pelo pseudônimo de “Flora”, numa tentativa de preservar a sua identidade e a da escola onde foi desenvolvida a investigação.

### 3. Apresentação e análise de resultados

A análise dos dados colhidos nas observações das práticas da professora Flora indicou que esta conseguia realizar um movimento de complementariedade entre a fundamentação teórica dos cursos de formação e o seu fazer pedagógico, através de reflexões sobre as próprias ações. Possuía uma concepção de linguagem fundamentada nos princípios de teorias psicogenéticas e de teorias lingüísticas e tinha consciência da importância desses estudos para conduzir apropriadamente o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Ao ser indagada sobre qual conteúdo da pós-graduação mais auxiliou-a nas práticas de sala de aula, declarou de imediato:

Eu acho que o embasamento lingüístico foi fundamental (...) a questão da parte de textos, tudo de produção de textos, acho que isto foi muito importante, porque é o que a gente mais precisa no momento de estar trabalhando lá com as crianças na prática durante o dia. Eu acho que eu faço o tempo todo um gancho com isso (...) eu acho que esse embasamento

lingüístico, de texto, foi muito importante para a prática (Entrevista gravada).

Nas entrevistas e também durante as observações, foi possível verificar que a docente detinha conhecimentos teóricos sobre a psicogênese da alfabetização e sobre os fundamentos lingüísticos da leitura e da escrita. Ela própria nos informou que o trabalho desenvolvido nessa turma de 1ª série levou-a “a confirmar a hipótese que vinha norteando suas práticas pedagógicas”, ou seja, a crença de que “é fundamental fornecer à criança os estímulos, as informações e os desafios de que precisam para se desenvolverem cognitivamente” (Diários de campo). Daí, sua procura constante em “valorizar as idéias dos alunos, respeitar o seu ritmo de aprendizagem, considerar a sua realidade de vida como ponto de partida e possibilitar sua participação ativa no processo de construção do conhecimento, em clima de bastante interação e afetividade” (Diários de campo). Na realidade, não desenvolvia atividades visando apenas à aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas objetivava formar o cidadão crítico e participante na vida em sociedade. O exercício da cidadania se dava diariamente pela abertura que os alunos tinham de falarem de suas vivências e aprenderem também a escutar o outro, num clima de muito respeito.

A formação recebida pela docente Flora possibilitou-lhe ainda ter uma compreensão ampla do significado de linguagem como veículo de interação social. Essa visão fez com que, ao alfabetizar, buscasse proporcionar aos seus alunos um estado que fosse além do saber ler e do saber escrever mas do saber fazer uso dessas habilidades em suas vidas. Assim, utilizavam-se da linguagem oral e escrita, não para cumprir uma função escolar, mas para interagirem uns com os outros em contextos altamente significativos, como falar de acontecimentos nos seus grupos familiares ou para comentarem sobre a autobiografia que estavam produzindo.

A oralidade, estimulada principalmente através da rodinha diária, era muito trabalhada nessa sala de aula, valorizando-se as práticas orais letradas como forma de interação. Num dos dias observados, as crianças relataram episódios do fim-de-semana através da eliciação segura da professora e de um clima de respeito um pelo outro, enquanto falavam. A docente Flora fazia uma condução segura da classe, tinha manejo das frustrações de forma bem positiva e adotava uma postura firme, ao interromper a fala de alguma criança no sentido de reconduzir a sala para a normalidade. Demonstrava interesse grande pelas informações das crianças, cujas histórias de vida, problemas e desacertos em suas famílias eram do conhecimento da docente, nos menores detalhes. Existia o hábito de se valorizar o universo cultural e lingüístico dos alunos, através da criação de um ambiente descontraído e agradável durante o

desenrolar dos fatos. Todos participavam, numa interação muito positiva entre os alunos e a professora que se mostrava tão atenta aos relatos sobre o fim-de-semana de cada um e às atitudes das crianças que conseguia ouvir bem, sem grandes problemas, enquanto nós, pesquisadores, mal podíamos ouvir porque falavam muito baixo.

Preocupada em apresentar a norma padrão e em levar as crianças a refletirem sobre a língua, a professora Flora tinha o cuidado de enunciar bem e corretamente as palavras, ao ponto de ter desenvolvido um *habitus* lingüístico<sup>3</sup> que dava suporte à sua prática e lhe permitia transmitir seu discurso sem precisar censurar-se.<sup>4</sup> Assim, enfatizava os ditongos decrescentes em palavras como “touca”, “mamadeira”, mas não se percebeu artificialidade no seu uso da linguagem oral.

As produções de textos, muito estimuladas nessa sala de alfabetização inicial sob a regência da professora Flora, eram mediadas pela oralidade e realizadas, quase sempre, coletivamente, para que os alunos que não tinham atingido a base alfabética pudessem ser ajudados pelos parceiros lingüisticamente mais maduros. Durante os registros, era trabalhada a norma padrão, chamando-se a atenção para a ortografia e para as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. O calendário, uma atividade diária que constava da data, da caracterização do tempo e de uma frase que as crianças quisessem acrescentar, era construído coletivamente, registrando-se o dia da semana, do mês e do ano, em letra cursiva. Além das indicações de como estava o tempo, era também acrescentada alguma informação sugerida pelas crianças ou induzida pela professora. Fomos informados de que os resultados desse calendário eram aproveitados no final do mês para atividades com a matemática, numa indicação explícita de que os vários tipos de conhecimento eram trabalhados de forma interdisciplinar, integrando-se como elementos complementares e não como módulos justapostos um ao lado do outro. Durante a leitura em coro do texto do calendário, observou-se que as crianças liam “ó”, “nossó”, “trabalhó”, artificializando a leitura, num esforço de mostrarem as possíveis diferenças fônicas entre [o] e [u], como na palavra [lobu], mas a professora, como indicou em outras situações, não tinha como prática corrigir esse tipo de “erro” durante o ato de leitura. Pelo contrário, demonstrando que estava convicta de que uma hipótese de conhecimento lingüístico

---

<sup>3</sup> O *habitus* é definido por Bourdieu (1983) como a “disposição permanente em relação à linguagem e às situações de interação, objetivamente ajustada a um dado nível de aceitabilidade. O *habitus* integra o conjunto das disposições que constituem a competência ampliada definindo para um agente determinado a estratégia lingüística que está adaptada às suas chances particulares de lucro, tendo em vista sua competência específica e sua autoridade” (p. 170-171).

<sup>4</sup> O conceito de censura e de auto-censura está vinculado à aceitabilidade do discurso. Segundo Bourdieu (1983), “a definição de aceitabilidade não está na situação, mas na relação entre uma situação e um *habitus*, ele próprio produto da história da relação com um sistema particular de reforços seletivos” (p. 171).

estava sendo construída pela criança nesse momento do seu processo de desenvolvimento, aproveitava para esclarecer que falamos a língua portuguesa de um jeito e escrevemos de outro, que “a língua escrita não é um retrato da língua oral e nem pretende ser”; assim, chamava a atenção para as diferenças entre o som e a sua representação gráfica. Na realidade, aproveitava todas as oportunidades para apresentar a norma padrão e para conduzir as crianças a refletirem sobre sua língua, com pontuações que nos levaram a concluir que detinha conhecimentos lingüísticos e os usava apropriadamente, com terminologia correta e no momento preciso.

Nossas observações, felizmente, foram realizadas num período muito profícuo porque antecederam um grande encontro cultural e comunitário, realizado anualmente nessa escola, envolvendo as turmas de 1ª à 4ª série, quando as produções – lingüística, artística, cultural e artesanal – da escola e da comunidade são expostas para apreciação. Na sala de aula observada, professora e alunos, numa tentativa de resgatar a auto-estima, assim como a identidade cultural e lingüística dos educandos, engajaram-se num projeto amplo de construção de histórias de vida individuais que comportava várias etapas: 1) exploração dos nomes próprios das crianças (as escolhas desses nomes, os significados, as representações gráficas); 2) discussão da linha da vida de 0 a 7 anos de idade; 3) análise de diversos documentos (certidão de nascimento, certidão de casamento dos pais etc.); 4) utilização de fotografias, identificando fases variadas do desenvolvimento infantil; 5) construção da árvore genealógica de cada um; 6) representação das diferentes fases de suas vidas, em forma escrita e visual. Num dos dias observados, foram explorados os acontecimentos do primeiro ano de vida. Assim, preparou-se o ambiente para uma produção de texto, relembando-se comentários sobre as “histórias de amor” dos pais de cada um de que resultou o próprio nascimento e sobre fatos que marcaram suas vidas desde o nascimento até o momento presente. Tentando se lembrar de como eram no seu tempo de bebês, conversaram sobre suas necessidades e sobre coisas que usavam naquela época. Em seguida, as duplas registraram os resultados dos seus achados num clima de intensa colaboração em que se estabeleceram parcerias entre os que sabiam mais e os que tinham mais dificuldades, constituindo momentos preciosos de cooperação entre os alunos. Nessas atividades em grupos, a docente nos informou que havia “grande incentivação tanto por parte dos monitores que se sentiam valorizados, como dos alunos que estavam sendo ajudados, porque viam os colegas como o modelo ideal a ser alcançado” (Diário de campo). Percebeu-se também uma vivência democrática no cotidiano desta sala de aula em que discussões eram conduzidas com muita habilidade, valorizando-se as opiniões das crianças e desenvolvendo-se posturas críticas e atitudes adequadas a um cidadão que precisa aprender a conviver com semelhanças e diferenças.

Uma concepção de texto como unidade sociocomunicativa em uso, produzida de forma oral ou escrita, com o objetivo de possibilitar a interação entre os indivíduos, perpassava todas as atividades realizadas nesse ambiente alfabetizador. O texto aí produzido era avaliado de acordo com seu aspecto pragmático (unidade sociocomunicativa em uso), seu aspecto semântico-conceitual (elementos que determinam sua coerência) e seu aspecto formal (elementos que formam a sua coesão). Além das produções coletivas, eram também muito estimuladas as produções individuais, ocasião em que se acompanhava o progresso de cada aluno individualmente. Assim, durante a correção de uma produção feita em casa, cada criança lia o próprio texto, enquanto a professora fazia a intervenção, procurando levá-la a uma reflexão sobre a língua escrita, alertando-a para os problemas relativos à coerência e à coesão que dificultavam a compreensão daquela unidade sociocomunicativa e chamando-lhe a atenção para as diferenças entre a linguagem oral e a escrita. Observou-se que se valia o tempo todo de fundamentos lingüísticos para essa intervenção: ao focalizar erros de transcrição fonética, enfatizava que se fala de um jeito e escreve-se de outro. A própria docente nos informou que intervinha individualmente nas produções escritas, não só para avaliar os avanços de cada um ou as dificuldades, mas com o objetivo “de orientar a criança para melhorar o seu texto através de uma reescrita orientada e de levá-la a comparar o primeiro texto com o texto reescrito” (Diário de campo). A volta ao texto produzido e a sua revisão pela própria criança – e sua re-escritura – eram estratégias pedagógicas altamente estimuladas pela docente Flora.

Usando-se vários portadores de texto, como a poesia, os textos rimados, os textos narrativos, os textos de propagandas de lojas, entre outros, envolvendo aspectos lúdicos na condução de atividades com a linguagem, os textos de leitura eram analisados sob vários aspectos: a coerência, a coesão, explorando-se a propriedade ou não do vocabulário e fazendo-se intersecções com outros conteúdos disciplinares. As crianças eram também incentivadas a criarem rimas, convite que produzia momentos de grande diversão. Numa das observações, os grupos foram envolvidos numa brincadeira com rimas a partir dos seus nomes: o registro era realizado no quadro, acompanhando-se de comentários variados, principalmente sobre as diferenças entre grafia e som, formação morfológica das palavras, comprovando-se que a docente possuía conhecimentos lingüísticos e sabia usá-los com propriedade, no momento preciso.

O trabalho coletivo e individual das produções de textos culminou com a confecção de um livro, uma “autobiografia” documentada e ilustrada com fotografias que indicavam as fases de cada criança. A professora tomou o devido cuidado para trabalhar a estrutura física de uma publicação, chamando a atenção para as várias partes que podem compor um livro: a dedicatória, o sumário, o prefácio, a introdução

e o corpo. Realizou a revisão dos textos individualmente e fez questão de escrever o prefácio de cada produção que trazia o título *Revelando minha identidade*. A docente considerou que esses livrinhos, que apresentaram histórias de vida interessantes e foram autografados por esses “pequenos-grandes escritores”, contribuíram “efetivamente para o resgate da auto-estima das crianças. Essas, muitas vezes vítimas de carências afetivas e financeiras, inicialmente não se julgavam capazes de produzir um *LIVRO* e não conseguiam perceber valor social nem na leitura e nem na escrita” (Depoimento gravado: ênfase da entrevistada). Além dessa grande conquista nas habilidades de escritura, houve um progresso considerável nas habilidades de leitura.

Em síntese, a análise dos dados colhidos nas práticas pedagógicas da professora Flora nos levou à conclusão de que valorizava como formas de interação tanto as práticas orais letradas quanto as práticas escritas e que procurava aceitar a linguagem habitual dos alunos. Na sala de aula investigada, leitura e escrita eram atividades vivas, dinâmicas, socialmente utilizadas, fazendo parte da vida desses alunos. Constatou-se, portanto, que essa alfabetizadora assimilou uma concepção de linguagem, como postulada por estudiosos da lingüística da enunciação (Cagliari, 1989; Costa Val, 1991; Geraldí, 1995, 1997; Smolka, 1993; Travaglia, 1996), e que entendeu bem as diferenças entre o processo de alfabetização e o processo do letramento. Essas diferenças eram norteadoras de sua prática por serem constituintes de sua concepção de linguagem, uma vez que tinha conhecimento das funções sociais envolvidas no ato de letrar. Além disso, demonstrou que compreendia bem a importância de se valorizar a linguagem oral, prática discursiva tão significativa nos eventos de letramento quanto os atos de leitura e escrita. Chegou-se à conclusão de que os referenciais teóricos privilegiados no curso de pós-graduação em alfabetização tiveram forte impacto sobre as práticas pedagógicas da alfabetizadora observada, contribuindo para ampliar suas concepções de linguagem, texto, alfabetização e letramento e para desenvolver atitudes reflexivas sobre suas próprias ações, levando-a a construir, concomitantemente, saberes derivados de suas práticas cotidianas.

## Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organização de Renato Ortiz. Tradução de Paula Monteiro e Alcía Auzmendi. São Paulo : Ática, 1983.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo : Scipione, 1989.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. "Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo : Ática, 1997.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 5. ed. São Paulo : Cultrix, 1971.
- KATO, M.A. "A lingüística e a aprendizagem da escrita". *Cadernos CEVEC*, São Paulo, n. 4, p. 25-30, 1988.
- KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas : Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 6. ed. São Paulo : Contexto, 1993.
- \_\_\_, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 5. ed. São Paulo : Contexto, 1993.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha et al. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1992. "Formação de professores e profissão docente", p. 13-33.
- PIMENTA, Selma Garrido. "Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor". *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.
- \_\_\_ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo : Cortez, 1999.
- REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- SCHÖN, Donald A. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha et al. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 6. ed. São Paulo : Cortez; Campinas : Ed. UNICAMP, 1993.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 3. ed. São Paulo : Ática, 1986.
- \_\_\_ . *Literacy assessment and its implications for statistical measurement*. UNESCO, 1992.
- \_\_\_ . *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério”. Palestra proferida na PUC-Rio, em out. 1999. (mimeo)

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo : Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo : Martins Fontes, 1991.