

REVENDO A ALFABETIZAÇÃO

Raquel Salek FIAD

(Universidade Estadual de Campinas/CNPq)

RESUMO: A partir da análise de dois conjuntos de memoriais, aponto algumas características desse gênero discursivo que desempenha um papel fundamental no processo de formação de professores, por possibilitar a reflexão sobre as próprias experiências. No caso destes memoriais, as reflexões destacadas são sobre alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos, escrita, alfabetização, letramento.

ABSTRACT: The analysis of a discursive genre – memorial – shows some characteristics of this genre, specially the possibility of reviewing one's own experiences, which is fundamental in the process of teaching. In this paper, the experiences about literacy are analyzed.

KEYWORDS: Discursive genre, writing, literacy.

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre alfabetização a partir de dois conjuntos de textos escritos: o primeiro produzido por professores alfabetizadores e o segundo produzido por alunos de curso de Letras. Os dois *corpora* – formados por *memoriais* – permitem que sejam depreendidas reflexões sobre o que os autores dos textos dizem sobre alfabetização, especialmente sobre os saberes relacionados a essa prática e os espaços institucionais em que esses saberes circulam. Os dados também permitem argumentar que a construção dos memoriais se dá em um espaço de cruzamento entre gêneros do contexto acadêmico e não-acadêmico. A análise mostra que a escrita de gêneros discursivos que remetem a uma “revisão” de sua própria história – dentre os quais, o memorial – tem papel de destaque na formação de professores por possibilitar aos escreventes uma reflexão sobre a docência e a sua formação.

Apresento, inicialmente, os dois *corpora*. O primeiro (*corpus A*), é composto por textos escritos por alfabetizadores, candidatos a um Curso de Especialização em Alfabetização¹. Oferecemos 45 vagas e divulgamos que as inscrições seriam feitas a partir de um conjunto de informações que os candidatos deveriam fornecer. Foi solicitado aos candidatos que elaborassem um relato (num máximo de cinco folhas datilografadas em espaço duplo) sobre a própria formação, experiência profissional e razões pelas quais se interessava pelo respectivo Curso de Especialização. Foram 217 inscrições (para nossa surpresa) e, naquele momento, os textos foram lidos com o objetivo de selecionar os 45 professores que fariam o curso. Daquela primeira leitura, lembrava-me que os professores haviam tentado nos convencer do máximo interesse que tinham pelos possíveis assuntos que seriam tratados no curso – todos eles relacionados, de alguma maneira, à alfabetização. Embora, no momento, não fosse mencionado aos candidatos o termo “memorial”, para esta análise estou considerando os textos produzidos como portadores de características desse gênero.

O segundo *corpus* (*corpus B*) é formado por memoriais escritos por estudantes do curso de Licenciatura em Letras, do Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, no segundo semestre de 2004, como uma das produções escritas feitas durante uma disciplina por mim ministrada. O *corpus* é composto por nove memoriais. A escrita dos memoriais foi precedida pela leitura do livro *Metamemória-Memórias, Travessia de uma Educadora*, de Magda Soares, que consiste no memorial por ela escrito como exigência para o concurso de professora titular, realizado em 1981. Esse memorial inicia com algumas reflexões da autora sobre o gênero. Essa característica permite ao leitor – que pretende escrever o seu memorial após essa leitura – fazer reflexões sobre a sua própria escrita. Foi pedido aos alunos que escrevessem um memorial em que retomassem, com os olhos

¹ Curso de Especialização em Alfabetização oferecido pelo Instituto de estudos da Linguagem/Unicamp, em 1997.

críticos de estudantes de Letras, o ensino de português que vivenciaram como estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, antes do ingresso na universidade. É importante assinalar que, em algumas disciplinas do Curso de Letras, já tinham tido a oportunidade de ler, discutir e criticar diferentes abordagens ao ensino de português e era esperado que essas discussões estivessem presentes, de algum modo, nos memoriais.

O que aproxima e o que diferencia os dois *corpora*? Ambos são compostos por memoriais, os sujeitos que os produzem encontram-se em situações de formação e em uma situação de escrita de um gênero que não lhes é familiar como prática de escrita. Por outro lado, o *corpus A* é resultado de uma solicitação em que os escreventes não tiveram nenhum preparo prévio para essa escrita, enquanto que o *corpus B* é resultado de uma discussão sobre o gênero memorial e de leitura de exemplar desse gênero.

1. O gênero discursivo memorial

Como base para a reflexão empreendida, em que o conceito de gênero discursivo é fundamental, assumo a perspectiva de Bakhtin, presente principalmente em *Os Gêneros do Discurso* (Bakhtin 1992 [1952-1953]). Sendo a concepção bakhtiniana sobre gêneros do discurso já bastante difundida e conhecida no contexto acadêmico brasileiro, julgo desnecessário expô-la aqui. A partir dessa concepção, serão utilizados dois conceitos para a discussão e análise: o conceito de relações intergenéricas e o conceito de gêneros secundários. Argumentarei que os memoriais são um gênero discursivo produzido em situação acadêmica e que podem ser caracterizados como gênero secundário em sua relação com outros gêneros.

Sendo os gêneros do discurso relacionados às diferentes esferas da atividade humana (cf. Bakhtin), parto do princípio de que no processo de formação de professores estão presentes diferentes gêneros do discurso. No caso do letramento dos professores, a presença dos gêneros considerados acadêmicos é uma constante, através de leituras de textos acadêmicos, de aulas,

palestras, seminários, cursos, enfim, há um conjunto de gêneros que contribui para a formação do professor. No caso da escrita do professor, vários gêneros também estão presentes. Neste caso, a escolha se deu pelo gênero memorial. Um gênero acadêmico, que permite relacionar as histórias pessoais com a história acadêmica vivida recentemente pelos autores. Um gênero que retoma outros gêneros presentes em outras atividades, podendo, assim, ser considerado secundário. Um gênero que possibilita a reflexão sobre os temas propostos.

A autora da Introdução ao livro de Soares mencionado acima (que é historiadora), diz “Desde logo esclareço que referencio este trabalho como um gênero da História” (...) “Sendo um gênero da História, é, pois, História”. Como história escrita, o memorial retoma outras histórias.

O memorial é um gênero que permite a reflexão crítica. Como gênero de memórias e de história, é interessante investigar as reflexões aí presentes. Nesta análise, as reflexões destacadas referem-se ao processo de alfabetização, envolvendo duas possibilidades: a reflexão sobre o professor que alfabetiza e sobre o professor que passou pelo processo de alfabetização. Nesse caso, a atitude reflexiva permite um olhar para o passado, em que estão presentes tanto uma reflexão sobre a história do ensino de português como a história pessoal de sujeitos inseridos nesse ensino de português.

2. A análise

São dois os objetivos desta análise: (a) mostrar o que os autores dos textos dizem sobre alfabetização, especialmente sobre os saberes relacionados a essa prática e os espaços institucionais em que esses saberes circulam; (b) argumentar que a construção dos memoriais se dá em um espaço de cruzamento entre gêneros do contexto acadêmico e não-acadêmico.

No primeiro momento da análise, apresento a leitura dos dois *corpora*, considerando que, no *corpus A*, há um conjunto de

expectativas em relação aos saberes e que, no *corpus B*, há uma posição crítica, embasada nos saberes.

Vejam, inicialmente, o *corpus A*. Um aspecto que aparece em muitos textos é a imagem que os professores construíram da Universidade como fonte de conhecimentos. Em muitos dos textos aparece a menção ao fato de ser um curso oferecido pela Universidade, o que significa a possibilidade de acesso, para o professor, a um conhecimento até então inacessível. Ainda referente ao papel da Universidade na formação do professor, ela é vista como o lugar onde se busca a teoria, o aprofundamento teórico que irá substanciar a prática do professor.

Mais especificamente, o curso oferecido se situava em um espaço da Universidade – o Instituto de Estudos da Linguagem. Os professores imaginam que será um curso que tem a ver com linguagem e é isso que estão querendo. Referem-se, muitas vezes, à necessidade de terem mais conhecimentos de lingüística, a saberem mais sobre língua oral e língua escrita, a conhecerem melhor a linguagem de seus alunos. Portanto, podemos perceber que os professores esperam obter mais conhecimentos em uma área – linguagem – por acharem que esse conhecimento é necessário para poderem alfabetizar melhor.

Quando os professores apresentam as razões que os levaram a buscar um outro curso – lembrando que todos eles já fizeram curso universitário, requisito para se candidatarem a um Curso de especialização, e, nos seus currículos pudemos ver que já vinham fazendo cursos – podemos perceber diferentes razões. Uma é buscar o curso para suprir as deficiências dos cursos anteriores, deficiências essas encontradas tanto nos cursos de magistério (pouco estudo teórico e mais prático, a alfabetização vista como uma técnica), como nos cursos de graduação em Pedagogia (ênfase na Psicologia Educacional, Didática foi inexistente). Por isso os professores sentem “necessidade de retornar aos estudos”: “por falta de bagagem suficiente nos cursos “que fizeram, para “complementar conhecimentos da graduação”, para “complementar deficiências do magistério”, “suprindo deficiências na formação em lingüística”.

O curso é o lugar onde pode ser restabelecida a relação teoria-prática. O professor vê a importância de ambas e acredita na relação estreita que existe entre elas: “a teoria é muito importante e necessária. É ela que justifica e dá respaldo à nossa prática”. Querem “juntar a prática e os conhecimentos adquiridos na área de alfabetização com uma proposta teórica, com espaço para aprofundamento e reflexão”.

Também procuravam o curso para resolver certas dúvidas que tinham, “resultado de tantas polêmicas levantadas durante o percorrer de seus estudos”. Para “sentir mais segurança”, para obter “mais certezas”, “agir corretamente”. Esses depoimentos mostram um professor que vem tendo contato com novas idéias, novas propostas sobre alfabetização e, como a sua formação anterior não foi suficiente para que ele consiga decidir ou tomar um rumo diferente, busca o curso como um lugar onde essas dúvidas possam ser sanadas.

E quanto aos conhecimentos? O professor quer se “instruir”, “adquirir competência técnica necessária”, “obter uma carga de conhecimentos que possibilitem uma ação mais efetiva”, “obter novos conhecimentos”, “adquirir bom embasamento teórico para aliar à prática”, pois tem “desejo de pesquisa e conhecimento na área”, “interesse pelo assunto”, “necessidade de embasamento”.

O professor quer conhecer:

- a formação lingüística de nosso idioma,
- outros autores e teóricos da educação que me dêem uma orientação norteadora de uma prática mais adequada,
- lingüística,
- novas metodologias de ensino,
- propostas de alfabetização,

Quer compreender melhor:

- o processo de aquisição da escrita,

- a transformação nos métodos de alfabetização.

Há o professor que vê o curso como um acréscimo ao que ele já sabe. É a oportunidade de atualizar “o conhecimento na área de alfabetização”, de aprofundar “o conhecimento”, para “torná-lo capacitado, atualizado e seguro”, de fazer “aprofundamento na área de lingüística”, de “aprofundar conhecimento sobre alfabetização: como se dá o processo?”, de “aprofundar o conhecimento teórico”.

Outra maneira de se referir a esse aprendizado é falar de aprimoramento: “aprimorar os conhecimentos”, “enriquecer os conhecimentos”, “acrescentar conhecimentos”, “somar conhecimentos”, “buscar aperfeiçoamento”, “complementar conhecimentos e aplicá-los”.

Resumidamente, podemos reconhecer que o professor procura novos conhecimentos porque sente que sua formação precisa ser aprimorada; tem dúvidas e quer poder discuti-las; acha que um curso na universidade é um bom lugar para buscar conhecimentos e possibilidades de discussões; acha que a teoria é importante para embasar a sua prática; dentre os conhecimentos que acha que precisa ter estão os conhecimentos lingüísticos.

Vejamos, a seguir, como é a reflexão sobre as práticas de alfabetização pelos universitários, futuros professores. Ao retomarem suas experiências escolares, os futuros professores apóiam-se nas críticas lidas, discutidas, apontadas em textos acadêmicos, em aulas de seu curso universitário. A Universidade é o local que forneceu esse olhar crítico e isso é mencionado explicitamente nos memoriais. Os novos conhecimentos que circulam no espaço acadêmico permitem que os autores sejam críticos severos ao ensino que experimentaram ao serem alfabetizados: os métodos utilizados, a falta de conhecimentos lingüísticos pelos seus alfabetizadores, os materiais utilizados (especialmente a cartilha) foram alvo de críticas apontadas nos memoriais. O trecho a seguir exemplifica esse tipo de reflexão presente nos memoriais:

O método de alfabetização utilizado pela professora da primeira série era o tradicional, onde a escrita era vista como mera representação da fala, ou seja, uma atividade mecânica. A prática da leitura e escrita não abordava situações externas a sala de aula. Fomos alfabetizados através de frases e palavras soltas, aparentemente sem sentido e descontextualizadas.

Hoje, essa visão crítica da alfabetização só é possível pelo aprendizado trazido pelo curso de Letras da Unicamp. No primeiro ano do curso já tive contato com professores e livros que discutiram a questão da alfabetização, discussão ainda em pauta no terceiro ano da faculdade. Um livro que entendo merecer destaque entre todos os que li sobre o assunto, por permitir-me uma reflexão profunda sobre a alfabetização, foi o livro “Alfabetização e Letramento – Contribuições para as práticas pedagógicas”, organizado por Sérgio Antônio da Silva Leite.²

Se as críticas forem comparadas com as expectativas presentes nos textos do *corpus 1*, podemos dizer que são os mesmos conhecimentos “desejados” pelos professores que levam os universitários a formularem as críticas. Dito de outra maneira, os professores, ao apresentarem os conhecimentos necessários para o seu desempenho já estão, implicitamente, fazendo uma crítica ao conhecimento que têm e sabem que existe um conjunto de conhecimentos que lhes é necessário. Há um conjunto de conhecimentos que é compartilhado pelos dois grupos – em um deles, há a ausência, no outro, a presença dos conhecimentos.

Para o segundo momento da análise – argumentar que a construção dos memoriais se dá em um espaço de cruzamento entre gêneros do contexto acadêmico e não-acadêmico – feito exclusivamente com o *corpus 2*, apresento algumas características

² Os memoriais são citados sem os nomes dos seus autores.

dos memoriais que possibilitam argumentar em direção a uma construção intergenérica, especialmente na produção de um gênero “novo” para o escrevente. Estão presentes, nos memoriais, marcas de gêneros do contexto acadêmico (resenha de obras lidas, resumos de leituras e/ou de aulas) e de gêneros não acadêmicos (relatos, diários). A reflexão empreendida pelos autores dos textos se faz no cruzamento desses gêneros.

Os trechos de memoriais apresentados a seguir permitem observar reflexões pontuadas em meio a relatos de episódios do passado (momento da alfabetização do autor do memorial) e do presente (momento da universidade, da formação do futuro professor). Vejamos os trechos:

1. Tarefa do dia: escrever no caderno de caligrafia uma página inteira de cada palavra errada do ditado feito em sala de aula. O medo da punição fazia-me cumprir o dever, mas mesmo a inocência de uma criança de oito anos reconhece o absurdo de castigar para corrigir. Isso aconteceu na 2ª série do Ensino Fundamental com uma professora chamada Tia Dulce. Nessa idade a criança inicia um contato mais profundo com a escrita, após ter aprendido a decodificar as palavras da sua língua. Se o professor considera o erro (gráfico) algo passível de punição, a criança não passará a grafar corretamente as palavras somente pelo medo de ser punida. A estratégia utilizada pelos alunos é bem mais eficaz; ele deixa de escrever e de se interessar pela escrita. A partir desse momento, toda aula de Português será para essa criança um momento indesejável, tedioso, interminável. Poucos sobreviveram às aulas de Tia Dulce sem odiar a Língua Portuguesa. Esta tempestade foi superada por mim porque nos anos posteriores houve episódios gratificantes e estimulantes para minha relação com a escrita e com a Língua Portuguesa. Apesar de ter sobrevivido, o processo de culto ao português escrito corretamente continuou por todo o Ensino Fundamental. Certamente os episódios

como este do caderno de caligrafia não ocorreram (e não ocorrem ainda hoje) isoladamente, embora, este tenha sido para mim, o exemplo mais gritante da forma como os professores desta época encaravam o Ensino da língua Materna. Treze anos passaram-se e a fórmula para alfabetizar continua semelhante, talvez menos rígida, porém longe de ser o ideal defendido pela Universidade.

2. A janela do meu passado escolar já foi descortinada. Também já falei do meu presente, no curso de Letras. Porém, do meu futuro, não tenho como falar, fica difícil saber o que vai acontecer. E também acho que não se fala de futuro num memorial, afinal, as nossas memórias estão no passado. De qualquer forma, posso prever que participarei, como professora, de uma mudança no ensino que já vem se configurando, lentamente, há algum tempo. Contudo, sei que há muito que ser mudado. A própria base da educação, a alfabetização, tem que ser revista, pois ela, longe de formar leitores, não passa de um processo mecânico de tradução do texto do escrito para o oral, de uma mudança de código. A consequência disso, além das dificuldades e da lentidão, é que a maioria das crianças que usam este método tem incapacidade de compreensão, já que, ao se deparar com um texto, elas se vêm obrigadas a transformá-lo em mensagem oral, e é esta que ela entenderá.

Felizmente, temos ótimas propostas de mudança nesta área. Uma bastante interessante é a do pesquisador francês Jean Foucambert, que inaugura uma nova concepção pedagógica que propõe o salto da atual “Era da Alfabetização” para a “Era da Leiturização”, que se faz necessário por dois motivos principais: um de ordem histórica, já que a tecnologia do mundo contemporâneo não necessita mais da alfabetização como forma de conservar a voz, pois dispõe de meios mais eficientes do

que a escrita, como rádios, gravadores, computadores, etc; e outro motivo, de ordem social, uma vez que se tem notado, unanimemente, que a qualidade dos “leitores” formados pelo sistema de alfabetização tem deixado muito a desejar.

3. Estudei em um colégio tradicional de Campinas do pré à oitava série e sem dúvida foi lá que se deu a maior parte do meu aprendizado. Lembro-me das cartilhas que utilizava durante a fase de alfabetização, com suas clássicas frases como “Ivo viu a uva” e “Teça tirou o tatu da toca”. Como ainda acontece nos dias de hoje, o primeiro contato com a escrita se dava através de frases descontextualizadas e sem sentido, que priorizavam apenas o ensino da ortografia, como se as crianças não tivessem capacidade de usar um texto coerente como ponto de partida para o processo de alfabetização. Comigo não foi diferente: primeiro as letras, depois as sílabas, as palavras, as frases e só então os textos.

Não acho que as cartilhas são as grandes “vilãs” do processo de aquisição da escrita, mas o uso da maioria delas como único material didático nos primeiros anos de alfabetização acaba sendo prejudicial, já que o seu grande compromisso pedagógico é com a ortografia e não com o texto em si.

Também não posso dizer que minha alfabetização foi ineficiente, mas hoje tenho certeza de que o ensino que parte de textos contextualizados e de interesse das crianças é muito mais funcional e prazeroso, podendo inclusive evitar traumas futuros com relação à leitura e à escrita. A crença de que as crianças são incapazes de trabalhar com textos grande e completos logo no início do processo de alfabetização é ainda hoje muito forte e na minha opinião é uma das causas da aversão que muitas pessoas têm à leitura.

A partir desses trechos, podemos observar que:

- no gênero memorial há características presentes em outros gêneros acadêmicos típicos, como ensaios, resenhas, resumos, anotações de leituras etc.;
- essas características emergem em meio a características de outros gêneros, não tipicamente acadêmicos, como relatos de acontecimentos, narrativas de vida pessoal, diários;
- as marcas dos gêneros acadêmicos situam-se em uma escala de maior referência explícita às fontes, tais como livros ou artigos lidos, a aulas assistidas, teorias científicas aprendidas, chegando a formas pouco explícitas de referência aos saberes acadêmicos; nesse último caso, os saberes acadêmicos estão presentes nas críticas feitas ao ensino que tiveram;
- pode-se falar que o memorial, como gênero, permite ao escrevente associar os conhecimentos científicos (da academia) aos conhecimentos vindos de sua prática (como professor ou como aluno, no caso de cada um dos dois corpora analisados);
- o memorial pode ser compreendido como um gênero secundário por ser constituído pela retomada de outros gêneros (orais e escritos), sejam acadêmicos ou não-acadêmicos;
- a retomada dos gêneros acadêmicos e a conseqüente retomada dos saberes neles presentes indica a valorização atribuída ao letramento acadêmico pelos escreventes; além disso, é constante a referência à mudança que o letramento acadêmico provocou nas concepções que tinham anteriormente.

3. Considerações finais

Finalmente, como proposta para o trabalho na formação docente, menciono a importância de se pensar como diferentes gêneros presentes nas práticas de leitura e de escrita dos professores ou de futuros professores têm funções diferentes. O gênero memorial possibilitou a reflexão sobre práticas docentes de um modo que normalmente não é feito nos cursos de formação. Por ter sido um desafio, uma experiência destoante das normalmente presentes nos cursos de formação de professores, a produção dos memoriais foi um momento em que a escrita acadêmica pode ser revista pelos escreventes. Os trechos abaixo mostram que essa escrita não foi mais um mero trabalho escolar.

4. Quando recebi a notícia de que teria que fazer esse trabalho, de início não gostei, mas agora, creio que foi a melhor reflexão que já fiz desde então sobre a escolha da carreira e o porquê de gostar do mundo das letras.

5. Não posso negar que a proposta de trabalho final da disciplina (...) me espantou. Desde o início do curso, em 2003, sempre produzimos resenhas, ensaios, resumos, ou seja, textos impessoais. Confesso uma certa dificuldade para escrever sobre minhas próprias experiências, pois a todo momento sinto que meu texto não está adequado ao ambiente acadêmico. Esta experiência é no mínimo desafiadora para mim.

Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SOARES, M. B. *Metamemória-Memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.