

LANÇAMENTOS DA EDIPUCRS
Em co-edição com IEL

CANDIDO, Salvatore. **Giuseppe Garibaldi: Corsário Rio-Grandense.** 1992, 160p. Cleção Continente.

LACERDA, César de. **O Monarca das Coxilhas.** 1991, 143p. De nacionalidade portuguesa, o autor, este misto de dramaturgo e comerciante, em viagem ao Brasil, escreveu uma peça focalizando o homem e a vida numa região que tanto interesse lhe havia despertado o Rio Grande do Sul.

PEDIDOS DIRETAMENTE AO:

Instituto Estadual do Livro - IEL
Rua Riveira, 104
90670-160 - PORTO ALEGRE - RS
Fone(051) 332.3603

O ATO DE LER E ESCREVER E O ALFABETIZADOR EFICAZ

Maria Emília Amaral Engers
Faculdade de Educação - PUCRS

Resumo

Este texto faz reflexões sobre os achados de uma pesquisa do tipo etnográfico que buscou conhecer os fatores influentes da eficácia do ensino da leitura e da escrita na 1ª série do 1º grau em escolas públicas de Porto Alegre. Participaram da investigação 20 alfabetizadores, considerados pelos seus pares, como bem sucedidos.

Abstract

This article reflects on the results of an ethnographic research in order to know the main factors tied with teaching efficacy in reading and writing. The research was developed in the elementary public school at 1st level in Porto Alegre-RS. Were involved in the research 20 teachers, who teach reading and writing, appointed by colleagues as well succeeded teachers.

* O Professor Alfabetizador Eficaz. Análise de Fatores Influentes da Eficácia do Ensino. Tese de Doutorado em Educação UFRGS, 1987.

1. Introdução

Este texto tem como objetivo refletir sobre alguns aspectos que fundamentaram uma investigação desenvolvida anteriormente, discutir alguns dos resultados que emergiram do discurso e da prática docente dos participantes daquele estudo.

A investigação buscou conhecer alguns fatores que, na ótica dos participantes, têm influência no sucesso do ensino da leitura e da escrita. Para alcançar tal objetivo a pesquisadora entrevistou professores alfabetizadores eficazes e depois vivenciou a prática docente no cotidiano escolar de algumas escolas públicas estaduais situadas em Porto Alegre.

Para melhor situar o leitor no contexto da investigação explicita-se, neste espaço, informações pertinentes como: intenções e posições da pesquisadora, abordagem da pesquisa, dados referentes às escolas, aos participantes e aos procedimentos metodológicos além dos resultados em si.

É preciso que se destaque que a pesquisadora vivenciou a escola básica por muitos anos atuando em cargos didático pedagógicos e administrativos, tendo experiência como professora supervisora de currículo por atividades, professora de séries iniciais e que, na atualidade, atua no ensino universitário. Essa vivência impulsionou a profissional da educação para estudar os problemas que permeiam o ensino e a escola brasileira de modo especial, aqueles problemas cruciais vinculados com a alfabetização de crianças e a formação dos professores que atuam junto a esta camada da população. Acreditando que o sucesso deve ser mais valorizado e compreendido, voltou-se para conhecer fatores vinculados à eficácia do ensino do processo de ler e de escrever, ou seja, da alfabetização. Sem dúvida, cabe aqui já uma questão.

2. Conceitos de Alfabetização e de Formação do Professor

O conceito que se tem sobre alfabetização é de um processo que tanto é representado por fonemas e grafemas, como envolve a compreensão, o significado do código escrito. Saber ler envolve "o compreender" e saber escrever envolve "o saber expressar-se", "comunicar-se": (Soares, 1985, 1992; Ferreira, 1985, 1986, 1990; Smolka, 1989, 1992). A este respeito Carraher e Rego, (1981, p. 1), já se expressavam:

"Enquanto associação letra-som são claramente aprendizagem de ações únicas, a aquisição da habilidade de leitura deve buscar-se no conhecimento operatório da relação entre a palavra escrita e a palavra falada, uma vez que é esse tipo de conhecimento que

possibilita a dedução envolvida na leitura e escrita de palavras desconhecidas".

Nesta perspectiva a alfabetização é encarada como sendo um processo global, holístico que contempla o alfabetizando como um ser completo cognitivo emocional, isto é, voltado para a pessoa e seu desenvolvimento. Neste particular, Ferreira (1985, p. 17) mostrando a criança como um ser cognitivo, um ser que tem ações e interpretações envolvendo pensamento e não alguém reduzida "a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons".

Ao referir-se à necessidade de revisar a concepção existente sobre a língua escrita da criança, Ferreira (1985, p. 17) sugeriu a reanálise das práticas da língua escrita com objetivos de "ver os pressupostos subjacentes a eles e saber até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora".

A linha teórica discutida aqui denota a importância da compreensão do professor quanto aos aspectos sócio-emocionais que envolvem as crianças, no entanto enfatiza, principalmente, a necessidade do aluno envolver-se no processo de alfabetização. Percebe-se que um novo caminho já mencionado neste texto parece se abrir para o alfabetizando e que vem ao encontro das aspirações dos alunos. É preciso, pois, um grande esforço do professor para alcançar as metas desejadas. O aluno deve ser visto como centro no processo de alfabetização e como tal deve ser compreendido e atendido em suas necessidades, interesses e peculiaridades.

Neste sentido, deve ser considerado que criança ao ingressar na escola traz uma bagagem, uma vivência que poderá influenciar a sua ação. A interação da vivência anterior, na família e na comunidade, como a atual, ampliada pela presença dos componentes escolares poderá determinar sua disposição para a aprendizagem e sua futura ação.

O papel do professor, neste contexto, é de enorme importância, especialmente no que diz respeito à convivência com seus alunos. O professor deve ter presente que o aluno que ingressa na educação formal não é um adulto em miniatura, mas uma criança diante do mundo novo, cheia de expectativas e muitas dificuldades a enfrentar. É preciso, pois, compreender que os alunos, como seres concretos, situados historicamente, se relacionam com seu ambiente fora da escola, vivem os problemas diários do mundo externo e lêem este mundo dentro de sua capacidade de ler.

A leitura do mundo está presente em cada aluno, embora ele não saiba ler ou escrever de forma convencional. Esta apreensão do saber através das letras, da linguagem convencional torna-se difícil para a criança, especialmente para aquelas de classe social menos privilegiada, cujo vocabulário é pobre e o incentivo à leitura é quase inexistente por parte da família. Na verdade uma criança desse nível sócio-econômico se defronta com o padrão convencional de classe média na forma de agir e de expressar-se. (Soares, 1985; Rocha, 1983; Pavão et al, 1985). Deve-se considerar, ainda, outras dificuldades comuns às demais crianças, inerentes à adaptação social num novo grupo, ao atendimento às normas e padrões da escola e ao enfrentamento das dificuldades próprias da leitura e da escrita.

Neste sentido, Soares (1985, p. 22) fez referência aos problemas das diferenças dialetais, mostrando que as crianças trazem para a escola, em seu vocabulário, um dialeto que pode ou não estar próximo da língua convencional. A autora ressalta, ainda, a diferença existente entre a língua escrita e os dialetos orais, "diferenças relativas a correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico e também diferenças da lexicomorfologia e sintaxe ...". Evidentemente as repercussões dessas diferenças podem transformar-se em barreiras para a alfabetização.

Considerando as dificuldades já apontadas, parece que o professor das séries iniciais precisa se dar conta da problemática que circunda a criança durante a alfabetização, ou seja, na aprendizagem da leitura e da escrita. O professor deve considerar, também, que a criança desenvolve atividades diversas daquelas da pré-escola (quando tem oportunidade de freqüentá-la), além da dificuldade natural do processo da escrita, que exige o envolvimento de um grande número de músculos do corpo humano, trabalhando coordenadamente, durante a escrita. Neste particular, referindo-se à complexidade do ato de escrever Aguayo (1932, p. 333-334) expressou sua posição:

"Os músculos do braço devem se contrair no momento preciso para mover a mão ao longo da linha, sem impedir os movimentos dos dedos. Por outro lado, os músculos do corpo que não trabalham durante a escrita, devem estar imóveis para não embarçar os que entram no jogo. Nada é mais difícil para a criança que esta imobilidade".

Na verdade, o ato de escrever envolve movimentos, ditos simples, de rapidez e ritmo de escrita. Estes movimentos, que parecem simples, são difíceis, pois envolvem o antebraço que dirige o movimento da mão e da coordenação dos movimentos que são feitos, principalmente pelos dedos. Há, ainda, o movimento de pronação que é o movimento de rotação da mão, que mantém a palma voltada para baixo, através da ação do cúbito e do rádio sobre o pulso. São estes movimentos que determinam a forma, a inclinação e a clareza da escrita. A rapidez e o ritmo são adquiridos pelo domínio dos movimentos, tendo, também, o fator visual grande influência para a criança.

Considerando toda esta complexidade que envolve a escrita, se faz necessário estimular a criança, desenvolvendo a compreensão do seu valor social, motivando-a a escrever de forma clara, tornando o ato de escrever uma tarefa menos complexa e mais ligada ao prazer.

Sem dúvida, a compreensão do aluno para com o valor da aprendizagem e do professor para com a pessoa do aluno torna-se um fator importante para a tomada de decisões do professor quanto à direção do ensino. Essa tomada de decisão, baseada na realidade do aluno, poderá influir no desenvolvimento da escrita, tornando o trabalho agradável e, conseqüentemente, possibilitando um bom encaminhamento da criança neste aspecto. Não pode esquecer que a iniciação da escrita poderá influir no sucesso da criança, ao longo da sua permanência na escola.

É bom lembrar que o professor deve ter presente que toda criança tem seu próprio ritmo, isto é, toda a criança e cada criança, tem seu próprio

relógio. O professor deve, pois, saber esperar para que a criança, dentro do seu próprio tempo, possa desenvolver as atividades desejadas.

Parece que o importante, em todo o processo de aprendizagem inicial, é criar uma atmosfera de descontração, levando a criança a compreender as formas de obter execução precisa da escrita, sentir satisfação com o sucesso e recompensa pelo esforço feito.

Neste sentido, observa-se que o professor alfabetizador precisa estar alerta sobre as dificuldades enfrentadas pela criança, tanto na escrita quanto na leitura, podendo, desta forma, oportunizar uma transformação no seu aluno, não uma deformação. Naturalmente, a transformação mencionada pressupõe a preocupação do professor com os aspectos psicológicos do aluno, sem esquecer a necessidade de uma certa ordem, disciplina e um voltar-se para os conteúdos (Calfee e Drum, 1986).

Em consonância com este ponto de vista, BETTELHEIN e ZELAN (1984) mostraram a importância do papel do professor para que as crianças tenham um bom desenvolvimento, tanto geral, como na aprendizagem. Em relação à leitura, especificamente, esses autores revelaram que os fatores emocionais tem grande repercussão na aprendizagem. No seu entender, a leitura deve estar de acordo com o interesse intrínseco da criança, ou seja, de acordo com seu vocabulário e sua curiosidade, para evitar maiores erros. Muitos dos erros estão vinculados à angústia, à resistência, às preocupações e expectativas. Enfim, o significado e o significante são fatores importantes para a boa aprendizagem.

Os autores trazem para discussão um outro aspecto que mostra ser relevante, ou seja, o que se refere aos textos de leitura e às cartilhas utilizadas com as crianças. A despreocupação vigente, na escolha do material de leitura, espelha um desrespeito para com a pessoa. O professor, neste particular, antes de tomar decisões, deve analisar o material à luz da realidade da criança que trabalha (Oliveira, 1983; Silva, 1983; Morles, 1981, 1982). Este, preocupando-se com a pessoa revela a atenção e o interesse com o aspecto emocional da criança.

"A natureza do relacionamento da criança com aquelas pessoas que são emocionalmente significativas para ela, também exerce suas influências, quer positiva, quer negativamente. Caso a criança fique impressionada pela professora e deseja agradá-la, então esta situação revigora o "ego" da criança e pode manter suspensas até mesmo as pressões mais fortes do seu inconsciente ..." (Bettelhein e Zelan, 1984, p. 147).

Pelo exposto, fica claro, pois a importância da criança sentir-se respeitada e compreendida, pois isso revigora seu ego, sua auto-imagem e auto-estima, que ajuda a hierarquização do seu autoconceito. Isto é, o aspecto emocional da criança é revigorado e impulsiona a aprendizagem.

Considerando as reflexões sobre o significado da alfabetização e do papel do professor, parece ficar evidente a magnitude do valor da formação do professor. Torna-se evidente que o curso que prepara professor alfabete-

tizador tem que proporcionar oportunidade para que o aluno analise estas variáveis, reflita cuidadosamente sobre elas à luz de uma prática docente.

3. A Pesquisa

Como se explicitou anteriormente, neste texto, optou-se por uma pesquisa do tipo etnográfica junto aos professores alfabetizadores. Utilizou-se a entrevista com 20 professores pertencentes a escolas públicas estaduais de Porto Alegre selecionados intencionalmente, e a observação de sua prática docente e de suas vivências do cotidiano escolar. Participou-se, por mais de um semestre, de atividades escolares como recreios, reuniões de professores, merenda, atividades de artes e educação física, conselho de classe, além da conversa informal com direção e supervisão para complementar os instrumentos já mencionados.

Os resultados foram estudados através de análise de conteúdo. Inicialmente procedeu-se uma leitura flutuante, depois uma análise vertical de cada entrevista (itens semi-estruturados). A seguir, utilizou-se análise horizontal, contemplando todos os entrevistadores por itens específicos. Cada etapa definiu-se entre um "ir e vir" da entrevista para vivências transcritas, para observações e teorias analisadas até chegar-se a síntese. Os procedimentos utilizados na análise de conteúdo foram adaptados às características do estudo e da pesquisadora que se embasou na prática com outras análises (Bardin, 1977; Moscovici, 1978). Desta análise emergiram as categorias do estudo.

Entre os aspectos, ainda a considerar, parece pertinente antes de refletir sobre os resultados, a tipologia das escolas onde atuaram os participantes do estudo e a formação e experiência do professor participante.

As escolas aludidas estavam localizadas em dezoito diferentes bairros de Porto Alegre, sendo a maioria destas classificadas em clientela de nível sócio-econômico baixo. No que diz respeito ao nível intelectual ou de maturidade dos alunos que compõem as turmas, pode-se dizer que se configuraram como sendo: quatorze de nível médio; cinco de nível baixo e uma de nível alto. Já quanto a experiência do professor, dezesseis deles tinham mais de doze anos e quatro encontravam-se entre oito e menos anos de experiência como alfabetizador.

Em relação à formação dos professores pode-se informar que nove possuem 3º grau completo, sendo que destas, três, também, concluíram pós-graduação "lato sensu"; duas estavam cursando faculdade e oito possuíam cursos adicionais de 2º grau e jardim de infância. Pode-se perceber que os participantes do estudo são profissionais que se esforçam para ter boa formação, pois entre os vinte professores só uma parou de estudar, contudo, havia feito um curso de extensão para currículo por atividades.

Após esclarecer o leitor sobre a pesquisa, parece que já é tempo de se voltar para os resultados.

4. Discussão dos Resultados

Os achados desta investigação foram discutidos detalhadamente em vários aspectos no original, porém, apenas alguns deles serão aqui analisados.

Conforme já explicitado, a análise de conteúdo propiciou conhecer as categorias emergentes dos discursos dos alfabetizadores eficazes, que com suas sub-categorias, se constituíram nos fatores que apontaram neste estudo para o sucesso na alfabetização. Estas categorias se dividem em: **características, comportamentos e competência, comprometimento do alfabetizador eficaz.** Obviamente um estudo qualitativo, cujos resultados são inerentes ao grupo em questão, não se generalizam os resultados, mas estes servem para melhor compreender as tramas que evidenciam o cotidiano escolar e daí absorver subsídios para posterior ação.

Na ótica das alfabetizadoras entrevistadas a principal fonte do sucesso está no próprio professor que direciona o ensino, ou seja, é preciso que ele *goste do que faz, goste de criança.* Este é um fator desencadeador de aspectos positivos que integra características e comportamentos inerentes na e da afetividade: confiança, franqueza, tranquilidade, alegria, dinamismo, identidade com alunos, respeito para com eles, espontaneidade, preocupação e atenção com o aluno, enfim, um bom relacionamento.

Para ilustrar o que se disse nada melhor que o discurso das próprias entrevistadas. Uma Professora com 10 anos de experiência, atuando numa escola de 1º e 2º graus. N. S. E. B., assim se expressou: "... A criança é como uma sementinha que está germinando e precisa de cuidados para ter uma boa germinação. A criança precisa de atenção e isso depende do professor, pois a alfabetização é a fase mais importante da vida escolar da criança". Uma outra professora com 13 anos de experiência docente — escola de 1º grau incompleto N. S. E. B., disse: "Acho fundamental para a criança pequena sentir que é aceita, que é importante. É preciso, também, que se dê liberdade para eles pois nesta faixa etária, eles precisam disto. Acho que se deve deixar certo espaço para a criatividade, mas que, também, tem que se organizar o trabalho em torno de conteúdos considerando a vivência da criança".

Os fatores mencionados pertencentes à área afetiva propiciam a motivação para o trabalho de parte do professor e seu entusiasmo e alegria impulsionam o aluno para a construção de seu próprio "saber". É esta troca, este dar-se prazerosamente, este trocar experiências que se efetiva a apren-

* N.S.E.B.; N.S.E.A.; N.S.E.M. = Nível sócio econômico

dizagem. Uma professora com 23 anos de experiência atuando na escola de 1º grau incompleto N. S. E. B. assim se expressa: "... Eu costumo me colocar no lugar das crianças, imaginar o que estão sentindo para nortear meu trabalho". E outra Professora com 18 anos de experiência docente atuando em escola de 1º grau completo N. S. E. B. diz: "... Eu acho que o professor alfabetizador trabalha com o aspecto afetivo para chegar ao cognitivo".

Percebe-se que estas professoras colocam a área *afetiva* como intrinsecamente ligada à área *cognitiva*, elas enfatizam a importância do bom relacionamento, da compreensão, do carinho. Estes fatores se vinculam fortemente com o "comprometimento e a competência do professor". Estas duas categorias estão impulsionando a "tomada de decisão" do professor para sua atualização. Uma Professora com 10 anos de experiência de magistério, atuando em escola de 1º grau incompleto N. S. E. B. externou seu pensamento: "Eu acredito que o professor alfabetizador precisa gostar do que faz, dedicar-se, ter equilíbrio, incentivar muito o aluno e estar alerta para as dificuldades que surgem". E outra Professora com 16 anos de experiência docente, atuando em escola de 1º grau completo N. S. E. B., complementa esta idéia: "É preciso que a professora seja ela mesma, goste de crianças, trate-as bem, com carinho, estude e se prepare para atender bem as crianças". Uma outra Professora, com 12 anos de magistério que atua em escola de 1º grau completo N. S. E. B., enfatiza: "... Trabalho muito, pesquiso, leio, estudo muito, procuro conhecer mais sobre as crianças. Acho emocionante trabalhar com crianças pequenas e penso que o professor tem que estar sempre se atualizando; eu tenho muito que aprender ainda".

Na visão das alfabetizadoras eficazes deste estudo, o espírito criativo do educador deveria ser respeitado de forma a tornar o ensino dinâmico, organizado e prazeroso para o aluno, incentivando e motivando o trabalho de cada criança e oportunizando espaço para a descoberta e criatividade. A vivência do professor pode auxiliar. Neste sentido uma Professora com 22 anos de magistério, atuando em escola de 1º grau completo N. S. E. B. ressalta: "Eu parto do princípio de que a criança precisa de estímulo para o seu trabalho e gosta muito de novidades. Eu procuro isso para o nosso trabalho. Saio com eles todas as semanas sem objetivo explícito. E encontro no meio deles algo para estudar e daí parto para a alfabetização. A boa vontade, a dedicação e a criatividade do professor oportuniza ao aluno fazer o que gosta dentro de sua vivência e isto é a chave da questão". Um outro aspecto enfatizado pelas educadoras participantes deste estudo, vincula-se ao manejo de classe. As professoras consideram a formação de hábitos e atitudes como fator importante na educação de seus alunos e para o próprio desenvolvimento das atividades em sala de aula. Neste sentido uma entrevistada disse: "Eu acho que é importante formar bons hábitos com as crianças. Não é preciso ser rígida, mas eles têm que aprender a respeitar os outros e a fazer as coisas nas horas certas, há necessidade de uma certa ordem. A gente consegue, com jeitinho ajustar as coisas, sem forçar. É tudo tão fácil desde que haja franqueza entre todos" (Professora com 24 anos de magistério atuando em escola de 1º grau completo N. S. E. M.).

No que tange aos *comportamentos/comprometimento*, no sentido de *tomada de decisão* parece haver uma certa semelhança entre as participantes deste estudo, pois todas procuram direcionar sua ação para o mesmo alvo, o aluno, e todas se posicionam em princípios orientadores de uma educação humanista. Contudo, a forma como se manifestam demonstra as diferenças individuais e os diferentes estímulos de ensino. Isto quer dizer que, por diversos caminhos, as alfabetizadoras eficazes entrevistadas procuram chegar ao mesmo resultado.

É importante ressaltar que as professoras observadas demonstraram grande coerência entre discurso e prática. A análise de conteúdo mostrou que o instrumento de observação levou às mesmas categorias emergentes nas entrevistas. As aulas eram envolventes, as professoras entusiasmadas e espontâneas oportunizando, em sua maioria, um encontro prazeroso, onde as crianças elaboram e organizam o seu "saber". Na realidade a prática mostrou interação entre afeto e cognição, entre professor e aluno e os próprios alunos entre si. Essa interação percebe-se ir além da escola, pois chegou a alcançar a família das crianças, dentro dos parâmetros possíveis no contexto social brasileiro e da comunidade onde as escolas estão inseridas.

Ao longo da investigação ficou clara a preocupação das alfabetizadoras com a "pessoa" do professor e sua formação (serviço e pré-serviço) e do aluno e sua vivência sócio-familiar.

Na verdade, as alfabetizadoras definiram com clareza a sua preocupação em relação aos cursos de formação de professores e à vinculação destas, com a realidade social de seus alunos, bem como, com a precária e difícil situação da própria escola pública de 1º grau; nesta, segundo as alfabetizadoras, não há preocupação em escolher professores adequadamente para as primeiras séries do 1º grau. Esta crítica é de fato reforçada pelos dados que revelam a situação da escola pública de 1º grau, especialmente no que se refere às primeiras séries — alto índice de evasão e reprovação — quadro este que, sem dúvida, vem desacreditando o profissional do ensino.

Parece importante, no entanto, chamar a atenção para o fato de que muitos professores já tomaram consciência desta situação e procuram melhorar sua imagem, retomar seu status e firmar o seu papel, através de um trabalho sério e comprometido, buscando tornar seu ensino relacionado à realidade do aluno e na direção do seu preparo para a vida. FERNANDES (1986, p. 29), assim comenta:

"... Muitos professores já aprenderam novos papéis e não têm mais aquela atitude de distanciamento e sim uma atitude de confraternização. O professor foi rebaixado em nível social e respondeu a isso positivamente (...) foi uma mudança de posição (...) uma percepção de que o elemento humano que vai para a escola realmente precisa ser compreendido e transformado dentro dos limites possíveis".

Esta visão, sem dúvida, precisa chegar à escola que educa o professor, pois quando as alfabetizadoras clamaram por mudanças nos cursos de formação de professores, revelaram necessidade de mudança curricular e mu-

dança de mentalidade. A idéia não foi de mudar apenas a denominação ou a sequencição das disciplinas ou os próprios conteúdos destas, mas atualizar a forma de trabalhar os conteúdos colocando o "saber" como ponto chave, aliado à prática e à realidade do aluno. Na verdade, do desvelamento do discurso das alfabetizadoras, evidenciou-se sua preocupação com o "saber", "saber ser" e "saber fazer" (LIBANEO, 1986). Na ótica das alfabetizadoras entrevistadas é importante considerar o "eu da criança", sua auto-imagem e sua auto-estima em todos os aspectos, utilizando a vivência do aluno, conhecendo o seu meio, mostrando interesse, mas sem perder de vista que a escola deve desenvolver conteúdos, deve propiciar a transformação do conhecimento. E para que o professor possa desempenhar bem seu papel, precisa ser adequadamente preparado.

Com base na necessidade de boa preparação do professor, as participantes deste estudo reclamaram treinamento em serviço para que pudessem estar sempre atualizadas, educando seus alunos de forma a partir do real e tornando o ensino útil e agradável. Vê-se, pois, que estas professoras desejam melhorar sua ação docente, procuram crescer e estão abertas para receber e desejosas de aprender mais. Desta forma, parece ficar clara a crença de que há esperanças para a melhoria do ensino, da educação e da alfabetização em especial, pois, a "definição do papel desempenhado pelo alfabetizador depende da função atribuída e esta é uma função de grande importância" (KRAMER, 1986, p. 25).

Considerando, pois, o posicionamento das professoras em relação à sua ação docente parece pertinente discutir neste espaço o posicionamento de GIROUX (1983) sobre a alfabetização. O referido autor classificou as diferentes abordagens de alfabetização em: instrumental, interacionista, reprodutiva e crítica. Quando se discutia tal classificação levantou-se a possibilidade das alfabetizadoras se identificarem na abordagem interacionista, considerando sua tendência em desenvolver um trabalho dentro da linha humanista da educação. Para GIROUX (1983) a abordagem interacionista estaria assentada na dimensão humanista da educação, englobando a corrente desenvolvimentista (DEWEY, KOHLBERG, PIAGET e seus seguidores) e aquela que ele chamou de *tradição romântica* (ROSSEAU e ROGERS). A primeira corrente se volta para a solução de problemas e o crescimento pessoal, enquanto que a segunda se dirige para as relações interpessoais e a felicidade interior.

Tomando agora como base as declarações das alfabetizadoras, ao destacar o relacionamento professor-aluno, o respeito mútuo, a valorização da pessoa, a satisfação, a franqueza, a amizade, o incentivo e a confiança na capacidade do aluno (expectativa alta e positiva), para que haja um crescimento pessoal e, conseqüentemente, uma boa aprendizagem, percebe-se seu posicionamento dentro da abordagem interacionista.

Por outro lado, considerando-se a preocupação do professor em preparar o aluno para a vida, baseando o ensino na vivência do aluno e proporcionando um ensino criativo e crítico, além de enfatizar a formação de hábitos e atitudes em função do grupo e da seqüência e ordem no trabalho, valorizando o "saber", poder-se-ia dizer que estes professores se preparam

para caminhar em direção a uma educação transformadora. Esta educação transformadora parece estar alinhada numa pedagogia crítico-social dos conteúdos. Esta pressupõe o trabalho docente como uma "atividade mediadora entre o individual e o social (...) entre o aluno e os conteúdos", tendo como ponto chave no trabalho docente o "encontro direto do aluno com o material informativo, com a mediação do professor" (LIBANEO, 1986, p. 145).

Essa abordagem do referido autor toma corpo através de uma compreensão crítica das versões existentes de uma pedagogia liberal e das versões da pedagogia progressista. Tal reflexão resultou numa síntese embasada na idéia de escola inserida na "prática histórico-social", visando definir o conhecimento através de uma "perspectiva crítica" como mediadora entre indivíduo e sociedade.

Refletindo sobre as tendências sociais atuais, o posicionamento das alfabetizadoras deste estudo e a grande ênfase de estudiosos na matéria (MELLO, 1983; CURY, 1986; SAVIANI, 1991) parecem coincidir na tendência para a linha da pedagogia crítico-social, onde o papel do professor é destacado, os conteúdos psicológicos, sociológicos e didáticos são reconhecidos e o "saber" é reforçado. LIBANEO (1986, p. 146) assim sintetiza suas idéias que corroboram com os achados deste estudo:

"... a didática progressista assentada numa pedagogia crítico-social dos conteúdos vai buscar formas pedagógicas da pedagogia tradicional, da pedagogia renovada e outras pedagogias, em procedimentos lógico-metodológicos de análise da realidade concreta que serviam de apoio ao professor nas situações pedagógicas específicas. Uma teoria crítica de escola parte de uma avaliação das circunstâncias histórico-sociais e concretas que determinam o aparecimento e o desenvolvimento das formas pedagógicas para incorporá-las, por superação, às realidades sociais presentes".

5. Considerações Finais

As colocações feitas, imediatamente acima, têm o caráter tão-somente de reflexão, pois esta pesquisadora não tem suporte nos dados deste estudo para formar uma posição definida nesta ou noutra perspectiva. Vê-se este momento como travessia que poderá levar a uma melhor valorização da educação, do professor e do alfabetizador, uma vez que este profissional da educação atua como mola propulsora do sucesso escolar dos alunos. Considera-se, pois, de grande importância que se pense mais sobre o papel do alfabetizador, que se valorize a ação pedagógica deste profissional do ensino e que se propiciem os meios para o seu melhor preparo, quer a nível de treinamento em serviço, quer a nível de educação do futuro professor.

Finalmente, se quer reforçar aqui a satisfação da pesquisadora em ter vivenciado a sala de aula junto com excelentes professoras alfabetizadoras. Ressalta-se crença de que existe bons alfabetizadores atuando na escola pública estadual em Porto Alegre, que é de crucial importância encontrá-los para divulgar o seu trabalho e valorizar o "professor".

Referências Bibliográficas

- AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. São Paulo, Nacional: 1932.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1979.
- BETTELHEIM, B. e ZELAN, K. *Psicanálise da Alfabetização: um Estudo Psicanalítico do Ato de Ler e Aprender*. Porto Alegre, Artes Médicas: 1984.
- CALFEE, R. DRUMP. *Research on Teaching Reading*. In: WITTRICK *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan Publ. co: 1986.
- CURY, C. R. J. *Educação e Contradição*. São Paulo, Cortez: 1986.
- FERNANDES, F. A Formação Política e o Trabalho do Professor. In: CATANI, D. B. et al. *Universidade, Escola e Formação de Professor*. São Paulo, Brasiliense: 1986.
- FERREIRO, F. e TEBEROSKY, A. *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, México, Siglo XXI: 1979.
- FERREIRO, F. e TEBEROSKY, A. A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (52):7-17, fev. 1985.
- FERREIRO, F. e TEBEROSKY, A. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo, Cortez: 1986.
- FERREIRO, F. e TEBEROSKY, A. *Os Filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- GIROUX, H. *Pedagogia Radical: Subsídios*. São Paulo, Cortez, 1983.
- KRAMER, *Alfabetização: Dilemas da Prática*. Rio de Janeiro, Dois Pontos: 1986.
- KRAMER, *Escolarização Básica em Busca da Qualidade: uma Tentativa de Síntese*. In: *Coletânea CBE - Escola Básica*. Campinas, São Paulo, Papius/CEDES/ANDE/ANPEd, 1992, p. 45-53.
- LIBANELO, J. C. *Democratização da Escola Pública: Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. São Paulo, Loyola: 1986.
- MELO, G. N. *Magistério de 1º Grau da Competência Técnica no Compromisso Político*. São Paulo, Cortez: 1985.
- MORLES, A. M. *Modelo para la Evaluación de Libros de Texto*. Publ. Cinterplan. Gov. Venezuela/OEA. Trabalho apresentado na primeira reunião regional latino-americana de la Internacional Association for Educational Assessment. Guatemala, set: 1981.
- MORLES, A. M., *Factores de Diseño de Políticas y Programas de Lectura*. Publ. Cinterplan, Gov. Venezuela/OEA: 1982.
- MORLES, A. M., *La Alfabetización como Estrategia para el Desarrollo Nacional y Personal*. *Lecture y Vida*. Buenos Aires, 1(2): jun., 1984.
- MOSCOVICI, S. A Apresentação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- OLIVEIRA, J. B. A. *Cartilhas de Alfabetização e a Regionalização do Livro Didático*. CAD. PESQ. São Paulo (44):95-98, fev., 1983.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, São Paulo, Cortez: 1991.

- SILVA, T. R. N. *O Livro Didático: Reflexões sobre critérios de Seleção e Utilização*. CAD. PESQ. São Paulo, (44):98-101, fev., 1983.
- SOARES, M. *As Muitas Facetas da Alfabetização*. CAD. PESQ. São Paulo (52):19-24, fev., 1985.
- SOARES, M., *Em busca da qualidade em alfabetização: em busca ... de quem?* In: *Coletânea CEB - Escola Básica*, Campinas, São Paulo, Papius/CEDES/ANDE/ANPEd, 1992, p. 45-53.
- SMOLKA, A. L. B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: Alfabetização como Processo Discursivo*, São Paulo, Cortez: 1989.
- SMOLKA, A. L. B., *Cognição, Linguagem e trabalho na Escola*. In *Coletânea CBE - Escola Básica*. Campinas, São Paulo, Papius/CEDES/ANDE/ANPEd, 1992, p. 55-62.