

# **ALFABETIZAÇÃO: IMAGINÁRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DE PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ALTO VALE DO ITAJAÍ**

**HOELLER**, Solange Aparecida de Oliveira - UDESC

**GT:** Formação de Professores/ n. 08

**Agência Financiadora:.** Não contou com financiamento

Resumo: O presente texto apresenta uma abordagem que procura definir como as representações do imaginário do indivíduo, bem como do imaginário social, intervêm nas ações, nos discursos e no modo de ser dos sujeitos. De modo especial, procurou averiguar como o professor alfabetizador estrutura sua prática pedagógica, não somente pelos saberes teóricos obtidos nos cursos de graduação, pós-graduação e outros cursos de formação, mas também sob a influência das representações, conceitos e concepções presentes no seu imaginário e no imaginário social, muitas vezes sem dar-se conta disso. Sinaliza como o imaginário, em muitas situações, acaba por deformar a ação do alfabetizador. Traz algumas considerações históricas e revela como o imaginário individual e coletivo estão presentes na prática pedagógica dos alfabetizadores e de como participam da formação e constituição destes sujeitos. Para finalizar, são apresentados aspectos do fazer e do seu pensar, da sua ação e do seu discurso de professoras alfabetizadoras, acerca da temática aqui tratada.

Palavras-chave: alfabetização, imaginário, identidade.

## **Imaginário: breves considerações históricas**

Pesquisar certos problemas, objetos e fenômenos, muitas vezes requer um retorno ao passado, no intuito de se compreender quais as interrogações, observações, exigências que eles já provocaram. No caso específico do presente texto, que envolve o estudo do imaginário, também se faz necessário tecer algumas considerações acerca da trajetória desse termo, tanto no sentido etimológico quanto da sua função e atuação .

Baczko (1984), na sua obra, analisa o imaginário social que se constitui das memórias e esperanças coletivas e refere-se aos termos *imaginação* e *social* como palavras que estão na moda. Está na moda associar imaginação aos discursos políticos e ideológicos, e agora também aos discursos das ciências humanas.

O autor menciona a década de sessenta, século XX, como um período de explosão do imaginário em campos onde não era comum utilizar o termo. O termo “imaginação”, que era utilizado para designar uma faculdade produtora de “ilusões” e “sonhos”, e que habitualmente pertencia ao mundo da poesia e das artes, passa a ser considerado num campo destinado às coisas “sérias e reais”.

Também nos discursos, no campo das ciências humanas, o termo *imaginação* tomou espaço e a ele foram acrescentados os adjetivos “social” e “coletiva”. Tornou-se um termo em uso também nessa área. Baczko (1984) dá certa preferência à expressão Imaginário Social, na sua abordagem, ao considerar o imaginário como representação do real na sociedade<sup>1</sup>.

Já no campo específico da educação, os discursos envolvendo o termo *imaginário* são ainda recentes. Todavia, ainda que este termo não seja utilizado ou considerado com todo significado e amplitude que possa designar, atualmente já é possível encontrar nos discursos de vários autores a atenção que estes dispensam, quer seja à memória dos professores, à história de vida ou à trajetória destes, no ofício da sua profissão, na intenção de desvendar a ação do professor e de procurar compreender por que o professor estrutura sua ação pedagógica de determinada forma. Consideram que sua história de vida, suas memórias, sua trajetória e demais experiências influenciam seu agir. Assim observa Nóvoa (1992 p. 25):

O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma com que cada um de nós constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprio, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação.

Uma outra referência nesse sentido pode ser avaliada na exposição feita por Abramovich (1997), onde a autora reúne o depoimento de doze escritores brasileiros, como

---

<sup>1</sup> Baczko trata os termos *imaginação* e *imaginário* como expressões muito aproximadas quanto às suas definições, todavia dá certa preferência ao termo *imaginário*, na sua abordagem.

Marina Colassanti, Içami Tiba, Ana Maria Machado, entre outros, que relatam experiências pessoais sobre o “professor inesquecível” para eles. Ao discorrerem sobre suas memórias, no decorrer das suas experiências como estudantes, pôde-se perceber o quanto a figura do professor inesquecível está relacionada com suas escolhas profissionais, bem como relacionada ao jeito de serem, enquanto pessoas, tanto pelos aspectos e lições positivas deixadas e transmitidas pelos seus “mestres” e até mesmo pelos pontos, às vezes negativos, que procuraram usar como indicativo daquilo que não queriam ser ou fazer.

Goodson (2000) alerta que considerar as histórias de vida dos professores não se trata apenas de fazer aflorar as reminiscências pessoais de cada um, por elas mesmas, mas considerá-las para que isto contribua para que se tornem investigadores críticos das suas práticas pedagógicas, conscientes quanto à sua própria investigação-ação, num processo crítico de auto-reflexão.

Gonçalves (2000, p. 145) refere-se ao processo da construção da identidade profissional, e diz que esta “...emerge da relação que o docente estabelece com sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal que ela implica.”

Outro exemplo disso é o artigo escrito por Moura (1998, p.87) que, ao recordar e refletir sobre sua trajetória enquanto professora, relata como foi definindo seus caminhos através da reflexão e mudança da sua prática. Declara como passou da “boa ação”<sup>2</sup> para a profissão, de professora à educadora, formadora de professores e pesquisadora. A autora buscou desenvolver nesse memorial uma síntese da sua trajetória intelectual, uma síntese evolutiva das suas idéias e concepções que construiu ao longo de sua vida. “Este olhar para trás (...), pois cada um tem as circunstâncias objetivas pelas quais foi se tornando o educador que é hoje.”

Em todos os casos lidos ou citados aqui, referentes às memórias, histórias de vida, trajetórias profissionais dos professores, percebe-se que os sujeitos investigados, ou mesmo quando se tratava de considerações pessoais dos autores, estes sempre lembraram fatos, acontecimentos, objetos, pessoas, etc., de forma deliberada e consciente. Entretanto, mesmo

admitindo que todos esses aspectos, que são evocações do passado, de forma intencional, fazem parte do imaginário dos professores. Faz-se importante salientar que o termo *imaginário*, aqui tomado, não corresponde somente aos fatos trazidos à tona pelo professor, de maneira intencional, mas corresponde também aos elementos do imaginário que influenciam a ação do professor, sem que este se dê conta disso. É admitir, como diz Postic (1993), que o imaginário caminha no agente por vias obscuras, secretas e que nem sempre é percebido de forma racional.

### **Conceito de imaginário e o deslize semântico do termo**

Uma definição sobre o termo *imaginário*, diz Baczko (1984), nem sempre é possível e precisa de um só ponto de vista, uma vez que este termo apresenta uma polissemia notória. O autor observa que muitas vezes o que se consegue é uma definição descritiva, ou até mesmo normativa, daquilo que é ou deveria ser o *imaginário*. Isto ainda, de acordo com o que cada sociedade, dentro de um dado contexto histórico, define como modelo de homem, de sociedade, etc. e, a partir disso, o que seja o *imaginário*.

Segundo Baczko, conceituar o termo Imaginário talvez requeira considerar o conjunto semântico que o termo apresenta. O autor observa que a expressão *imaginário* foi, e é possível que ainda o seja, compreendida como expressão própria ao discurso das artes ou relacionada ao “fantástico”, ao mundo dos “sonhos”, das “ilusões”. No entanto, Baczko reconhece que o imaginário se dissocia cada vez mais desses significados tradicionais que lhe cabiam.

Também Barbier (1984) afirma em seu texto sobre o *imaginário* que o termo tem significados diferentes para cada pessoa. Para alguns, o termo *imaginário* pode significar uma produção de devaneios, de imagens fantásticas que transportam o indivíduo para longe das suas preocupações cotidianas ou como uma força criadora. Outros ainda o vêem como parte fundamental para a construção da identidade do sujeito.

Sartre (1940/1964, p.33), quando se refere ao “imaginário” e ao mundo “real”, afirma que: “Ambos os mundos, o imaginário e o real, estão constituídos pelos mesmos

---

<sup>2</sup> Vale observar que Anna R. L. de Moura pertencia a uma congregação religiosa. Tinha como concepção de magistério como uma boa ação, ato cristão, sacerdócio. Mais tarde desligou-

objetos: só variam o agrupamento e a interpretação destes objetos. O que define o mundo imaginário como universo real é uma atitude da consciência.”

Chauí (1995) sustenta que a imaginação pode ser entendida sob várias modalidades: imaginação reprodutora \_ que toma as imagens da percepção e da memória; imaginação evocadora \_ que presentifica o ausente; imaginação irrealizadora \_ que torna ausente o presente e nos coloca num mundo de sonhos e devaneios; imaginação fabuladora de caráter social e coletivo \_ que cria mitos, lendas, imagens simbólicas para o bem e o mal, valores, crenças religiosas, políticas (ideologias), etc; imaginação criadora \_ que inventa e cria o novo, a partir da prospecção.

Quanto ao imaginário, a autora afirma que este opera com ilusões. Ligado à imaginação reprodutora, afirma que desvia nossa atenção da realidade ou serve para nos dar compensações dessa dolorosa realidade.

Postic (1993 p.3) busca conceituar o imaginário e também procura contemplar o deslize semântico que este possui. Para ele, a imaginação é um processo e o imaginário, seu produto. Diz que “(...) imaginar é uma atividade de reconstrução, até de transformação do real, em função dos significados que damos aos acontecimentos ou das representações interiores que eles têm em nós (...)”.

Durand (1989, p.23) adota para sua abordagem o que chama de trajeto antropológico para instalar uma investigação do imaginário. E faz a seguinte observação: “o imaginário é a contínua troca que existe entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”.

Fundamentada nas idéias de Baczko (1984) e Postic (1993), saliento que, neste trabalho, o termo *imaginário* não terá a conotação de algo “ilusório” ou pertencente ao “mundo da fantasia”, mas se considera que o imaginário coloca o sujeito em relação de significado com o mundo real, que é parte da vida real, pois no imaginário estão depositadas todas as representações de objetos, fatos, pessoas, etc., materiais ou ideais, presentes ou ausentes, de maneira consciente ou inconsciente, objetiva, subjetiva ou intersubjetivamente, do ponto de vista perceptivo, que permite ao sujeito ordenar seu mundo e dar sentido aos outros, a si próprio e às suas ações.

---

se da congregação, o que também contribuiu para definir novos caminhos em sua vida.

### **Imaginário social e a formação do sujeito alfabetizador**

Muitas vezes, ao se tratar do tema *formação dos profissionais de educação*, assim como de profissionais de outras áreas, é freqüente pensar-se apenas na formação adquirida nos espaços escolares, acadêmicos ou outros espaços privilegiados para isso. Porém, aqui, quando se fala em formação de alfabetizadores, quer-se, além desses aspectos, considerar também as representações, concepções e conceitos construídos no coletivo, fora desses espaços específicos, e que estruturam o imaginário social em outras tantas situações e segmentos, que faz parte do processo de formação e constituição do sujeito alfabetizador.

Dentro dessa perspectiva estão incluídos os elementos e aspectos adquiridos nos cursos de graduação, pós-graduação, cursos de formação continuada em serviço e, além disso, elementos e aspectos construídos e adquiridos do/no imaginário social, que contribuem para a formação do alfabetizador.

É preciso considerar que, muitas vezes, as concepções que norteiam o fazer pedagógico no espaço escolar \_ reservado para a alfabetização \_ acompanham os professores alfabetizadores há várias gerações. Como exemplo: a concepção de que a alfabetização é tida como o processo de ensinar e aprender o conteúdo da cartilha, mesmo que esta não esteja presente concretamente, enquanto produto editorial.

Muitas vezes isso não se faz necessário, pois o professor mantém vivos os conteúdos e métodos propostos pelas cartilhas, sendo possível lançar mão de tais elementos, presentes no seu imaginário como no imaginário social do que seja adequado para alfabetizar dentro dessa concepção.

Em seu texto, Mortatti (2000) analisa a evolução da cartilha, mais especificamente nos últimos cem anos e como esta participou e participa na construção das representações, concepções e conceitos contidos no imaginário social do que seja alfabetizar, ler, escrever, textos, linguagem, etc., e de como seus conteúdos e métodos ainda estão presentes nas práticas de alfabetização.

É admissível pensar que, em muitos aspectos, a cartilha, enquanto método ou instrumento concreto de aplicação de determinada metodologia ou prática de alfabetização, não mais está presente nos nossos dias atuais. No entanto, não se trata apenas de substituir

um instrumento, de reestruturá-lo ou dar-lhe uma nova roupagem. Trata-se de superar concepções, representações e conceitos na sua essência.

Porém, é preciso reconhecer que não se trata apenas da influência do objeto cartilha por si só. Na verdade, trata-se de representações construídas coletivamente sobre o que seja adequado para alfabetizar, mesmo que sejam representações equivocadas, das quais o objeto cartilha também participa. Por isso, confirmo que não se trata apenas de abandonar ou substituir um instrumento concreto, no caso a cartilha, mas, principalmente, de rever e reestruturar conceitos, concepções e, até mesmo, convicções.

Ao se investir na análise das práticas pedagógicas de alfabetização, é preciso levar-se em conta a dimensão das representações sociais, no caso específico da imposição dos métodos e conteúdos propostos pelas cartilhas, que se fazem presentes no imaginário social do que seja adequado para alfabetizar.

É preciso destacar que o objeto cartilha, tomado aqui para exemplificar algumas das representações do imaginário social referente à alfabetização, foi escolhido em função da sua ligação direta e estreita com o tema abordado. Outras tantas representações sociais foram e são construídas, influenciam e contribuem para a formação do professor alfabetizador, e poderiam ter sido citadas aqui, como: a seleção do conteúdo a ser ensinado, o modo como os professores planejam suas ações, o que significa para o professor ensinar e aprender, etc., que operam também através de representações sociais.

Esse imaginário social construído e do qual o alfabetizador lança mão para suas ações é reconhecido não apenas pelos profissionais de educação, mas de forma especial também por outros grupos sociais. O modo de ação dos alfabetizadores, em muitos casos, constitui um objeto de aprovação social, autorizada e legítima.

Dessa forma, nem mesmo todos os conhecimentos elaborados cientificamente foram, até então, suficientes para a superação efetiva de certas concepções, conceitos e representações presentes no imaginário social acerca das questões que envolvem a alfabetização.

## **O imaginário e a prática pedagógica**

Se o imaginário interfere nas práticas pedagógicas, então pode-se pensar que não são suficientes os saberes teóricos adquiridos na formação docente para caracterizar um modo de atuação de um professor. O que é dito, as ações dos professores, também o que fica latente, não expresso, o que se forma nas profundezas de cada um são também marcadores para um modo de atuação de um professor.

Postic (1993, p.9), na sua abordagem, faz a seguinte afirmação:

A relação pedagógica é vivida ininterruptamente nos dois planos, o manifesto e o imaginário, que não coincidem necessariamente, porque um acontecimento observável pode ou não desencadear o nascimento ou o despertar de harmônicos inconscientes.

As atitudes do professor provêm do seu sistema de referências adquiridas. Nesse propósito, as experiências que teve no seu processo de alfabetização e, enquanto aluno, de modo geral; as representações que tem dos seus professores; também suas experiências vividas com outras pessoas, seus pais ou outros adultos, etc. \_ que estão registradas no seu imaginário e formam seu sistema de referências \_ qualificam suas ações.

Quando se pensa na relação pedagógica nas primeiras séries do Ensino Fundamental é admissível pensar que os alunos, na maioria das vezes, aceitam passivamente os procedimentos do professor e que, raramente, questionam a ação dele. Quase sempre procuram corresponder à concepção que o professor tem de infância, de alfabetização, de como se aprende a ler e a escrever, entre outros correlatos que legitimam a prática do professor. Como diz Postic (1993), “entram na cumplicidade das relações”.

É possível afirmar que, muitas vezes, as crianças vão para a escola com a idéia de que o professor sempre tem razão, ele está sempre certo, pois, em sua grande maioria, as próprias famílias acreditam nisso e, de certa forma, explícita ou implicitamente, passam essa concepção para seus filhos. Desse modo, é socialmente legítima a ação do professor de se impor aos alunos.

Na verdade, essa legitimação da prática do professor acontece também no social, transcende o espaço escolar e os envolvidos diretamente na ação educacional. A sociedade, muitas vezes, aprova as ações do professor e outorga a ele o poder para que sua prática assim se estabeleça. Nessa perspectiva, ele recebe uma espécie de carta branca para agir, pois no imaginário social, embora algumas vezes possa não parecer, a figura do professor e



as ações por ele desempenhadas encontram os argumentos para se legitimarem e se manterem como estão. Especialmente na primeira série do Ensino Fundamental, há indícios de uma certa cumplicidade entre o professor e seus alunos, a prática do professor e a coletividade, para garantir o modo de ação do professor.

Um exemplo a esse respeito pode ser encontrado em Terzi (Cf. 2000, p. 99-101). A autora verificou, durante suas pesquisas, numa comunidade onde a maioria dos adultos era analfabeta, que estes acreditavam ser incapacidade dos filhos o fracasso escolar. Essa posição dos pais se transferia para as crianças, que também passavam a acreditar na própria incapacidade, e a escola, por sua vez, legitimava tal concepção.

Essas representações que se encontram no imaginário social e legitimam certas ações ou concepções também puderam ser reconhecidas na pesquisa de Castorina e Kaplan (1997). Os autores investigaram as representações sociais dos professores, sobre o que, para eles, é um aluno “inteligente”. E puderam perceber o que, de certa forma, aparece oculto nos discursos já naturalizados sobre inteligência. Muitas das definições dadas pelos professores entrevistados tinham como sinônimo de aluno inteligente aquele que demonstrava certas qualidades que sintetizavam as virtudes de um bom aluno: “interessado”, “disciplinado”, “obediente”, “criativo”. E como oposto disso, o aluno “mal-alimentado”, “de famílias desestruturadas”, “o que vem para escola sem almoçar”.

Entretanto, estar presente na relação pedagógica não significa que sempre há uma racionalidade por parte dos sujeitos. Grande parte das ações é mais vivida do que percebida racionalmente. Segundo Postic (1993, p.47), “certos processos intervêm na relação interpessoal professor-aluno e orientam o jogo imaginário paralelamente às reações manifestas”.

Embora a realidade escolar seja constituída de episódios vividos no momento real, experiências anteriores estão refletidas nessa realidade imediata. O resultado e a repercussão em si de uma experiência vivida em situação pedagógica dependem de outras experiências vividas fora do espaço escolar e da realidade presente. Como já foi dito, o professor desempenha sua função sob influência de aspectos cognitivos e afetivos, aspectos que reconhece racionalmente como efetivos e adequados, e outros que não são percebidos de imediato, de modo racional, mas que estão presentes no seu imaginário e escondem, de

certo modo, uma face oculta do professor, numa espécie de matização, uma certa camuflagem daquilo que o professor realmente é, faz e pensa.

Certamente, lançar um olhar para a prática pedagógica dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental remete à consideração de inúmeros aspectos que envolvem a ação destes profissionais, dentro da instituição escola. Aspectos diversos, que vão desde as condições físicas e materiais que a instituição oferece ao trabalho do professor, a relação deste com os demais sujeitos envolvidos, até mesmo questões de ordem, cultural, histórica, ideológica e política que envolvem o sistema educacional.

É certo que não ignoro tais aspectos que permeiam o cotidiano escolar. Todavia, neste trabalho, por não haver tempo suficiente para tal e, principalmente, por não ser esse o foco principal, não dispensarei maior atenção a estas forças que agem no universo da instituição escola e que influenciam a ação dos que ali estão presentes.

### **Alfabetização: um pouco dos *mestres* ou um pouco da própria história**

Neste momento, será trazida para a reflexão a participação de professoras de primeira série que contribuíram com a temática deste trabalho. Aspectos dos seus discursos e das suas práticas pedagógicas que revelam o modo como se constituíram e se constituem essas alfabetizadoras.

Não raro, ao longo dos depoimentos recebidos e das observações feitas, foi possível perceber o quanto as professoras apoiavam seus pensamentos e ações nas representações de alfabetização que construíram ao longo da própria história, nas suas experiências como alunas. Esses elementos presentes são frutos das suas vivências e vinham à tona tanto nos seus discursos quanto nas suas práticas.

Também isso revelaram nos seus discursos e nas suas ações pedagógicas como indicativo daquilo que não queriam ser ou fazer, na função de professoras.

Trago para a reflexão declarações das professoras<sup>3</sup> sobre três questões que envolvem aspectos sobre a forma como foram alfabetizadas, qual o(a) professor(a)

---

<sup>3</sup> No total participaram deste trabalho de pesquisa dez professoras de primeira série. Neste item serão apresentadas características de duas das participantes.

inesquecível para elas e de como pensam que devem ser as práticas pedagógicas para alfabetizar.

Todas as professoras teceram comentários sobre professores das séries iniciais e, de modo muito freqüente, citaram seus professores ou professoras de 1ª e 2ª séries como sendo inesquecíveis. Algumas delas revelaram pontos positivos e agradáveis sobre as professoras das séries citadas. Outras falaram com certa ressalva, ou até mesmo, com mágoa de certos momentos dessas etapas da vida escolar. Seguem depoimentos:

Heloísa<sup>4</sup> relatou que teve dificuldades na 1ª série: *“Porque tinha um problema, que (se) tinha uma palavra que eu não entendia alguma letra no meio da palavra, eu pulava e continuava o resto. Ela brigava comigo e não me incentivava a aprender direitinho. Ela brigava, botava de castigo e ficou muito marcado”*.

Ao falar sobre seu professor inesquecível, Heloísa contou sua experiência, nada feliz: *“É (foi) na 2ª série, tive uma professora, nem vou citar o nome, mas ela não foi muito satisfatória”*.

A professora Ivana disse lembrar que: *“Já na época (quando foi alfabetizada) que ela (sua professora de 1ª série) trabalhava bastante assim, com historinhas, então a gente desmontava aquela historinha em pedaços, né, estudava as palavrinhas separadas, recontava as histórias de outra forma, fazia teatrinhos. Essa professora é inesquecível para mim (...). O jeito com que ela encantava o dia-a-dia da gente na sala de aula”*.

Também Ivana, ao estar com seus alunos e alunas, procurou desenvolver atividades onde estes pudessem participar com alegria e entusiasmo.

Ao se posicionarem como se deve proceder para alfabetizar, a maioria do total de professoras participantes, em certos momentos, defendeu o trabalho de alfabetização através de textos.

A professora Ivana declarou:

*“Eu acredito que partindo dos textos, mas assim, analisando bastante a turma. A turma esse ano eu tentei dessa forma, não consegui. Então tive que voltar, né, à silabação, aos níveis silábicos (...), mas assim usando coisas significativas para eles, mexendo assim no dia deles”*.

---

<sup>4</sup> Os nomes atribuídos às professoras são fictícios.

Heloísa também fez algumas observações quanto ao trabalho com o texto. Porém, justificou suas ações com argumentos um pouco diferentes das demais professoras.

Heloísa declarou que, quando iniciou seu trabalho na escola onde está, utilizava “cantinhos”: *“os cantinhos eu tava (estava) transformando no quadro, eles copiavam e tentava ler com eles, cantar, né, com a forma dos cantinhos trazer a leitura e a escrita. Daí, como teve o bloqueio da diretora que não aceitou, aí veio esse tradicionalismo do be-a-bá todinho. Isso foi uma proposta da diretora, conveniada com os pais, que acham que não tinha que ficar muito na brincadeira, muito na musiquinha, muito nesse lado todo que eu acho mais assim prazeroso pra (para) trazer esse conhecimento pra (para) elas (crianças). Então é complicado, né?”*

Quando questionada sobre como acha mais fácil ensinar a ler e a escrever, Heloísa respondeu: *“Bom, é complicado pra (para) mim porque tô (estou) começando.. Ainda não dá pra (para) dizer. Mas pelo que a gente vê, estudou... a professora que eu tive ela mostrou na área da alfabetização que (é) o lúdico, as historinhas, a leitura, os cantinhos. Mas é aquela coisa não é aquilo que os pais tão (estão) esperando, nem a diretora, então tu fica (ficas) às vezes meio preocupada, né, porque tem avaliações atrás de mim, tem gente cobrando, né”*.

Penso que o caso de Heloísa é um tanto delicado, pois a mesma está iniciando sua carreira como alfabetizadora e demonstrou em várias ocasiões não estar totalmente segura no seu agir: *“é complicado pra mim”, “pelo que a gente vê”, “a professora mostrou”*. Além disso, não encontrou apoio na escola para, de certo modo, aventurar-se nas suas pressuposições. Desse modo, apesar da disposição para continuar procedendo do modo como diz considerar mais apropriado, não o faz por força das exigências externas que dizem ser inadequado o seu modo de alfabetizar.

Quando digo que Heloísa demonstrou certa insegurança quanto ao que disse ser indicado para alfabetizar, é pelo fato de ela não ter argumentado, em nenhum momento, com a diretora ou com os pais a sua concepção e porque acredita que seu posicionamento pode estar correto. Pode-se pensar que não o faz por sentir-se intimidada pelos fatores externos, mas também é provável, pela pouca experiência, que lhe falte segurança e argumentos consistentes para que a coletividade dê crédito à sua ação.

De certa forma, também se tem de admitir que é um tanto complicado para ela \_ sozinha e com sua pouca experiência \_ argumentar seu modo de pensar frente à diretora e aos pais. E mais, frente às representações de alfabetização que esta coletividade tem e que a acompanha há décadas. No caso de Heloísa, além das suas próprias representações, existe um outro elemento que contribui para seus modos de ação: as representações contidas no social que compreendem a alfabetização como treino mecânico, apoiada nas famílias silábicas ou nos conteúdos das cartilhas.

Uma vez mais, sou levada a acreditar que muitas das considerações e declarações das professoras buscam referências nas suas histórias de vida. O modo como foram alfabetizadas e a relação estabelecidas com seus professores e professoras nessa etapa de suas vidas demandam modos específicos, não apenas de ação, mas também de pensamento e, ainda, sobre o que defendem como válido para alfabetizar.

Assim, as revelações feitas pelas professoras apontaram aspectos das representações sociais, aspectos relativos à história de vida delas, quando alunas, como outras tantas influências advindas do modo de ser de seus professores e professoras e que estão presentes nos discursos e nas práticas dessas profissionais e contribuem para que sejam as pessoas e as profissionais que são hoje. Isto tanto nos aspectos que julgam válidos de serem imitados \_ como algumas revelaram sendo espelho para elas \_ bem como nos de aspectos negativos que não pretendem seguir, como alfabetizadoras.

### **O imaginário coletivo das alfabetizadoras**

Enfim, se o imaginário intervém nos modos de ação, pensamentos, concepções e discursos dos sujeitos, considere-se apropriado indicar elementos que constituem o imaginário coletivo das dez alfabetizadoras que participaram deste trabalho. Isto tanto das representações elaboradas por elas próprias ao longo da trajetória de suas vidas como representações construídas coletivamente. Certamente que os aspectos que elenco para caracterizar o imaginário coletivo dessas profissionais não dizem respeito apenas às representações construídas por elas nas suas histórias de vida. Referem-se também às influências das representações oriundas do imaginário social que, em alguns casos, foram elaboradas antes mesmo de elas fazerem parte da história, das suas vivências como alunas e profissionais. Vale ressaltar ainda que muitas das representações que as professoras

possuem são compartilhadas por outros professores e outras pessoas e segmentos sociais que não estão ligados diretamente à realidade escolar.

No grupo pesquisado, um dos elementos ligados à identidade profissional dessas professoras diz respeito à concretização de um “*sonho de menina*” ou a fatos muito ligados às suas experiências na infância.

Poderia trazer depoimentos de todas as professoras para reforçar declarações iguais às que se seguem.

*“O que me levou a escolher essa profissão? Porque meus pais eram professores”.*

*“Desde o início, na escola do primário sempre convivi com professores. Então isso me levou a gostar da profissão e a seguir (...) as professoras moravam na minha casa. Então eu (me) tornei sempre uma amiga da professora”.*

*“Eu sempre quis ser professora, desde a infância é (era) meu sonho”.*

*“O que me levou eu (a) escolher essa profissão, foi, mais eu acho, assim, pela mãe ser professora, pela tia ser professora, né?”*

E assim poderia seguir com outras considerações das professoras sobre o porquê de terem escolhido essa profissão.

Outro aspecto partilhado pelas alfabetizadoras refere-se ao fato de estas apresentarem uma certa distância entre suas concepções, que são tomadas como idéias próprias e seus conceitos que parecem ser tomados do exterior. Isto se verificou quando eu as questioneei, primeiramente, sobre o que, para elas, era alfabetizar e, mais adiante, perguntei qual o conceito de alfabetização. Diante dessas duas questões que sugerem respostas muito aproximadas, nenhuma das professoras argumentou tal semelhança entre as perguntas. Algumas, quando interrogadas sobre o conceito, procuraram elaborar um discurso mais formal para tratar a questão. Utilizaram termos ou expressões, como “*processo*”, “*contínuo*”, “*continuidade*”, “*mediação*”. Outras elaboraram um outro discurso. Houve também quem disse não saber responder sobre o conceito de alfabetização.

Diante disso, questionei-me: Caso eu tenha elaborado ou construído o conceito de algo ou acerca de um objeto, esse conceito não significa o que este objeto é para mim? Pelo menos teoricamente? Adquirir um conceito não seria dotar de significado um objeto/material/informação que se apresenta, de modo que isso possibilite compreender

esse elemento, em que compreender representaria o que esse objeto/material/informação significa para mim?

Ligado a esse fato, destaco a presença de outras expressões e termos contidos nos discursos que se apresentam entre os profissionais da educação, de um modo geral, e de modo especial neste trabalho, nas dez alfabetizadoras.

Destaco uma \_ dentre as expressões utilizadas \_ que foi defendida pelas alfabetizadoras unanimemente: *“Para alfabetizar, a melhor maneira é a partir de textos”*.

Todavia, ao observar suas práticas ou ouvir seus relatos, o que observei foi que a grande maioria pensa ou faz do texto um ótimo pretexto para apresentação das famílias silábicas. O texto não participa como elemento de reflexão, elaboração de conhecimentos, reconstrução de idéias, ou de modo a querer dizer algo do grupo e sobre o grupo, numa outra forma de linguagem e comunicação que é a escrita. Outro aspecto, ainda nesse sentido, foi o fato de considerarem que textos construídos ou tomados para trabalhar outras áreas ou disciplinas escolares não são bons ou adequados para as atividades que elas admitem como próprias para alfabetizar. Quando as professoras escolhiam poemas, canções ou textos que permitiriam o diálogo e a reflexão do próprio grupo ou deste com os autores e conteúdos dos textos, com extrema rapidez, com exceção da professora Ivana, todas as demais caíram imediatamente para o trabalho com as famílias silábicas. Então, o caminho mais eficaz para a alfabetização, para elas, incluindo Ivana \_ que também admitiu isso \_ é o das famílias silábicas. A representação simbólica do objeto cartilha como método e conteúdo para alfabetizar ainda está muito presente nessas profissionais.

A identificação com a série em que estão trabalhando também é compartilhada pelas alfabetizadoras. Com exceção de uma professora que confessou não gostar de trabalhar com a 1ª série, todas as demais demonstraram estar satisfeitas. Revelaram também \_ e nesse sentido, até mesmo a que se mostrava insatisfeita \_ que gostam da profissão que exercem. De modo geral, todas as professoras declararam e demonstraram carinho no falar e estar com seus alunos e alunas, o que reforça, assim, a qualidade do núcleo afetivo que se instala na 1ª série do Ensino Fundamental, como já havia sido mencionado anteriormente.

Desse modo, é possível considerar que muitos são os elementos e representações que constituem o imaginário das alfabetizadoras. Elementos e aspectos de ordem afetiva e pessoal e outros tantos construídos socialmente. Certamente que essas profissionais não

construíram suas representações sozinhas ou apenas no espaço escolar. Os modos de ação e de pensamento que regem essas professoras \_ e provavelmente as alfabetizadoras de modo geral \_ estão apoiados também na força das representações sociais do que seja alfabetizar. Daí é que muitas delas revelaram existir uma espécie de “*pressão social*” advinda das famílias, dos demais professores e profissionais da escola e de outros segmentos da sociedade. Então, muitas vezes, embora reconheçam a necessidade de mudanças, sentem-se inseguras quanto ao que fazer para efetivar tais mudanças. Assim, muitas caem no território do que todo mundo faz, aceita e admite no tocante ao trabalho na 1ª série do Ensino Fundamental. Nesse sentido, apresentam ou compartilham um discurso sobre o que pensar ou o que é recomendável ou apropriado dizer, quando se fala em alfabetização. Em muitos casos, porém, sem o suporte real sobre o que fazer. Ou seja: muito do que se teoriza acaba não transparecendo na prática efetivamente.

### **Algumas considerações**

Faz-se necessário dizer, neste momento, que não considero esta problemática insolúvel. Considero, antes, desafiadora, e que isto requer disposição e comprometimento por parte dos envolvidos, pois é possível perceber avanços e mudanças, mesmo que de modo brando, referente aos modos de ação dos alfabetizadores.

Quero evidenciar que considero indispensável aos cursos de formação de professores, tanto os de graduação, pós-graduação, os de formação continuada ou de professores em serviço, etc. a inclusão de reflexões que envolvam questões relacionadas aos aspectos tratados neste trabalho. Ou seja, reflexões que envolvam de que modo o imaginário – individual e social – pode estar presente no fazer pedagógico dos profissionais de educação, sugestionando e indicando modos de ação específicos. Levar para a reflexão que o imaginário não apenas é caracterizado por idéias, concepções ou representações abstratas no seu pensar, querer, sentir, mas que é também real e efetivo no modo de ação dos sujeitos e que, muitas vezes, tem raízes nas histórias pessoais e sociais anteriores ao momento atual em que o professor ou o sujeito se encontra. E isto tem de ser considerado.



Sempre que se procura lançar um olhar para a ação dos alfabetizadores e demais profissionais de educação, faz-se necessário recuperar aspectos da própria história de vida destes profissionais, bem como da história das sociedades e fenômenos de um modo geral.

De acordo com Candau (1997), algumas questões ou aspectos são repetidos ou retomados, mesmo que não sejam respondidos exatamente do mesmo modo que se havia feito, e assim conservam muito da sua essência. É preciso considerar que estes aspectos da história individual e social dos sujeitos não se apresentam de forma linear, mas como uma série de rupturas ou deslocamentos, não totalmente afastados ou indiferentes ao momento atual em que o sujeito se encontra.

Corrêa (Cf.1995, p.13) concretiza a possibilidade de os professores, ao rememorem suas histórias, também ressignificarem a própria história de seu tempo, onde presente e passado se encontram, não simplesmente para termos comparativos, mas especialmente para que contribuam para a reflexão, de modo que os envolvidos se reconheçam nesse processo de formação e transformação, tanto ao que diz respeito às suas idéias, concepções, conceitos, representações, discursos, bem como das/nas suas ações. De modo que isto possa ajudar a desmistificar e rever conceitos, e até mesmo preconceitos, e contribuir para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e participativos, quebrando resistências e ressignificando saberes e fazeres.

Obviamente, não quero, com isso, afirmar que este seja o único caminho para contribuição efetiva na formação consciente, crítica e participativa dos profissionais de educação, embora reconheça que este possa ser um dos caminhos, talvez mesmo fundamental, no qual certamente vale a pena investir para a compreensão e formação dos professores, de modo geral, e dos professores alfabetizadores, em especial.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Meu professor inesquecível**. 3. ed. São Paulo: Gente, 1997.

BACZKO, Bronislaw. **Los Imaginarios Sociales**: memórias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.

BARBIER, René. **Sobre o imaginário**. Trad. Márcia Lippincott da Costa e Vera de Paula. Em Aberto, Brasília, (61): 15-23, jan./mar. 1994.

CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Suzana. **Educação em direitos humanos e formação de professores.** In. CANDAU, Vera Maria. (Org.). Magistério Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTORINA, José Antônio e KAPLAN, Carina Viviana. **Representaciones sociales y trayectorias educativas:** una relación problemática. Educação e realidade. Porto Alegre, 22 (2): 187-202, jul./dez. 1997.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CORRÊA, Vera Maria de Almeida. **A formação político-pedagógica do professor:** desafios da escola básica. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 22 (125): jul./ag. 1995.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** Lisboa: Presença, 1989.

GONÇALVES, José Alberto M. **A carreira das professoras do ensino primário.** In NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

GOODSON, Ivo F. **Dar voz ao professor:** as histórias de vida dos professores. In NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar:** um pacto secular. Cadernos Cedes, Campinas, (52): 41-54, Nov. 2000.

MOURA, Anna Regina Lanner. **Memorial: fazendo-me professora.** Caderno Cedes, Campinas, (45): 24-47, Jul. 1998.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_ (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SARTRE, Jean-Paul. **Lo imaginario.** Buenos Aires: Lozada, 1964.

TERZI, Sylvia Bueno. **A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados.** In. KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento. 2. ed. Campinas: Mercado das letras, 2001.