

A (NÃO) FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Maria Diomara da Silva (CAED/UFJF)

mariadiomara@yahoo.com.br

Luciane Manera Magalhães (FACED/UFJF)

1. *Introdução*

Uma gramática descritiva é, portanto, o conhecimento que se tem da estrutura e funcionamento e usos de uma língua, nos seus mais diversos aspectos ou níveis, como fonético, fonológico, morfológico, semântico, pragmático, do discurso, sociolinguístico /.../ o professor de português, desde a alfabetização até o último ano escolar, deve ter informações desse tipo, do contrário não poderá realizar sua tarefa com competência e precisão. Quem lida com o ensino de línguas tem que saber Linguística. (CAGLIARI, 1991) (Grifos nossos).

Começaremos discutindo, alguns aspectos sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil, refletindo sobre alguns pontos relacionados ao percurso histórico dos estudos feitos pela academia sobre a profissão docente nesses últimos anos. Posteriormente, será abordada a importância e essencialidade dos estudos linguísticos para a formação desse profissional, o que constituirá em uma prática autêntica, segura e madura do trabalho em linguagem.

Como veremos, não pode ser negligenciado o aprofundamento dos estudos linguísticos nos cursos de formação de professores das séries iniciais por que, de acordo com Miriam Lemle (1987), são eles que enfrentam os maiores problemas linguísticos na escola e de forma conjunta. Além de professor, o alfabetizador tem a necessidade de aliar o seu trabalho docente ao de pesquisador da linguagem, diante da heterogeneidade linguística que ele encontra no ambiente de sala de aula (FRANCHI, 1988).

A alfabetização se constitui sobre várias complexidades, principalmente porque o professor alfabetizador é um professor polivalente, responsável pelo ensino de outras disciplinas além do ensino em língua materna. Porém, segundo Cagliari (1998, p. 9), “sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra

ordem”. Certamente, a atuação obtida pelos alunos nas outras áreas de conhecimento, perpassa pelo desempenho obtido no início da sua escolarização ao ser alfabetizado.

A partir desses pressupostos, observaremos como e se essas questões vêm sendo abordadas e possivelmente trabalhadas no meio acadêmico para instrumentalizar os alunos dos cursos de pedagogia, para serem professores polivalentes e poderem realizar um trabalho competente em alfabetização.

2. *Uma reflexão sobre a prática docente nos últimos anos no Brasil*

Nos últimos trinta anos, as abordagens teóricas a respeito do trabalho do professor apresentaram distintos conhecimentos a respeito da metodologia, da avaliação, dos conteúdos, das relações de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e do próprio saber alfabetizador. No entanto, segundo Guedes-Pinto (2002), essas pesquisas trouxeram consigo uma característica delatora do trabalho do professor, culpabilizando-o pelo fracasso educacional do sistema público. De acordo com a mesma autora, “em geral, a culpa do fracasso da escola era delegada ao corpo docente que, ao longo do tempo, foi se tornando alvo constante das pesquisas que procuravam desvendar os ditames do sistema escolar” (p.44). Por meio de uma revisão teórica desse período, Dias-da-Silva *apud* Guedes-Pinto (2002), destaca como o professor foi considerado o alvo das críticas dos problemas educacionais:

As críticas às práticas pedagógicas dos professores da rede de ensino foram fortes e o discurso científico produzido pela academia tomou o professor como o culpado (de forma implícita ou explícita) na ineficiência do sistema educacional (p. 46).

Paralelamente a essas discussões que borbulhavam a respeito da responsabilidade docente sobre o sistema educacional, outra vertente crítica se constituiu e discutiu a respeito do sistema escolar. Esse enfoque compreendia “o fracasso do ensino por sua inserção no contexto sócio-político-econômico da época, construindo, assim, uma visão macroestrutural da escola” (GUEDES-PINTO, 2002, p. 47). Essa vertente era defendida por estudiosos como Bourdieu e Passeron (1975) e Baudelot e Establet (1975),

Esses autores inserem-se no quadro do pensamento educacional crítico-reprodutivista, que aponta a escola como uma instituição que tem a função de

reproduzir a organização social do capitalismo, desempenhando o papel de aparelho ideológico do Estado. (GUEDES-PINTO, 2002).

Portanto, atualmente, conseguimos encontrar outra perspectiva no que diz respeito à forma de compreender o professor e a ampla realidade do seu trabalho docente. Alguns estudos, nessa época, buscaram demonstrar e desenvolver um trabalho de reflexão da prática escolar em meio a um tempo caracterizado por uma perspectiva de microanálise relacionada ao professor. Já na perspectiva da macroanálise estava contemplado o sistema sociopolítico (GUEDES-PINTO, 2002).

Além das pesquisas de revisão, de crítica e de avaliação realizadas nos últimos anos, encontramos produções científicas com uma nova forma de olhar para o trabalho do professor. Dias-da-Silva *apud* Guedes-Pinto (2002) aponta para a importância de não se ver o fenômeno educativo como um jogo de mocinhos e bandidos e sim compreender quem são e como esses professores atuam, reconhecendo-os como sujeito de um fazer e de um saber.

Nessa perspectiva, os pesquisadores¹ procuram realizar seus trabalhos de investigação conjuntamente com os professores que são pesquisados, contribuindo, dessa forma, para que haja uma reflexão sobre a prática desenvolvida em sala de aula. Assim, há uma efetiva contribuição do trabalho acadêmico no contexto social e escolar para ambos os pares: pesquisador e professor.

Outro aspecto importante sobre o trabalho docente, destacado por Guedes-Pinto (2002), diz respeito ao constante processo de desvalorização que a classe do professorado vem sofrendo no percurso histórico e que não pode ser negligenciada. Zilberman *apud* Guedes-Pinto (2002) constata que desde a época do Império, a profissão do professor não é valorizada socialmente, sendo este fenômeno um fator histórico. Essa desvalorização está relacionada à baixa remuneração salarial em comparação a outras profissões que privilegiam o trabalho intelectual.

No Brasil, já desde o século XIX, quando a instrução pública começou a consolidar-se no traçado de sua política e de sua organização administrativa, o exercício do magistério não assegurava uma boa remuneração. A profissão docente não representava uma boa opção promissora no que se refere a fornecer uma perspectiva financeira atraente para quem a escolhesse. (GUEDES-PINTO, 2002).

¹ Como exemplo, encontramos trabalhos de Kramer e S. Souza (1996), Kleiman (1998b), Signorini (1998b), Fontana (2000), entre outros.

Ainda no século XIX, autores como Quintino Bocaiúva, em 1858, e Adolfo Caminha, em 1893, já denunciavam a situação do magistério quanto a sua desvalorização salarial e à falta de perspectiva quanto a essa melhora no cenário educacional.

A educação passou por muito tempo sem investimento, mesmo depois da proclamação da República, mantendo-se em “condições extremamente precárias /.../ obrigando diversas escolas a serem fechadas devido às péssimas condições de instalação, funcionamento e recursos humanos” (GUEDES-PINTO, 2002).

Outro ponto que podemos observar, segundo Zilberman *apud* Guedes-Pinto (id.), é a feminização do quadro docente em relação às séries iniciais do ensino fundamental, no percurso histórico da educação no Brasil. Em sua pesquisa Demartí e Antunes *apud* Guedes-Pinto (2002) revelam que a profissão eminentemente feminina se deu pelo fato de haver grande insatisfação financeira na remuneração salarial para os homens, pois a renda não era suficiente para as necessidades familiares, o que não ocorre com os cargos administrativos, marcados pela forte presença masculina.

O que visualizamos no cenário educacional quanto ao trabalho e a profissão do professor é uma crise nos sentidos econômicos, social, moral e de formação, (GUEDES-PINTO, 2002). Isso reflete na própria crise de identificação do professor das séries iniciais, principalmente o das classes de alfabetização, pois não são professores especialistas, como o são os alunos das licenciaturas.

A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras, imprimiu aquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo (MELLO, 2000).

Essa é a visão que temos encontrado a respeito do profissional em pedagogia, tanto dentro dos centros de ensino, quanto fora, nos meios sociais. A grade curricular de formação do pedagogo que privilegia todas as áreas de ensino traz consequentemente esse caráter de esvaziamento em relação aos conteúdos trabalhados. Isso gera de certa forma, a construção de uma imagem inferior desse profissional em relação a outros:

Não são apenas as crianças das escolas públicas que têm sua autoimagem profundamente prejudicada. Começam a aparecer, no discurso das professoras, referências à vergonha da profissão. A opção de carreira que já foi motivo de júbilo e orgulho é agora criticada e deplorada por amigos e parentes que di-

zem: “ser professora é caminho que não leva a nada, é beco sem saída, escolha de quem não pode escolher algo melhor”. (CARVALHO, 2007)

Por detrás dos discursos que, algumas vezes, são proferidos sobre a importância da profissão docente, encontramos uma concepção cruel em relação a esses profissionais da educação. Carvalho (2007) aponta para o receio de que a autoimagem da professora alfabetizadora seja resumida a um não ser e um não saber.

Não saber alfabetizar, não saber sobre construtivismo, não saber lidar com as crianças difíceis, não saber conviver com as famílias, com os traficantes que rondam as escolas, com as reformas que mudam tudo a cada quatro anos. (CARVALHO, 2007).

A contribuição dada por Perrenoud *apud* Carvalho (2007), a respeito da formação do professor, para a prática reflexiva, leva-nos a reafirmar a necessidade de um trabalho que permita o professor a se constituir pela sua própria prática, e aos pesquisadores realizarem um trabalho que possa promover uma atitude investigativa nos professores que são sujeitos e também agentes da pesquisa.

Quanto a isso, Bortoni-Ricardo (2005) argumenta que as pesquisas acadêmicas podem contribuir se efetivamente atingirem o professor, permitindo que eles se apropriem desse conhecimento produzido no meio acadêmico. O desenvolvimento de pesquisas colaborativas, em que pesquisador e professor trabalhem de forma conjunta, oportuniza ao segundo o desenvolvimento de uma prática reflexiva, crítica e transformadora do seu fazer docente.

3. *Relação teórico-prático e histórico-social como processo de formação docente*

Ao iniciar o curso de formação de professores, o aluno ingressante passa por vários processos de aprendizagem, por meio das muitas disciplinas pertencentes ao currículo específico de cada curso. Entretanto, as escolhas prioritárias dos conteúdos a serem ministrados durante os anos de estudo, se sobressaem em detrimento de outros.

Cunha (1989) destaca que uma das formas do aluno se apropriar do conteúdo ensinado nos cursos de formação, é a capacidade que ele próprio tem de como futuro professor, saber interpretar de forma histórica e social aquilo que lhe é apresentado. A análise de sua pesquisa mostra que os próprios professores acreditam que os cursos de formação neces-

sitam instrumentalizar o professor para a pesquisa, para que os conteúdos sejam sistematizados, trazendo cientificidade ao seu trabalho. Além desses aspectos, a prática escolar, que é o contato com a realidade profissional, proporciona aos alunos uma experiência real fora da universidade ou da faculdade, oferecendo ao estudante e ao professor uma relação de domínio e reflexão do conteúdo contido na prática docente.

Conhecer sua própria prática pedagógica e compreendê-la criticamente são aspectos indispensáveis ao professor que se quer competente. Essas tarefas, entretanto, não são simples e objetivas; ao contrário, são atividades que requerem uma formação específica, que objetive a formação do professor reflexivo. (MAGALHÃES, 2005, p. 89)

A intrigante relação entre teoria e prática se revela nessa dinâmica, pois toda teoria que é oferecida, é importante na medida em que é transposta didaticamente no contexto da prática escolar e reconstruída de acordo com as necessidades que vão surgindo no percurso do trabalho do professor.

Nisso, o conceito vindo da sociologia, conhecido como transposição didática vem contribuir para a definição dessa relação acima citada.

/.../ o conceito de transposição didática (TD) foi cunhado por Michel Verret (1975), nos anos 70, no interior de um movimento de revisão e reconceitualização da didática. /.../ ele introduz o conceito em um capítulo de sua obra "Le temps des études", por meio da problematização acerca da transformação do saber dito teórico ou científico em saber escolar, apresentando, assim, os primeiros fundamentos da TD (MAGALHÃES, 2005).

Os cursos de formação têm, todavia, a necessidade de oferecer, aos seus discentes, instrumentos para que desenvolvam em sua prática, uma ação coerente com o referencial teórico com o qual irão trabalhar. Precisam inserir, em seus currículos, conteúdos linguísticos imprescindíveis para que o professor possa desenvolver seu trabalho com segurança e com os conhecimentos necessários para oferecer aos seus alunos uma gama de oportunidades favoráveis a sua aprendizagem.

Palácio *apud* Ferreira (1990) defende que além do processo evolutivo da criança, referente a essas aprendizagens, existe o processo evolutivo do professor. A formação dele, portanto, não se realiza por meio de um único curso, há a incorporação de referências dos modelos que fizeram parte da sua história. Pois segundo a mesma autora “quando o professor chega à sala de aula, aplica o que aprendeu do seu meio, sua família, suas relações pessoais” (p.23). Isso nos faz refletir sobre o caráter

histórico-social que está embutido na ação do professor que interfere em sua prática.

O professor, entretanto, é um ser construído num processo que se dá de forma contínua. Freire *apud* Ferreiro (1990) ressalta que fazê-lo responsável por sua prática também se dá em um processo histórico, que acontece a longo prazo, porém constante. Sua constituição ocorre nos cursos de formação, mas, sobretudo, por meio das suas vivências sociais.

4. A importância da linguística para a alfabetização

Na tarefa de alfabetizar, o professor alfabetizador, para cumprir seu papel de forma competente e eficaz, necessita de conhecimentos específicos na área da linguagem. Estes conhecimentos oferecem aos seus alunos instrumentos que os possibilitam ter uma formação sólida no seu processo inicial de alfabetização.

Esta formação consiste em um aprendizado adequado da leitura e da escrita, que é compreender os códigos linguísticos e saber utilizá-los no seu cotidiano de forma apropriada. Desse modo, a construção desses conhecimentos básicos que se constituem no início da vida escolar e percorrem todo o período de escolarização, proporcionam um melhor desempenho do aluno na compreensão das suas atividades escolares, e em suas ações como sujeito participante da sociedade em que vive.

No entanto, nossos cursos de formação de professores concernentes aos primeiros anos, do Ensino Fundamental, têm destinado pouquíssimo espaço em seu currículo para a formação especificamente linguística. Alfabetizar torna-se, assim, um grande desafio para a escola, para o professor e para os alunos:

Os cursos de Letras têm sido razoavelmente ágeis na inclusão dos resultados da pesquisa linguística em seus currículos, mas esses cursos geralmente não se ocupam da formação do professor nas séries iniciais, nem tampouco do alfabetizador. Seu foco tem sido a formação de professores para as séries conclusivas do ensino fundamental e para o ensino médio. A formação do alfabetizador e do professor das séries iniciais fica a cargo dos cursos de Pedagogia e Normal Superior /.../ No entanto, os cursos superiores responsáveis pela formação dos alfabetizadores e professores de séries iniciais incluem em seu currículo muito pouca informação linguística. (BORTONI, 2009).

O que vemos, todavia, é uma formação deficiente por parte dos cursos, conforme constatado em Magalhães *et alii*. (2009), o que resulta

em uma falta de habilidade para lidar com situações e necessidades específicas dos alunos nos anos iniciais de sua escolaridade.

O domínio das teorias de aquisição da linguagem escrita pelos professores contribui de forma significativa para o desenvolvimento das competências linguísticas pelos dos alunos, além de proporcionar ao professor uma fluência no desenvolvimento das metodologias que deve utilizar para alfabetizar.

O professor, responsável pelos anos iniciais, precisa se tornar um profissional competente de Língua Portuguesa, capaz de deter os conhecimentos que são necessários para que os seus alunos se apropriem da tecnologia necessária para serem alfabetizados, juntamente com as práticas de letramento. Desse modo, estará mais capacitado para atuar no ensino da língua materna, uma lacuna que hoje encontramos nos nossos cursos de formação, pois

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo do letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas sociais e usos da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas /.../ exige ainda a apropriação do conceito de texto, de gêneros textuais /.../ Mas, além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende ler e escrever?” (SOARES, 1993).

Diversas pesquisas como a de Ferreiro & Teberosky (1985) que têm sido realizadas e publicadas nas últimas décadas, são instrumentos de auxílio a docentes, na compreensão do processo de aquisição da língua pelos alunos e suas múltiplas complexidades. O grande desafio que se encontra no cenário atual, é promover a transposição didática, a junção desses conhecimentos que estão disponíveis com a grade curricular de formação do professor alfabetizador.

Segundo Bortoni (2009), é mais frequente que esses conhecimentos sejam dados após o período acadêmico, nos programas de formação continuada. Há uma preocupação em instruir os professores quanto às teorias linguísticas mais nesses programas, do que em seus cursos de formação inicial.

Diante disso, Nemirovsky *apud* Ferreiro (1990) também questiona sobre o espaço reservado para os conteúdos linguísticos na formação dos

professores e como essa capacitação é feita, uma vez que os professores são usuários e produtores de língua.

Alfabetizar, portanto, exige do professor conhecimentos linguísticos que o capacitará a utilizar essa teoria em favor do seu aluno. Cagliari (1998) declara que “como educador, o professor precisa ter uma formação geral, e esses conhecimentos são básicos. Como professor alfabetizador precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos”. O domínio sobre o trabalho docente é seguro a partir da apropriação das técnicas e teorias que envolvem o processo de alfabetizar, e essa apropriação necessita ser sistemática e específica sobre o ensino de língua.

Isso também nos leva a refletir sobre o valor do saber sobre a linguagem na formação dos professores dos anos iniciais. Soares (2005) discute a importância desses conhecimentos para os professores nos seus cursos de formação em que há uma defasagem a respeito dos conteúdos linguísticos. É necessário, pois, que o alfabetizador conheça o objeto da aprendizagem, que é a língua escrita, com todos os elementos que compõem a sua estrutura, para que haja êxito na realização da sua mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o professor se torna bem preparado teoricamente para realizar o seu ofício e fazer as intervenções necessárias durante o seu trabalho. Sabe, portanto, intervir de forma adequada diante das dificuldades apresentadas durante seu trabalho e encontra subsídios para oferecer aos seus alunos uma gama de oportunidades para que possam se apropriar da leitura e da escrita.

As disciplinas relacionadas à linguagem devem ter um lugar de extrema importância nos cursos de formação, pois além da língua materna, todas as matérias ministradas no 1º segmento do ensino fundamental necessitam da linguagem para que sejam desenvolvidas.

Um bom currículo voltado para essa área proporciona a todas as outras um desempenho favorável; além de garantir ao professor segurança ao realizar as suas aulas, pois está munido de conhecimentos que o permitirão desenvolver o seu trabalho de forma competente e eficaz.

Para que se rompa com velhas e erradas tradições a respeito do ensino em linguagem, Cagliari (1991) afirma que no ensino de português, nenhuma concepção ou conteúdo substitui a necessidade do conhecimento linguístico que o professor deve deter ao realizar o seu trabalho.

Assim, o objetivo do trabalho do professor de português detentor do conhecimento linguístico é

.../ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas. (CAGLIARI, 1991).

O referido autor ainda defende que o professor de português precisa ser um profissional que conheça, de forma profunda, a língua portuguesa, porque senão será incapaz de ensinar aos alunos aquilo que lhe cabe. O aluno aprenderá aquilo que for ensinado pelo professor, seja o conteúdo transmitido de forma correta ou não. Portanto, o conhecimento e competência teórica e prática do professor são compatíveis ao desempenho e aprendizado dos seus alunos.

Trazer à tona esses temas nos faz questionar a respeito da formação docente que hoje temos e porque a temos, e nos leva a refletir e dar passos em direção à formação e ao trabalho docente que precisamos e queremos em nossas escolas, públicas e privadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1975.

BORTONI-RICARDO, S.M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____, S.M.; & FREITAS, V. de L. Sociolinguística educacional. In: HORA, D. et alli (Orgs.) *Abralin - 40 anos em cena*. João Pessoa: Universitária, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

_____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, E (Org.). *Os filhos do analfabetismo*: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Trad. M. L. M. Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. M. D. LICHTENSTEIN; L. di MARCO; M. CORSO. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização*: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.

GUEDES-PINTO, A. L. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora*: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MAGALHÃES, L.M. *Representações sociais da leitura*: práticas discursivas do professor em formação. Campinas: [s.n.e.], 2005.

_____. *Cursos de formação inicial de professores alfabetizadores. Relatório de pesquisa*. PROPESQ/UFJF, 2009.

MELLO, G. N. de. *Formação inicial de professores para a educação básica*: uma revisão radical. São Paulo em perspectiva, 14(1), 2000.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.