

SEÇÃO ESPECIAL

Diálogos, reflexões e relatos de experiência

O VIÉS LINGUÍSTICO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Rosana Mara Koerner¹

Introdução

Tratar da temática de alfabetização e letramento, para além da complexidade que lhe é inerente, exige a opção por um dado ponto de vista, sob o risco de se adentrar em variados caminhos e não se chegar a um bom termo em nenhum deles. Assim, para este texto, opto por abordar a alfabetização em seu viés linguístico, considerando a língua como a matéria-prima com a qual trabalha um grupo específico de professores: os alfabetizadores. Mais precisamente, pretendo discutir a apropriação (ou não) dos conhecimentos linguísticos requeridos no processo de alfabetização pelos professores alfabetizadores em diferentes instâncias de sua formação. Para tal, requisito minhas percepções como alfabetizadora que já fui, como formadora de alfabetizadores no Curso de Pedagogia, em ações de formação continuada e, finalmente, como palestrante em eventos promovidos no âmbito do Pacto pela Alfabetização na idade certa (doravante PNAIC). A despeito de certo tom empírico que tais percepções possam sugerir, assumo-as aqui como dados que não podem ser simplesmente ignorados, uma vez que são resultantes de experiências variadas com a alfabetização, servindo para compor aquilo que Tardif (2011) chama de “saberes experienciais”.

1 A abordagem linguística na formação de professores

Início minha proposta de reflexão assumindo o viés fortemente linguístico que a alfabetização tem. É de língua que se trata quando se fala de alfabetização; afinal, alfabetizar-se é adquirir a capacidade/habilidade de estabelecer interações sociais por meio de outra modalidade linguística: a escrita. Não é mera transcrição da fala para a escrita por meio de uma simples associação de sons e símbolos, como muitas vezes ouvi de professores alfabetizadores nos cursos que ministrei. É preciso desconstruir nesses profissionais a ideia de que basta ao aluno escrever do jeito que ele fala. Tal simplificação dá pistas claras da superficialidade com a qual pode ser visto o processo de aquisição da linguagem escrita por parte dos professores. E mais: ela desnuda a falta de uma abordagem linguística do fenômeno da alfabetização. Disso já nos davam notícias Cagliari (1989), Soares (2004) e Lemle (2004), há muito tempo.

Talvez algumas coisas tenham se alterado nos últimos anos com a introdução de algumas disciplinas que conseguem trazer a contribuição da Linguística Aplicada para o campo da

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atua como professora na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

Pedagogia. Os estudos que relacionam linguagem com sala de aula ainda se concentram mais no campo da Linguística Aplicada. Contudo, por seu forte caráter interdisciplinar, facilmente tais estudos podem ajudar a compor programas de disciplinas na área da Pedagogia. Apesar disso, há a sensação de que o processo é moroso. Na publicação Letra A (“O Jornal do Alfabetizador”, n. 38, maio/junho de 2014)² lê-se a seguinte declaração de Luciane Manera Magalhães (professora da Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora – UFJF), dada a João Vitor Marques, autor do artigo **Quem é o professor alfabetizador?**: “Em sua formação, ele [o alfabetizador] chega apenas a ‘ter notícias’ de como a língua funciona, não se habilitando a compreender o que realmente é a alfabetização, o que realmente é uma criança aprendendo a ler e a escrever”. Também Piccoli (2015, p. 140) se posiciona a esse respeito: “Concordo que pouco se tem investido na formação do alfabetizador no que se refere aos aspectos linguísticos para o ensino da leitura e da escrita, sendo essa sim [...] uma das lacunas a serem superadas.”

As contribuições trazidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) exigiram um olhar mais cuidadoso para o funcionamento da língua, uma vez que isso implica perceber as coerências e incoerências nas representações escritas que as crianças produzem dos sons linguísticos que ouvem³. Apesar das evidências claras da consumação do “[...] casamento entre linguística e alfabetização [...]” (PICCOLI, 2015, p. 140), a ênfase dada a outros tantos aspectos envolvidos no processo de alfabetização (psicológicos, sociais, didáticos, metodológicos), nos cursos de Pedagogia, acaba por relegar a abordagem linguística à condição de informação acessória.

Minha defesa aqui é pela necessidade de a abordagem linguística assumir papel de destaque ao se falar de alfabetização e de formação de alfabetizadores. Durante a alfabetização, a língua é destrinchada, dilacerada, deformada e reformada em infundáveis exercícios de associação entre fonema e letra. Trata-se de um momento único na história de todo usuário de uma dada língua. Nem mesmo os linguistas, que se debruçam sobre o funcionamento da língua, conseguem repetir tais exercícios. Eles não têm mais a inocência de quem não conhece o padrão escrito da língua, como é o caso de quem está se alfabetizando. Já se encontram impregnados pelo viés do escrito, querendo impor sua primazia ao falado.

O alfabetizando (em especial, a criança) ainda jaz numa nebulosa zona em que as letras se misturam a outros sinais ou gestos de escrita (VIGOTSKI, 1998). Aos poucos, a neblina se dissipa e ele separa o que serve para escrever do que serve para desenhar, riscar etc. Então, ele se depara com uma curiosa relação que se estabelece entre aquilo que se diz e os

² Trata-se de uma publicação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

³ Ainda que a abordagem das referidas autoras não seja do campo da Linguística, ela acabou por exigir um olhar mais atento para os fenômenos da aquisição da escrita, especialmente para as relações feitas pelas crianças entre som e letra.

modos como isso pode ser registrado. Quase concomitantemente, descobre que essa relação apresenta problemas (LEMLE, 2004), que aquilo que pensava inicialmente não é bem assim, e ele precisa rever suas descobertas iniciais. Além disso, depara-se com situações impensáveis, em que o seu jeito de falar, o jeito de falar de seus pais, não parece ter representação escrita, ou, pelo menos, não uma representação autorizada.

Certamente que todo esse cenário exige a intervenção cuidadosa da professora⁴, que precisa ter conhecimentos psicológicos, sociológicos, didáticos e metodológicos para lidar com os percalços inevitáveis do processo de alfabetização. Para além desses conhecimentos, também os linguísticos lhe são necessários para que sua intervenção seja, de fato, cuidadosa. Para que reconheça em cada pergunta, em cada dúvida, em cada tentativa de seu aluno o seu desejo de usar a versão escrita da língua, é preciso que a alfabetizadora aprenda a decifrar os meandros que permeiam a língua em sua versão escrita. E mais, ela precisa identificar como eles se revelam para o aluno que está aprendendo a escrever. Não se trata de dizer tão somente para o aluno que as vogais são as letras que “abrem a boquinha”, mas fazê-lo perceber como se dá a articulação desses sons linguísticos. Ou, ainda, que o *m* vem antes do *p* e do *b* “porque a mamãe cuida do papai e do bebê”⁵, mas indicar à criança em que região da boca ocorrem esses sons. Fugindo de todo drama feito em torno da ortografia, é preciso informar o aluno de que, embora ele fale *baudi*, deverá escrever *balde*, sem omitir dele toda carga valorativa que há por trás de casa uso.

A par de toda uma abordagem linguística que enfatize os aspectos fonéticos e ortográficos da língua, existe o aspecto discursivo, muito mais delicado no processo de alfabetização. Embora toda a significativa discussão sobre letramento nos últimos anos tenha tangenciado tal aspecto ao priorizar os gêneros do discurso⁶ como elementos organizadores da ação pedagógica, receio que nem sempre tenham ficado claras à alfabetizadora as implicações de tal enfoque. Em muitos casos, ocorreu quase uma troca “mano a mano” da cartilha pela multiplicidade de gêneros (embalagens, receitas, cantigas, parlendas etc.), que continuam servindo ao propósito único do reconhecimento das letras e das sílabas, sem o rigor da sequência pré-estabelecida pelo autor da cartilha. Contudo, o caráter discursivo que o trabalho com diferentes gêneros poderia engendrar, aliado ao trabalho de reconhecimento de letras e de sílabas, fica limitado, quando muito, a umas poucas perguntas sobre “quem sabe o que é uma receita?” ou “quem já prestou atenção no que está escrito em uma embalagem?”.

O domínio de tais conhecimentos linguísticos não poderá ser alcançado mediante uma abordagem aligeirada pela falta de tempo (carga horária disponível) no currículo da forma-

⁴ Opto pelo feminino por ser essa a condição reconhecida da maioria dos profissionais dessa fase da escolaridade.

⁵ Justificativa dada por uma professora participante de uma formação continuada por mim ministrada.

⁶ Opto pela expressão “do discurso” para manter a mesma forma usada em *Estética da criação verbal* (2000), de Bakhtin, na tradução feita por Maria Ermantina Galvão.

ção inicial de professores alfabetizadores, como já esboçado mais acima. A defesa aqui não é pelo mero espelhamento do que é abordado em um curso de Letras ser, também, abordado em Pedagogia, mas pela seleção e organização cuidadosa de um conjunto de saberes necessários à ação de alfabetizar. E faço tal defesa a partir de minhas percepções sobre alfabetização vivenciadas em diferentes lugares e em diferentes pontos de minha trajetória como professora.

2 Meus caminhos pela alfabetização

Iniciei minha carreira na docência logo após ter concluído o antigo Curso Pedagógico (no antigo 2º grau), em substituição ao Núcleo Comum ou Científico, que preparava tão somente para a faculdade ou, quando muito, para o vestibular. Como toda recém-formada, vivi as angústias dos momentos iniciais da profissão. De acordo com Hubermann (1992, p.39), esse é o momento do “choque do real”, em que se percebe “[...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula [...]”. Vive-se também o contraponto, a “descoberta”, marcada pela empolgação e pelo desejo de experimentar. Na ocasião, eu estava mais preocupada em controlar os alunos para, finalmente, conseguir dar aula. Assumi uma turma de alfabetização já tendo lecionado para as outras turmas da primeira fase do Ensino Fundamental (antigo 1º Grau). Estava no meu terceiro ano como professora quando me “repassaram” uma turma da antiga 1ª série, já que ninguém mais entre os professores veteranos da escola para onde fui transferida queria assumi-la. Repito aqui uma situação um tanto corriqueira e já abordada por Lemle (2004, p. 05): “Sabe-se que os professores primários evitam as classes de alfabetização”. Contudo, parece que tal cenário está mudando, dado o reconhecimento da delicadeza que o processo de alfabetização representa para uma escola e para uma rede de ensino. Em pesquisas por mim desenvolvidas e/ou orientadas nos últimos anos, tem-se percebido certo cuidado em destinar às turmas de alfabetização professores já com alguma experiência na educação. Sob minha orientação, Denise P. Heinz realizou um *survey*⁷ com 138 professores alfabetizadores de uma das redes públicas de ensino da maior cidade do Estado de Santa Catarina. Um dos dados obtidos é o que se refere ao tempo de serviço na educação. Apenas 4% dos professores eram iniciantes (1º ano no magistério), 37% estavam no período de 11 a 20 anos de experiência e 22% já tinham mais de 21 anos. Como concluiu a autora:

A importância da experiência prática do professor, maior domínio sobre as inúmeras especificidades da educação e o entendimento da fase da alfabetização como muito importante para

⁷ A dissertação, defendida em março de 2013, teve como título “O letramento na voz dos professores alfabetizadores”.

toda a sequência na escolarização, podem ser alguns dos fatores que se revelam nestes dados. Também pode ser o reforço do entendimento de que a alfabetização é uma fase muito difícil para o aluno e que exige maior experiência do professor (HEINZ, 2013, p. 61).

Concomitantemente ao início do meu trabalho como professora, ingressei em um curso de Pedagogia com habilitação em orientação educacional. Em meio a discussões sobre história e filosofia da educação, ficou a lacuna sobre alfabetização. Paulo Freire continuou sendo um ilustre desconhecido para mim. No ano seguinte ao da conclusão do curso, encontrava-me como estudante no Curso de Letras, ao mesmo tempo em que continuava como alfabetizadora, agora já mais segura quanto aos procedimentos metodológicos, obtidos em frequentes cursos de formação continuada oferecidos pela rede de ensino. Na época, o Estado de Santa Catarina investia em um método de alfabetização aparentemente inovador, que vinha na contramão do método sintético: o Método das Experiências Criadoras⁸, baseado em cartazes de experiências. Aqueles encontros de formação continuada foram fundamentais, especialmente porque aconteciam no tempo real da prática. Embaso, a partir disso, a minha defesa pela manutenção de programas como o Pibid⁹, já que contribuem para diminuir a distância entre o que é visto no espaço da academia e o que acontece na sala de aula.

No meu segundo ano no curso de Letras, vivenciei as situações mais enriquecedoras para a minha formação como alfabetizadora. Foi o ano em que questões de Fonética eram o conteúdo da disciplina Língua Portuguesa II. Durante as aulas, não havia a preocupação da professora em fazer qualquer relação daquele conteúdo com o processo de aquisição da linguagem escrita (até porque não é essa a tônica do curso de Letras), mas essa relação acontecia todas as manhãs, em minhas aulas de alfabetização, ao observar as tentativas de escrita de meus alunos. Compreendi porque escreviam “céu” com “s” e “que” como “ce”, porque insistiam em colocar um “i” em “também” e esquecê-lo em “caixa” e “baixo”. Passei a instá-los a observar os movimentos articulatórios que faziam ao falar determinados sons. Tornei-me mais complacente com seus “erros”.

O processo de aquisição da escrita dos meus alunos passou a ser um interessantíssimo exercício de aplicação dos meus conhecimentos fonéticos, adquiridos em um curso que não tem a pretensão de formar alfabetizadores. E não só eu estava aprendendo com os exercíci-

⁸ Trata-se de um método proposto por Iêda Dias da Silva, caracterizado por iniciar a alfabetização por meio de pequenas histórias expostas em cartazes de experiências. O estudo da sílaba era introduzido depois que os alunos já estivessem relativamente familiarizados com algumas palavras e frases.

⁹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que se caracteriza pela inserção de licenciandos em contextos educacionais para acompanhamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas sob orientação de professores da Educação Básica e das Instituições de Ensino Superior.

os, mas também os meus alunos. Não precisei recorrer à história da “mamãe que cuida do papai e do bebê” para que assimilassem que antes do *p* e do *b* vai *m*. Também parei de falsar minha fala nas palavras em que o *l* assume uma posição pós-vocálica (*balde, alface*), na tentativa de que os alunos acertassem a sua escrita. Compreendi que a escrita é uma modalidade distinta da oral e que uma não é parâmetro para a outra. Mas não compreendia por que tais informações não me foram passadas no curso de Pedagogia. Não que história e filosofia da educação não sejam importantes, mas é com a língua que eu lidava ao alfabetizar.

Todo o meu significativo interesse pelas questões fonéticas resultou em um posterior convite para assumir a disciplina de Língua Portuguesa II no curso de Letras. Tal situação reflete algo corriqueiro: o ingresso na docência do ensino superior resulta no afastamento da educação básica. Na pesquisa “Atratividade da carreira docente no Brasil” (2009), da Fundação Carlos Chagas, conduzida pela Professora Bernadete Gatti, uma das percepções quanto à carreira está relacionada ao nível de ensino: “O trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental é menos atraente na opinião da maioria dos jovens” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 56). Em um dos depoimentos trazidos para sublinhar a conclusão, lê-se:

[...] a área da universidade é muito respeitada, professor de universidade aqui é muito respeitado e eu acredito que não seja um salário muito melhor que na própria escola, né, e os professores de cursinho, aqui em Manaus, muitos são disputados e recebem bem, sim, os professores de cursinho, já os professores de colégio é um pouco diferente (Matias, escola particular, Manaus) (Id.ib., p. 56).

Apesar do meu afastamento, a temática da alfabetização continuava na pauta das minhas ações, agora na condição de pesquisadora. Em 1996, desenvolvi minha primeira pesquisa totalmente motivada pelo meu interesse em conhecer o professor alfabetizador de minha cidade. A pesquisa, intitulada “O professor alfabetizador de Joinville”, caracterizou-se como um *survey*, e o principal instrumento foi um questionário enviado a alfabetizadores das redes pública (municipal e estadual) e particular de ensino. Boa parte das questões refletia minha forte preocupação para com os aspectos linguísticos, e os resultados comprovaram a percepção de que havia/há uma lacuna no processo de formação dos alfabetizadores.

Poucos anos depois teve início o curso de Pedagogia na universidade, no qual passei a atuar como responsável pela disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Imprimi uma característica mais linguística à cadeira, que só foi reforçada com

o meu ingresso no mestrado e no doutorado em um programa de Linguística Aplicada. É inegável a contribuição trazida pela área para as discussões envolvendo alfabetização, como já abordado anteriormente.

Em minha dissertação de mestrado¹⁰, volto à temática do papel do professor alfabetizador como mediador entre os alunos e o sistema de escrita. De desenho etnográfico, durante a coleta dos dados de pesquisa, várias foram as evidências de que são necessários conhecimentos de ordem linguística para uma atuação mais assertiva. Para ilustrar minha afirmação, trago um dos episódios observados:

Episódio (16/06/98):

- (01) Professora (doravante P): então vamos ver, ó:: **Ronaldo** [λ]. Para escrever **Ronaldo** [λ], que letra falta?
- (02) Aluno (doravante A): **l**.
- (03) P: o **l**. Então, ó, **Ronaldo** [λ]. O **al**. O **a(+)** e o **l**, né. Agora, o que que nós escrevemos?
- (04) Alunos (doravante As): **Dunga!**
- (05) P: **Dun(+)**
- (06) As: **ga**.
- (07) P: **ga**. É “Duga”? (Responde, quase que imediatamente) Não. É(+)
- (08) As: **Dunga**.
- (09) P: **dun**. Como que é o **un**?
- (10) A(1): [é o **e**, o **h** e o/
- (11) P: [**u**, **u**/
- (12) A(2): é o **n**.
- (P1 *chama a atenção de um aluno, enquanto outros insistem em dizer que é o n.*)
- (13) A(3): m.
- (14) P: **dun**, **dun**, que letrinha falta?
- (15) As: **n**.
- (16) P: Ah?
- (17) As: **n**.
- (18) P: Por quê? Porque o **m** só pega na mão do **p** e do **b**. Então, que letrinha falta pra ficar **dun**?

A professora faz uso de diferentes estratégias para trabalhar a escrita com as crianças. Uma delas refere-se à *correspondência*, que é estabelecida entre a letra **l** e a sua emissão ocorrente em posição pré-vocálica na sílaba numa situação em que a letra está em posição pós-vocálica. Nos turnos 01 e 03, percebe-se a tentativa da professora de facilitar a identificação da letra **l** através da sua emissão como fonema lateral, já conhecido do aluno. Ela anula a arbitrariedade que há entre a letra **l** e a sua emissão como semivogal posterior, para auxiliar o aluno na resolução adequada da atividade.

A sobreposição da emissão do **l** em **Ronaldo** (turnos 01 e 03) como lateral à emissão comum na região, que é a de semivogal, pode sugerir que a professora entende que os vários

¹⁰ “Professora: balde é com 'u' ou com 'l'?” O ato de mediar do professor alfabetizador, defendida em dezembro de 1999, no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – UNICAMP, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Salek Fiad.

valores sonoros que uma mesma letra pode assumir ficam neutralizados no valor acrofônico do nome da letra. Entre esses valores, estariam aqueles provenientes dos modos de fala, característicos da região. Há uma espécie de dependência da linguagem oral em relação à linguagem escrita, o que poderia sugerir ao aluno que esta é parâmetro para a emissão daquela.

Outra estratégia é a recorrência a um *mascamamento* para que o uso adequado pudesse ser feito (turno 18). Como nesse caso não há a possibilidade de estabelecer a diferença no uso do **m** ou do **n** através de suas características sonoras em posição pós-vocálica, a professora opta por fornecer pistas que considera adequadas à compreensão dos seus alunos, com o objetivo de facilitar-lhes a memorização de uma ou outra letra, dependendo do contexto. Tal estratégia parece apontar para uma necessidade de simplificação de um sistema de escrita ortográfico que se mostra complexo, dado o seu caráter etimológico presente em muitos de seus vocábulos. É uma simplificação que se monta sobre a reconhecida capacidade de memorização das crianças, de detalhes de histórias. Uma vez esquecido o detalhe (quem pega na mão de quem), contudo, a estratégia perde seu efeito. As pistas para a identificação do uso de uma ou outra letra, nesse caso, não estão no contexto linguístico, mas fora dele.

No uso dessas estratégias e em algumas situações de explicitação das relações entre letra e som, a prática mediadora da professora parece indicar algumas lacunas na sua formação no que se refere a informações sobre o funcionamento da língua. Nesse ponto, parece pertinente indagar sobre os resultados dessa situação no processo de aquisição da modalidade escrita da língua: essas lacunas, perceptíveis em sua fala sobre alguns aspectos da relação letra e som, não poderiam gerar certa confusão no uso de certas letras ou na emissão de certos fonemas? Não seriam insuficientes para a compreensão do aluno, restringindo-lhe o domínio dessas relações?

No momento em que ingressei no doutorado, ganhou força no Brasil a discussão sobre os gêneros do discurso, especialmente nos estudos em Linguística Aplicada. Afastei-me das temáticas de sala de aula, do professor alfabetizador, para compreender a questão do estilo individual de escrita em dados de aquisição. Às questões mais relacionadas ao sistema de escrita se somou a compreensão mais ampla do caráter dialógico da linguagem e do aspecto responsivo que envolve as interações humanas, com uma clara assunção das ideias de Bakhtin (2000). O estudo dos gêneros me foi particularmente impactante pelo potencial que eles representam para uma alfabetização que se realiza na perspectiva do letramento. Aos poucos, foram surgindo discussões que associavam as noções de alfabetização, de letramento e de gêneros, que passaram a compor fortemente minhas aulas, agora re-organizadas em duas disciplinas distintas: Linguística Aplicada à Língua Materna e Alfabetização e Letramento. Certamente que me sinto privilegiada com a possibilidade de trabalhar com

questões linguísticas no curso de Pedagogia, mas por vezes me sinto como uma “andorinha solitária”, que “pouco verão” está fazendo.

Inquieta com minhas percepções acerca da importância que todo esse conjunto de saberes linguísticos tem para o processo de alfabetização, ofereci, ao longo de seis anos, uma atividade de extensão que se configurou como uma formação continuada a professores alfabetizadores das redes públicas de ensino da cidade. Em parceria com outras colegas, minha ênfase recaía sobre as discussões em torno da alfabetização e do letramento, dos gêneros do discurso e do funcionamento do sistema de escrita.

A experiência com uma formação continuada com tal abordagem foi particularmente significativa porque serviu para confirmar minhas suspeitas acerca da necessidade de apresentar tais discussões aos professores já atuantes, mas também de reforçá-las na formação inicial. Os momentos mais vibrantes da formação continuada eram aqueles em que abordávamos o sistema de escrita da Língua Portuguesa. Iniciava a atividade aplicando um ditado de dez palavras totalmente desconhecidas e com diferentes graus de complexidade. As professoras eram colocadas na condição de quem desconhece a escrita daqueles termos e ficavam, em geral, perplexas com os resultados. Em nenhuma das edições da formação continuada houve alguém que acertasse a escrita das dez palavras; poucas conseguiram acertar mais do que sete. Comentários como “o que eu faço com os meus alunos?!” e “coitados deles!” eram recorrentes.

Um questionário com perguntas cujas respostas exigiam das professoras um posicionamento frente a situações envolvendo aspectos linguísticos era aplicado em seguida. Mais perplexidade: elas não sabiam por que se escreve *m* antes de *p* e *b*, nem o que dizer para a criança que escreveu “casa” com “z”. A curiosidade com que encaravam as informações sobre as relações entre letra e som e sobre como isso se faz presente no processo de alfabetização servia, para mim, como prova de que minhas suspeitas estavam corretas: há, sim, a necessidade de uma abordagem mais linguística do processo de alfabetização na formação dos professores, seja ela inicial ou continuada.

Contudo, tal conclusão não pode ser tão simplificada. Certa ocasião, por uma coincidência dessas inusitadas, a estratégia do ditado de palavras desconhecidas foi aplicada no período da manhã com professores já atuantes, durante a formação continuada, e à noite, com os estudantes de Pedagogia, professores em formação inicial. O entusiasmo misturado à perplexidade dos professores já atuantes não passou de uma fraca empolgação por uma estratégia de ensino diferente da convencional para as licenciandas. Acreditei mesmo que toda aquela abordagem mais linguística pouco repercutiu (repercutirá?) no futuro fazer pedagógico daquelas futuras professoras. Talvez minhas suspeitas tenham que ser repensadas. Talvez determinados conteúdos só façam sentido no cotidiano da sala de aula. Então realmente só importa falar de aspectos psicológicos, sociológicos, didáticos e metodológicos

na formação inicial e deixar os linguísticos para a formação continuada?

Essa é uma difícil questão, especialmente porque uma possível resposta pode indicar que minhas percepções sempre estiveram equivocadas. Contudo, não consigo crer no equívoco ao evocar tantos depoimentos de professores participantes de formações continuadas: “Por que a gente não viu isso na graduação?”. Minha própria prática pedagógica foi afetada quando tive acesso às informações sobre o funcionamento do sistema gráfico da Língua Portuguesa durante o curso de Letras. A quase simultaneidade entre o que se estuda e o que se faz com isso talvez seja um caminho para se repensar a formação inicial.

Também é preciso escapar do imediatismo que toma conta de certos discursos, especialmente daqueles que se referem ao fazer pedagógico. Ainda que toda uma abordagem mais linguística do processo de alfabetização não faça tanto sentido para as pedagogas naquele momento, servirá como uma base sobre a qual suas futuras percepções sobre o sistema de escrita poderão se assentar. Não haverá mais o estranhamento com expressões como “a relação entre letra e som” e “há letras que representam mais de um som”. Como formadora de alfabetizadores e defendendo a necessidade de uma carga maior de linguística em sua formação inicial, conformo-me com a ideia de que mesmo uma menor abordagem servirá para provocar alguma reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita da língua que se pretende ensinar.

3 Minhas experiências no/com o PNAIC

Minhas experiências com o PNAIC se limitam, até o momento¹¹, às palestras ministradas nos encontros, tanto de orientadores de estudo como dos professores alfabetizadores. Geralmente eram os eventos que marcavam o fim de alguma etapa. O formato (gênero?) “palestra” não se mostra apropriado para a abordagem acerca do funcionamento do sistema de escrita, conteúdo perfeito para uma aula, em que os participantes vão construindo o seu conhecimento mediados pelo professor. Contudo, as lacunas em minha trajetória de discussões, genuinamente educacionais, e meu viés linguístico (aplicado, necessário reforçar) direcionam plenamente minhas opções quanto às abordagens assumidas em minhas palestras.

O letramento é o fio condutor e, nessa linha, os gêneros do discurso são a tônica de todas as minhas falas. O resgate do caráter dialógico da linguagem no trabalho pedagógico pressupõe considerar a linguagem como instrumento de interação, não ignorando as possibilidades geradas na ênfase das ações nos gêneros do discurso. Isso ganha maior relevância no processo de apropriação da escrita, dando-lhe a ênfase preconizada pelas noções de letramento, com o produtivo envolvimento em práticas sociais com a escrita.

¹¹ No momento, duas orientandas estão desenvolvendo suas pesquisas de mestrado com foco no PNAIC e sua contribuição para a ampliação do conhecimento dos professores participantes no que se refere aos gêneros do discurso e ao sistema gráfico da Língua Portuguesa.

Os gêneros poderão adentrar o espaço da escola e ser o eixo balizador das ações no processo de aquisição da linguagem escrita a partir do reconhecimento do que a criança já conhece sobre a escrita. Talvez seja interessante perguntar a ela acerca dos gêneros que circulam em seus diferentes ambientes de convívio. Isso poderá ser o marco inicial para a alfabetização que tem lugar no espaço escolar. É preciso desmentir a noção de que a escrita é “coisa da escola”. Para que o professor assuma o trabalho na perspectiva do letramento a partir do uso dos gêneros do discurso, é fundamental que ele se aproprie desses conceitos e de suas relações.

Contudo, trata-se de mais um conteúdo ligeiramente abordado na formação inicial, quando, no meu entender, deveria servir de balizador do fazer pedagógico dos professores formadores. Penso aqui no letramento acadêmico e em suas implicações para a formação dos futuros professores. Não que eu creia no mero exercício da transposição de saberes, numa ingênua ilusão de que é possível transpor para a sala de aula aquilo que é trabalhado na esfera acadêmica.

Ao considerar os gêneros como balizadores do fazer pedagógico na esfera acadêmica, estou compreendendo a possibilidade de uma aprendizagem que se dá mais pelo vivenciar do que pelo ouvir. O licenciando/pedagogo, vivenciando experiências de ensino organizadas em uma abordagem discursiva, que considere os sujeitos envolvidos e o contexto da interação, provavelmente compreenderá mais claramente o que é alfabetizar na perspectiva do letramento.

Volto ao PNAIC e consigo reconhecer no programa esse viés mais linguístico que venho defendendo ao longo deste texto (e de minha trajetória). A própria distribuição dos conteúdos em seus Cadernos dá notícia desse reconhecimento, bem como os trabalhos produzidos pelos alunos da Educação Básica e trazidos por seus professores, participantes do PNAIC, para os encontros de formação para serem compartilhados entre todos os alfabetizadores presentes. A acolhida de minhas falas também me dá indícios de que novos caminhos estão sendo trilhados quando se trata de alfabetização. Afinal, se a temática pouco interessasse, os convites teriam cessado em suas primeiras edições.

Algumas considerações sempre provisórias

Pensar em alfabetização e letramento associando tais conceitos à formação docente a partir de minha própria trajetória em diferentes espaços e tempos mostrou-se um interessante exercício de reflexão. Por sua extensão, tal trajetória permite o delineamento de algumas conclusões que talvez contribuam para as discussões que envolvem a formação do professor, em especial, do alfabetizador. Afinal, a alfabetização foi e continua sendo o fio condutor de minhas ações no campo educacional, seja como professora formadora de alfabetizadores, seja como pesquisadora.

A formação de um professor pode ser entendida como o descortinamento de muitas áreas e aspectos da profissão professor. Certo encantamento inicial com a possibilidade de atuar junto a crianças dá lugar à percepção de que muitos saberes são necessários para que tal atuação não seja um mero estar junto ou um simples cuidar. De acordo com Tardif (2011), o saber docente é um *saber plural* (p. 36), resultante de um amálgama de saberes de diferentes origens (da formação, da experiência, do currículo etc.)¹². Tais saberes se distribuem ao longo da trajetória docente, não uniformemente, mas com maior ou menor concentração nas diferentes fases pelas quais passa o professor, lembrando aqui um pouco de Hubermann (1992), já citado anteriormente. Assim, na formação inicial há um intenso esforço de obtenção dos saberes próprios da formação profissional, em geral fornecidos pelas instituições de formação de professores. De acordo com Tardif (2011), tais saberes contribuem para a formação científica dos professores e podem, ou não, ser incorporados à prática docente. São concepções acerca de variados aspectos que nortearão, de um modo ou de outro, o fazer pedagógico do futuro professor. Isso se revela um imenso dilema para os formadores de professores. De tudo o que é discutido na graduação, o que, de fato, contribui para a prática pedagógica? Fujo de uma visão meramente “aplicacionista”, mas creio ser necessária a reflexão sobre os conteúdos que compõem os programas das licenciaturas.

Já os saberes experienciais são aqueles produzidos no exercício da função, quando ao professor foi conferida a autorização para exercê-la porque, supostamente, adquiriu um mínimo de saberes necessários ao exercício da profissão. É nesse momento, especialmente naqueles que se seguem ao dia da formatura, que o professor iniciante se depara com uma série de situações pedagógicas que lhe exigem posicionamentos e/ou tomadas de decisão (às vezes quase imediatamente) para as quais, ele percebe, não estava preparado. Ao estranhamento inicial pode seguir certa desconfiança da incompletude da formação inicial. O professor recupera, em sua memória, os saberes relativos à sua profissão, mas lhe faltam dispositivos que possibilitem o enfrentamento de certas situações pedagógicas para as quais tais saberes devem ser contextualizados e ressignificados. Falta-lhe a experiência do real. Durante a formação inicial, até há a aproximação com o real, mas em uma condição que o transfigura em um simulacro, o que é inevitável, já que durante a formação inicial o futuro professor não tem a autorização para exercer a sua função de forma plena, com todos os encargos que ela traz.

Pensar em formação de professores alfabetizadores é um exercício que se revela ainda mais complexo, dadas as múltiplas frentes pelas quais a alfabetização pode ser vista. São vários os saberes a serem mobilizados na ação de alfabetizar, desde aqueles envolvendo o funcionamento do sistema de escrita até aqueles relacionados ao desenvolvimento da crian-

¹² Tardif (2011) fala de saberes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Não cabe o aprofundamento de tais noções nesta altura do presente trabalho.

ça durante o seu processo de aquisição da escrita. Como tais saberes poderão ganhar sentido para estudantes de Pedagogia, professores em formação inicial, considerando a distância que os separa da prática? Talvez essa tenha sido uma das principais questões deixadas pelas discussões trazidas neste texto.

É preciso reconhecer o papel a ser exercido pelo professor, aquele que dá visibilidade à criança acerca da função da escola em sua vida. O que cabe a esse professor das séries iniciais?

O que se busca, mais do que a alfabetização do aluno, é o seu letramento, a sua formação como sujeito capaz de participar de diferentes práticas sociais com a escrita. Contudo, para que o professor possa, de fato, dar a sua parcela de contribuição nesse processo de formação, é preciso que ele tenha clareza das noções que nortearão o seu fazer pedagógico e que ele conheça a matéria-prima com a qual trabalhará: a língua e suas nuances, especialmente a relação entre letra e som, que tão fortemente ganha visibilidade durante a alfabetização.

Em minha trajetória, tais noções foram sendo adquiridas em contexto de aprendizagem não previsto para a formação do alfabetizador (curso de Letras). Não deveria ser necessário ao pedagogo também fazer um curso de Letras para aprender sobre a língua com a qual trabalha, destrinchando-a em exercícios intensos de reconhecimento de qual letra representa qual som, ou, ainda, aprender sobre as possibilidades de trabalho com os gêneros do discurso, realçando o caráter interativo da linguagem e a responsabilidade para com o letramento dos estudantes. Dada a natureza própria da alfabetização e do letramento, parece bastante evidente que a abordagem linguística não pode ser conteúdo ausente nos cursos de formação de professores, sob a pena de termos alfabetizadores bem fundamentados nos temas da educação e absolutamente inocentes no conteúdo que instaura sua prática pedagógica.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Trad. M. E. Galvão] 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. [Trad. D. M. Lichtenstein, L. Di Marco e M. Corso] Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo, 2009. Relatório Preliminar.

HEINZ, D. P. **O letramento na voz dos professores alfabetizadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa em Educação, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville-SC, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.