

## 2

### Formação docente e ensino de língua nas séries iniciais

*“A fé na formação de professores nunca é mais forte do que a fé no discurso reformista sobre a educação: introduzir as novas tecnologias, democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor lutar contra o insucesso escolar, renovar os conteúdos e as didáticas, desenvolver as pedagogias ativas, participativas, cooperativas, abrir a escola à vida, partir da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade das culturas, alargar o diálogo com os pais, favorecer sua participação na vida da escola: tudo isto conduz-nos sempre à conclusão de que é preciso formar os professores!”*

(Perrenoud, 1997, p. 93)

Refletir sobre a experiência de formação inicial daqueles que vão ensinar a ler e escrever nas séries iniciais, a partir do ponto de vista dos estudantes que freqüentam os cursos de Pedagogia assim como dos seus formadores, implica tomar como referência a produção de conhecimento que integra os estudos sobre formação docente, relacionando-a com algumas questões presentes, hoje, no campo de debate sobre a Língua e seu ensino.

Nessa direção, sem a pretensão de abarcar a multiplicidade de perspectivas que têm caracterizado as abordagens nesses campos de estudo, destaco alguns temas importantes no sentido de melhor situar a discussão pretendida nesta pesquisa.

#### 2.1

##### **O campo de estudos sobre a língua e seu ensino e a ênfase na formação de professores**

A construção de um discurso pedagógico para renovar o ensino de língua, ou “a nova crítica ao ensino da língua”, como se refere Britto (1997), tem lugar na década de 70, no âmbito de um ainda tímido e inicial movimento de alguns setores da sociedade civil, no sentido de se contrapor às imposições do regime militar. Como assinala o autor, muito embora esse movimento não tivesse como alvo o ensino regular propriamente contribuiu para o debate sobre a escola,

coincidindo com o surgimento do que considera um tipo particular de reflexão que constrói uma concepção de linguagem e de ensino alternativa à tradicional.

Tal reflexão veio traduzir a crescente supremacia da Lingüística contemporânea no campo de estudos da linguagem e ganha força, à medida que tanto a Psicolingüística - que em larga escala desencadeia processos de estudos e pesquisas na área de alfabetização, como a Sociolingüística - que se constitui como base e parâmetro para análises que denunciam a postura preconceituosa em relação às diferenças dialetais – passam a contribuir para a construção de um pensamento renovador sobre a língua e o seu ensino. Aliado a isso, novas disciplinas, como a Pragmática, a Lingüística Textual e a Análise do Discurso, também ganham espaço no meio acadêmico, alterando os pontos de vista sobre os objetos de estudo no campo específico dos estudos da linguagem e traduzindo-se em novas formas de se pensar o ensino da língua escrita (Castilho, 1990). Nesse sentido, o redimensionamento dos conceitos de Linguagem, Língua, Texto e Leitura, além da noção Bakhtiniana de gêneros do discurso, estão na base da construção do discurso pedagógico de reorientação desse ensino, que começa a circular entre nós a partir do início dos anos 80.

No sentido assim exposto, portanto, como refere Goulart (2004), tal entendimento vem problematizar a concepção do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita que vem sendo marcado por uma preocupação grande com o que ela denomina

de micro-aspectos da linguagem escrita, isto é, com a relação fonema-grafema, com o desenho das letras, com o tipo de letra a ser utilizado, contextualizados por uma visão estrutural da língua em que se destacam exercícios para separação de sílabas, para substituição de letras e sílabas na formação de novas palavras e, mesmo, frases, entre outros exercícios, voltados para o treino ortográfico e para estudos gramaticais de cunho normativista, como número e gênero de substantivos; grau de adjetivos; o uso de formas verbais, no singular e no plural, no presente, pretérito e futuro. Os micro-aspectos de um modo geral também são contextualizados pela crença de que a escrita é a fala por escrito, o que pode acarretar uma série de equívocos metodológicos.

Dessa forma, em síntese, o que se encontra proposto coloca em evidência o rompimento com a visão denominada tradicional que se baseia na idéia de que a língua é um código fixo e acabado e que seu ensino deve conduzir à assimilação

mecânica e descontextualizada de um conjunto de normas prescritivas (Brito,1997).

Contrário a isso, portanto, partindo de uma nova concepção de língua (oral e escrita) como enunciação ou como discurso, os princípios teóricos que propõem uma outra orientação na condução do ensino da leitura e da escrita implicam o reconhecimento de que esta deve ser compreendida como uma forma de interação e interlocução produzida em contextos sócio-históricos determinados, nos quais os sujeitos envolvidos nessa relação se constituem na e pela linguagem (Geraldi, 1984, 1993, 1996). Condição que envolve a opção por uma metodologia de ensino que deve favorecer a instituição de situações de enunciação em que a língua (oral e escrita) se apresente como alternativa para que os alunos na condição de interlocutores e em interação desenvolvam habilidades e competências que lhes possibilitem o efetivo uso social da leitura e da escrita em diferentes circunstâncias.

De acordo com essa abordagem palavras e frases só adquirem sentido se organizadas em contexto significativo. O trabalho com regras gramaticais preestabelecidas perde sua razão de ser e as palavras e frases passam a ser analisadas considerando seus usos e funcionamento no texto e no contexto em que ocorre a enunciação. Isto não significa ignorar as dificuldades gramaticais que os alunos possam apresentar, mas antes entender que o tratamento dado à gramática não deve ter um fim em si mesmo, mas ser percebido como a aquisição de recursos que permitam ao aluno apropriar-se da língua de forma qualitativa, para um desempenho mais eficaz em sua utilização. Tudo isso coloca para a situação de ensino da língua em sala de aula um compromisso em transformá-la em espaço de elaboração e construção de sentidos, a partir de práticas de leitura e produção de diferentes gêneros de textos.

No interior desse movimento, como se sabe, foi também no início dos anos 80, com a divulgação no Brasil dos estudos da psicogênese da língua<sup>7</sup>, que começaram a se delinear alguns traços fundamentais do que se considera como propostas construtivistas de mudanças para o ensino e aprendizagem de língua, na

---

<sup>7</sup> Essa compreensão que se fundamenta na teoria piagetiana sobre o processo de construção de conhecimento, chegou ao Brasil, em 1985, através da publicação, do livro *psicogênese da língua escrita*, escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

etapa inicial da escolarização, a alfabetização, com nítida repercussão nos anos subsequentes, as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na base dessa perspectiva construtivista de alfabetização ou “construtivismo” como passou a ser conhecida, encontra-se uma revisão radical da concepção sobre como a criança aprende a língua escrita e sobre as relações que estabelece com esse objeto de aprendizagem. Aliado a isso ressalta-se também o questionamento trazido por esses estudos às concepções até então conhecidas e praticadas que restringiam essa etapa inicial de aprendizagem da língua à mera apropriação de um código e à utilização de métodos, que passaram a ser identificados como “tradicionalistas”.

Desse ponto de vista, amplia-se o conceito de alfabetização, entendendo-se que este designa o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como atividades lingüísticas, nas quais a criança deve interagir com o objeto “língua escrita”, a partir do acesso e do contato sistemático com diferentes modalidades de texto escrito que circulam socialmente e não com aqueles artificialmente produzidos, como as cartilhas, por exemplo.

Paralelamente a este conceito ampliado de alfabetização trazido pelos estudos psicogenéticos, é também na segunda metade da década de 80 que, no âmbito dos estudos acadêmicos, originam-se as primeiras formulações do conceito de letramento<sup>8</sup> na tentativa de designar algo mais do que até então se podia entender e nomear com o termo alfabetização. Ou seja, inicialmente restrito ao campo acadêmico, o emprego do termo “letramento” veio afirmar, dentre outros aspectos, certo esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo “alfabetização”, apesar de todos os esforços que, há muito, vinham sendo desenvolvidos com a intenção de compreender e explicar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e o analfabetismo. (Soares, 1998; Mortatti, 2004)

---

<sup>8</sup> Conforme Soares (1998) e Mortatti (2004), o termo “letramento”, foi utilizado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato, na apresentação do seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, publicado em 1986. Após essa publicação, em 1988, Leda V. Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, com a intenção de evidenciar as relações entre escrita, alfabetização e letramento, estabelece um sentido para o termo centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças geradas por elas em uma sociedade, quando esta se torna letrada. Assim, a autora situa letramento no âmbito do social e indicando algo mais que alfabetização, a qual situa no âmbito individual. A partir daí o uso do termo vem se ampliando e assumindo novos significados, evidenciando sua fecundidade teórica e prática. Sobre isso ver: Kleiman (1995, 2001, 2005) ; Soares (1998, 2002, 2003, 2004a, 2004b) Mortatti (2004); Ribeiro (2004), Goulart (2006) .

Nesse sentido, se até então, mesmo com o surgimento das contribuições advindas dos estudos da psicogênese da língua, se entendia como alfabetização o mero domínio do sistema alfabético e ortográfico, com a emergência de novas exigências sociais de uso da leitura e da escrita houve necessidade de se nomear os comportamentos e práticas de ler e escrever que essas novas exigências demandavam. Dessa forma, o termo letramento, que surge da tradução do termo inglês “literacy”, começa a ser empregado no Brasil para definir e claramente configurar a condição que os sujeitos têm de dominar a língua escrita, para além do sistema alfabético e ortográfico, exercendo-a como uma prática social, lendo e escrevendo textos de forma competente em diferentes circunstâncias. O que, no plano pedagógico, veio confirmar a importância de se trazer para a escola aquilo que é constitutivo das práticas de leitura e de escrita de textos, seus usos e suas funções em contextos sócio-culturais não escolares.

Assim, tomadas como referência, essas desafiadoras perspectivas teórico-metodológicas de recontextualização do ensino de língua, ao longo dessas quase três décadas, vêm sendo consideradas como um procedimento pedagógico que a escola deveria encaminhar no sentido de tornar socialmente mais relevante esse ensino.

Dessa forma, desde os anos de 1980, muitas iniciativas por parte do sistema público de ensino foram sendo desenvolvidas no sentido de possibilitar que tais perspectivas chegassem até os professores. Dentre elas a produção de Propostas Curriculares em vários Estados e Municípios, tornando oficial a intenção de orientar as mudanças pretendidas. Nos anos 90, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>9</sup> como as Matrizes de Referência para o Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) também incorporaram essas idéias em relação ao que se propõe para esse ensino.

Percebidas, portanto, com uma das fontes que pretende reorientar o ensino de língua sob novas bases, essas propostas curriculares foram produzidas em larga escala, nos últimos anos. No entanto, segundo Marinho (1998a), que analisou currículos elaborados em dezenove estados, se por um lado estas dão

---

<sup>9</sup> Em relação à natureza dos embasamentos teóricos e metodológicos subjacentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1996 e distribuídos aos professores das escolas públicas brasileiras a partir de 1997, ver artigos publicados no livro *A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. ROJO, Roxane (org.), São Paulo: EDUC; Campinas, SP: mercado de Letras, 2000.

ênfase à concepção de língua como interação, por acreditarem ser capaz de suprir as limitações de uma prática pedagógica supostamente tradicional, por outro, como ressalta a autora “a constituição dessa ‘nova’ concepção, além de apresentar inconsistências, ambigüidades e equívocos, não é unívoca”. Em sua análise, a autora constata que, embora os currículos tentem desfazer uma visão dogmática que prioriza o ensino metalingüístico e prescritivo da língua, parece haver mais consenso sobre o que “não se deve fazer”, que coerência entre os princípios teóricos e os encaminhamentos prescritos em substituição ao ensino da Gramática Normativa Tradicional (GNT) em sala de aula.

Na mesma direção, tendo em vista o favorecimento de práticas pedagógicas bem-sucedidas, houve por parte dos professores uma movimentação no sentido de buscar ter acesso e aproximar-se dessas idéias. Como analisa Geraldi (1997) a vasta produção de conhecimento, sob diferentes enfoques, visando construir propostas de atividades de ensino e aprendizagem com o texto e buscando romper com as diferentes matizes que constituem a visão tradicional e normativa desse ensino,

se fez acompanhar de um movimento dos profissionais – os professores – que acompanharam seminários, participaram de congressos, matricularam-se em cursos, compraram livros e mais livros, organizaram reuniões e encontros, seguiram apreensivos a publicação de ‘planos curriculares’ e, alguns, de uma forma ou de outra, tentaram incorporar a seu cotidiano de sala de aula o novo discurso em circulação” (1997:18).

Contudo, nesse processo, cabe indagar: os professores, (re) construíram seus saberes sobre esse ensino mobilizando-os sob novas bases a partir da relação que estabeleceram entre o que sabiam e as novas prescrições?

Em que pese o reconhecimento da presença notória dessas contribuições que, de diferentes formas, passaram a circular no meio educacional, como mostram alguns estudos sobre o tema, ao longo dos anos, um duplo desafio tem sido colocado: a apropriação dessas idéias por grande parte dos professores e a sua transposição para a execução e realização das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Quanto à forma como os professores têm compreendido e se relacionado com essas prescrições, de forma geral, as pesquisas têm captado duas tendências: por um lado evidências de que as tentativas de apropriações dessas idéias

apresentam uma série de limites e contradições, por outro, evidências de que as práticas de muitos professores parecem persistir idênticas às que desenvolviam antes de serem oferecidas as oportunidades de formação.

No que diz respeito à primeira tendência, em geral, os estudos revelam que grande parte dos professores investigados explicita a intenção de romper com crenças e certezas de que esse ensino deve pautar-se em práticas integradas a uma concepção mecânica e/ou normativista. Observa-se em seus depoimentos tentativas de apropriação de um discurso inovador sobre o ensino da língua e estas ora revelam aproximações com conhecimentos teórico-metodológicos que fundamentam um ensino de língua sob novas bases, ora representam um movimento de dispersão em relação a isso.

Tal movimento parece indicar que os professores, guardando ainda algumas certezas que advêm de suas experiências familiares, de socialização escolar (conhecimentos pré profissionais) e de outras adquiridas em processos de formação, começam a relativizar seus saberes marcados por uma tradição pedagógica. Constatações que indicam e reafirmam a existência de indícios muito claros de que o conhecimento acumulado tanto em relação ao objeto de ensino e aprendizagem – a língua escrita – quanto ao processo de ensino e aprendizagem desse objeto, produzido em larga escala nas últimas décadas permanece sendo uma realidade ainda distante da maioria dos professores, que não têm encontrado, na maior parte de suas experiências de formação, condições efetivas de acesso e apropriação de tais conhecimentos. (Batista, 1997; Brito, 1997; Albuquerque, 2001; Leal, 2001; Reis, 2001; Moraes, 2002; Santos, 2002; Albuquerque et al.2005).

Em relação ao campo específico dos estudos sobre a alfabetização, conforme registram vários trabalhos, em especial alguns apresentados nas reuniões da ANPEd<sup>10</sup>, nos últimos cinco anos, pode-se dizer que, passadas duas décadas desde que o construtivismo na alfabetização iniciou sua difusão no Brasil, observa-se que grande parte dos alfabetizadores, ainda hoje, não conhece na íntegra seus pressupostos teóricos e nem domina efetivamente uma prática alfabetizadora coerente com esses pressupostos. Tais estudos ao desenvolverem uma reflexão sobre o tema mostram que tal perspectiva ainda encontra-se

---

<sup>10</sup> Sobre isso ver: Machado e Carvalho, 2001, 2002; Mamede, 2001, 2003; Pernambuco, 2002; Figueiras, 2004; Albuquerque, Ferreira, Moraes, 2005.

bastante distante do domínio dos professores, trazendo muitos equívocos à sua compreensão e à sua conseqüente transposição para a prática em sala de aula.

Da mesma forma, se dirigirmos nossa atenção para os estudos que empregam metodologias diversificadas de avaliação, medição ou levantamento de dados que, a partir da década de 1990, ganharam destaque no cenário brasileiro e que, de uma forma ou de outra, prestam informações relacionadas aos efeitos da escolarização na aprendizagem da leitura e da escrita, podemos concluir que a problemática que envolve a associação entre fracasso escolar e ensino de língua permanece sendo um grande desafio a ser enfrentado.

Como mostram, por exemplo, os dados apurados pelo último Indicador Nacional de Alfabetismo<sup>11</sup> Funcional (INAF/2005)<sup>12</sup>, apenas 26% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade, são plenamente alfabetizados. Desse total 30% foram classificados no Nível Rudimentar, ou seja, conseguem ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita. Outros 38% estão no Nível Básico de alfabetismo: conseguem ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija só uma pequena inferência. De forma geral, esses dados confirmam os resultados anteriores verificados em 2001, e também se aproximam dos resultados obtidos em 2003.

---

<sup>11</sup> Cf Mortatti (2004), a palavra “alfabetização” ainda continua sendo de uso corrente, ressaltando-se o esforço de um conceito ampliado, sobretudo de acordo com as perspectivas construtivista e interacionista. Mas para designar a condição que as pessoas apresentam em relação ao domínio da leitura e da escrita, vem se utilizando também os termos “alfabetismo” ou “letramento” que já se encontram dicionarizados. Em relação a isso, os significados que os termos apresentam vêm sendo tomados como referência, por exemplo, nas avaliações de sistemas de ensino e de estudantes, em documentos oficiais para a educação básica, em livros didáticos, e, mais diretamente, nos textos acadêmicos. (p. 86). Sobre o significado do termo “alfabetismo” e sua utilização ver Soares (1995); Ribeiro (1999).

<sup>12</sup>Em 2000, o IBOPE criou o Instituto Paulo Montenegro (IPM), direcionada para a execução de projetos na área educacional. Com esse objetivo, o IPM firmou uma parceria com a ONG Ação Educativa e, desde 2001, realiza a pesquisa denominada Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), com a intenção de produzir informações sobre as habilidades de leitura da população brasileira entre 15 e 64 anos. A pesquisa é feita por amostragem e as habilidades de leitura e escrita da população são verificadas diretamente por meio de um teste. Além disso, são coletadas, em entrevistas, informações detalhadas sobre os usos que as pessoas fazem dessas habilidades em diversos contextos. Os testes são aplicados anualmente. A cada ano, porém, podem variar as habilidades a serem estudadas. No final de 2001, o Instituto Paulo Montenegro apresentou os resultados de sua pesquisa sobre o desempenho de leitura e escrita, em 2002 sobre a capacidade de cálculo dos brasileiros aplicada ao cotidiano. Até o presente ano, desde 2001, foram divulgados 3 resultados do INAF (2001/2003/2005) correspondentes ao levantamento na área de leitura e escrita.

No que diz respeito às avaliações promovidas pelo SAEB/ 2005<sup>13</sup>, constata-se que depois de três períodos (1997:186.5; 1999:170.7; 2001:165.1) mostrando quedas consecutivas, o desempenho em leitura dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental apresenta uma pequena inversão na tendência nos anos de 2003 (169.4) e 2005 (172.3). O que significa que desde 1995 quando o teste passou a ser comparável e aplicado a cada dois anos, a média de desempenho manteve a pontuação acima da obtida no teste anterior. Ou seja, de 165,1 obtida em 2001, a média passou a 169,4 em 2003 e 172.3 em 2005. No entanto, se nos detivermos aos dados relativos aos níveis de desempenho desses estudantes, em diferentes regiões, muito embora se observe que em 2001, 59% estavam nos níveis muito crítico e crítico e que esse percentual, em 2003, caiu para 55%, ainda assim<sup>14</sup>, somos levados a considerar que tais resultados permanecem preocupantes.

Da mesma forma, os números mostrados como resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos<sup>15</sup>, de caráter comparativo (PISA/2006),

<sup>13</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que já acontece desde 1990, teve nova estrutura definida no ano de 2005. Em sua oitava edição, o Saeb agora é composto por dois processos de avaliação distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), de caráter sistêmico geral e aplicada em amostra aleatória de estudantes, e a Prova Brasil, mais extensa e detalhada, com foco em cada unidade escolar. Em novembro de 2005, cerca de 5 milhões de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de 43.151 escolas públicas em 5.418 municípios urbanos participaram da Prova Brasil, quando responderam questões de matemática, com ênfase em problemas, e língua portuguesa, com ênfase em leitura, além de questionários que coletam informações sobre as características do aluno e sua trajetória escolar, buscando apresentar indicações de efeito que alguns desses fatores têm sobre o desempenho.

<sup>14</sup> Segundo os critérios que orientam os testes de avaliação em leitura, são considerados como tendo desempenho “muito crítico” aqueles estudantes que “não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova”. Como desempenho “crítico” incluem-se os estudantes que “não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas dentre outras habilidades.”

<sup>15</sup> Esta avaliação é coordenada mundialmente pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO). No Brasil, o responsável pela realização do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Em 2001, 4.800 adolescentes brasileiros participaram da amostra representativa dos estudantes de 15 anos matriculados nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e nas 1ª e 2ª séries do ensino médio. As avaliações do PISA acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. Em 2003, participaram do PISA 250 mil adolescentes com 15 anos de idade em 41 países. No Brasil participaram 5 235 alunos de 229 escolas das redes pública e privada de 179 municípios. A avaliação consistiu de cerca de 60 perguntas (a maioria de Matemática e o restante dividido entre Leitura e Ciências) e um questionário de pesquisa socioeconômica e cultural. Os resultados dos alunos brasileiros no PISA, em 2006 mostraram poucas diferenças em relação aos que foram obtidos em 2000 e 2003. Em Leitura e Ciências, houve ligeira melhora de desempenho.

reafirmam essa preocupação. No primeiro teste aplicado em 2000, o Brasil havia ficado em último lugar entre 33 países participantes. Com o ingresso de mais dez nações, no chamado PISA ampliado aplicado em 2001, os estudantes brasileiros ficaram na 39ª posição na prova de leitura, obtendo a nota média de 396,03 numa escala de zero a 800. Em 2003, o PISA contou com a participação de 41 países e embora o Brasil tenha mudado seu patamar de colocação, passando para o 38º lugar, com a nota 402,80, na prova de leitura, ainda assim, só conseguiu ficar à frente de apenas três nações: México, Indonésia, Tunísia. Essa sofrível tendência se confirmou na última edição do PISA realizada em 2006, na qual dentre os 56 países participantes o Brasil alcançou a média de 392,89, tendo ficado na 49ª colocação.

A despeito das diferentes leituras e entendimentos que esses indicadores podem produzir<sup>16</sup> importa destacar que os mesmos têm contribuído para ampliar reflexões acerca das possíveis relações entre níveis de escolarização e níveis de habilidades em língua escrita. O que reafirma, entre outros fatores necessários e associados à aprendizagem, ao domínio e à consolidação de tais habilidades, o importante papel que a escola e, em especial, os professores e a formação que a eles é oferecida têm a cumprir nesse processo, nas diferentes etapas da escolaridade.

## 2.2

### **As propostas de mudanças para o ensino de língua e os equívocos produzidos por incompreensões na transposição pedagógica**

Como dito anteriormente, desde o início da sua divulgação através de diversas formas de difusão, as transformações sugeridas para renovar o ensino de língua têm influenciando de maneira recorrente tanto a formação dos profissionais alfabetizadores como daqueles que atuam nas séries iniciais subseqüentes. Com isso, muitas têm sido as implicações que essa recontextualização tem trazido para a formação dos profissionais responsáveis pela aprendizagem da língua escrita por crianças em processo de escolarização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>16</sup> Sobre isso ver entre outros, Franco e Bonamino (2001); Ribeiro (2001); Bonamino, Coscarelli e Franco (2002)

Sobre isso, Magda Soares (2002, 2003, 2004a, 2004b) em diferentes oportunidades tem se pronunciado na tentativa de problematizar algumas questões que do seu ponto de vista têm contribuído para a constituição e a permanência do quadro ainda precário com que se apresenta o ensino da língua em nossas escolas.

Para essa autora, compreensões apressadas das contribuições advindas da psicogênese da língua escrita trouxeram alguns problemas para a prática de alfabetizar. Como analisa, os professores - que anteriormente faziam uso do ensino sistemático das atividades de memorização e sistematização do sistema alfabético e ortográfico - ao não compreenderem os pressupostos do construtivismo deixaram de orientar os alunos nessas aprendizagens acreditando que os mesmos “iriam construindo sozinhos” seus conhecimentos sobre a leitura e escrita. Evidências apontadas por outros estudos sobre o tema também sublinham essa desorientação a que ficaram submetidos os professores, ou seja, abandonando antigos métodos sem dominar os sentidos dessa teoria, os professores não sabiam mais como conduzir a tarefa de alfabetizar as crianças.

Em decorrência disso e em razão de um entendimento equivocado sobre a idéia de que se deve respeitar a escrita espontânea e as hipóteses que as crianças possuem sobre o sistema da escrita – muitos professores têm deixado de considerar o ensino do sistema alfabético e ortográfico no processo de alfabetização, levando com isso ao abandono do trabalho sistemático das relações entre a fala e a escrita, entendida como uma das facetas importantes e específicas desse processo.

Considerando isso, Soares (2002, 2003, 2004a, 2004b) tem posto em questão o fato de os professores entenderem a alfabetização como dois processos independentes e que, na verdade, são inseparáveis: a aquisição do sistema de escrita - desenvolvimento das habilidades de transitar do sistema fonológico para o sistema ortográfico – escrever - e a utilização do sistema de escrita para a interação social - desenvolvimento das habilidades de produzir e de ler textos.

Tal entendimento, segundo a autora, parece ser consequência da incorporação da experiência do letramento à nova concepção de alfabetização trazida pelos estudos psicogenéticos dos anos 80. Como já comentado, inicialmente restrito ao campo acadêmico, é também na segunda metade da década de 80, que o emprego do termo “letramento” veio afirmar, dentre outros

aspectos, certo esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo “alfabetização”, apesar de todos os esforços que, há muito, vinham sendo desenvolvidos com a intenção de compreender e explicar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e o analfabetismo.

Assim considerada, essa formulação ao ser incorporada ao campo do ensino de língua no Brasil, como analisa Soares, tem levado a que os dois processos - Alfabetização e Letramento - sejam frequentemente confundidos, devido à incompreensão, por parte dos professores, sobre os significados que ambos os termos carregam.

Para Ferreiro (2003), pesquisadora reconhecida por entender o ensino da escrita, em especial a concepção de Alfabetização como uma imersão da criança na diversidade de formas em que a cultura escrita se expressa, tal dissociação entre os dois conceitos, ou o uso do termo Letramento nesse processo, parece favorecer também a volta da tradicional compreensão instrumental da escrita. Como defende a autora, em seus vários estudos<sup>17</sup>, o sentido atribuído ao termo alfabetização, ressignificado a partir dos estudos sobre a psicogênese da língua, implica considerar como implícito ao processo de aprendizagem da língua o desenvolvimento de práticas efetivas (leitura e escrita) de língua escrita, não havendo necessidade de se usar um outro conceito para isso. Sendo assim, de acordo com seu posicionamento sobre essa questão, não há porque separar os momentos de refletir sobre a língua e os momentos de estimular o seu uso, pois como enfatiza a autora,

(...) há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (Ferreiro, 2003, p. 30)

Soares, contudo, muito embora defenda a complementaridade e o equilíbrio que devem existir entre essas duas faces que marcam a aprendizagem da língua: a aquisição do sistema de escrita e sua utilização para interação social, argumentando que as mesmas são indissociáveis e devem ser compreendidas como um processo que integra alfabetização e letramento, tem ressaltado o valor

---

<sup>17</sup> Entre outros ver: Ferreiro, 1992, 2001, 2002

da distinção terminológica entre os dois conceitos. O que a leva a considerar que, no plano pedagógico, para melhor entender o ensino da leitura e da escrita e o papel que este ocupa na construção de conhecimentos das crianças sobre a língua, torna-se necessário distinguir, para articular: Alfabetização de Letramento, pois como destaca:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (Soares, 2004b, p. 90)

Nessa direção, reafirmando suas preocupações quanto a essa necessária dissociação entre os dois termos, a autora tem apontado também que é, sobretudo, essa perda da especificidade do processo de alfabetização, caracterizada pela ausência de ensino direto sistemático e explícito da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita, que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo. Em suas análises sobre essa questão, Soares (2002, 2003, 2004a,) chama atenção para o fato de que tais críticas identificam as falhas cometidas pelos professores em razão de sua incompreensão dessa abordagem, como um dos fatores determinantes para a manutenção do ainda grave quadro de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita por crianças das séries iniciais. Como destaca a autora evidências quanto a isso, mais recentemente, têm servido para fundamentar a defesa da readoção do método fônico<sup>18</sup> como solução para os problemas que vimos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

---

<sup>18</sup> Em 2003, a Comissão de Educação da Câmara Federal dos Deputados criou um grupo de trabalho integrado por especialistas internacionais e convidados estrangeiros para apresentar ao Brasil uma visão atualizada sobre as teorias e práticas de alfabetização como base para uma análise da situação brasileira. Este grupo, produziu o documento *Relatório final do grupo de trabalho "Alfabetização infantil: os novos caminhos"*. Neste relatório, a concepção psicogenética de Emília Ferreiro, juntamente com as idéias de Goodman e Smith, teóricos do chamado "método global", é questionada em seus pressupostos teóricos e rotulada como responsável pelo fracasso escolar no Brasil, em razão da influência destes sobre as idéias presentes nos documentos curriculares oficiais, entre os quais os PCN. O documento está disponível em: [http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/relatorios/Relat\\_Final.pdf](http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/relatorios/Relat_Final.pdf).

Participando desse debate, Moraes (2004a, 2004b, 2005, 2006) também enfatiza a necessidade de se identificar as especificidades e inter-relações dos processos de *alfabetização* e *letramento*. Em dois artigos (2005, 2006), o autor chama atenção para a necessidade de se reconhecer os equívocos trazidos por uma hegemonia dos discursos do *construtivismo na alfabetização* e do *letramento*, a partir dos quais muitos estudiosos de lingüística e de didática da língua, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde lessem e escrevessem os textos do mundo real.

Nessa perspectiva, assim como Soares, embora numa outra abordagem, defende a posição de que o sistema de notação alfabética constitui em si um objeto de conhecimento com propriedades específicas que o aluno precisa dominar, a fim de vir a usar com independência o conhecimento letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado. Para esse autor, portanto, não existe nenhuma oposição em alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, aliando um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, o que permitiria ao aluno se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente.

Tal reconhecimento, no entanto, segundo o autor não significa concordar com as acusações que hoje aqueles que defendem o retorno do método fônico fazem ao construtivismo, como responsável pela não aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Contrapondo-se a isso, sublinha ser importante tratar o tema de forma menos limitada, subordinando essa discussão a considerações mais abrangentes sobre a profissionalização docente, suas condições materiais e simbólicas de trabalho e a implementação de políticas que favoreçam uma melhor qualidade nos processos de formação de professores.

Sobre isso, Calil, Adna, Felipeto (2006) - no artigo em que analisam e debatem o documento *Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização infantil: os novos caminhos*- também apresentam uma série de argumentos na tentativa de problematizar as críticas que foram feitas às idéias de Emília Ferreiro implícitas neste documento. Em resposta à questão presente no relatório: *se a alfabetização for considerada um fenômeno natural, resultante da exposição a textos num ambiente letrado, como explicar que milhões de adultos permaneçam*

*incapazes de ler e escrever de forma adequada?* (p. 13, grifos dos autores), esses autores apresentam as seguintes considerações:

Em primeiro lugar, não é de espantar que uma metodologia que procure a generalidade, quando se trata de educação e, portanto, de sujeito e linguagem, não tenha como olhar para as singularidades locais do complexo e problemático sistema educacional brasileiro. Em segundo, as variáveis são tantas que seu apagamento acaba produzindo a ilusão de que é o método de "imersão em textos" o vilão, a causa da problemática. Professores malformados, que escrevem tão igual quanto aos seus alunos, salários que podem levar a um descompromisso com o ensino, falta de acompanhamento e supervisão do trabalho do professor em sala de aula, falta de estrutura física e material nas escolas etc. não podem ser consideradas variáveis nulas ou, ao menos, que se possam descartar em nome da generalidade ou de um método, seja o "inovador" método grafo-fônico ou qualquer outro. (Calil et al., 2006, p. 13)

Ainda como um argumento que torna possível relativizar e problematizar a idéia de que as práticas de alfabetização que se apóiam nas idéias construtivistas são as principais responsáveis pelo fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita por crianças das séries iniciais, pode-se destacar também as primeiras evidências de um estudo longitudinal que acompanha a mesma geração de cerca de 19 mil alunos, ano a ano, da primeira a quarta séries do ensino fundamental.<sup>19</sup>

Segundo matéria publicada no Jornal Folha de S. Paulo, em abril de 2006, os resultados dos testes iniciais de leitura aplicados a essa geração de alunos que cursavam a 1ª série, no ano de 2005, quando relativos só aos seus desempenhos no fim do ano, indicaram que a média obtida pelos alunos de escolas construtivistas era maior que a dos alfabetizados pelo método fônico.

Ao comparar esses resultados com o obtido pelos alunos no início do ano letivo, porém, observa-se que o melhor resultado da abordagem construtivista acontecia só porque os alunos dessas turmas entravam com um melhor desenvolvimento em leitura. Quando foi levado em conta também o desempenho inicial, os dados mostraram que não houve diferença significativa no aprendizado em escolas de abordagens construtivistas ou nas que empregam o método fônico. O melhor resultado apareceu em turmas, nas quais os professores usavam as duas abordagens. Mesmo assim, segundo os pesquisadores as variações ficaram dentro

---

<sup>19</sup> Esta pesquisa vem sendo realizada pelo projeto Geração Escolar (GERES), coordenado pelo Professor Creso Franco da PUC-Rio, no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte, em Campinas, em Salvador e em Campo Grande por seis universidades: PUC-Rio, UFMG, Unicamp, UFBA, Uems e UFJF.

da margem de erro, pois como esclarecem: *os resultados não indicam a superioridade de um método. Houve resultados bons e ruins em turmas com abordagens construtivistas, fônicas ou híbridas. Os dados apontaram que a abordagem híbrida pode apresentar alguma vantagem, mas isso precisa ser mais bem analisado, uma vez que o problema parece estar menos nos anos iniciais da alfabetização e mais na consolidação desse processo.*

Tomando por base esse embate que tem atravessado o campo de estudos sobre a língua e as evidências quanto aos equívocos cometidos pelos professores - sejam os alfabetizadores ou os que atuam nos anos subseqüentes a essa etapa - pode-se afirmar que, em geral, a prática de ensinar a ler e escrever desenvolvida nas escolas ainda permanece muito distante do que se encontra proposto.

Nesse sentido, parece pertinente questionar, como de uma forma ou de outra, fizeram os autores citados, se o problema está realmente no construtivismo, em qualquer outra forma que milagrosamente se apresente, ou se, entre outros aspectos, para a melhoria da qualidade desse ensino, um dos desafios a ser enfrentado permanece sendo o de se buscar melhorar também a aprendizagem dos professores, investindo em sua formação<sup>20</sup>.

### 2.3

#### **A formação de professores e as perspectivas de mudança**

Considerando que os modelos de formação refletem as marcas de pensamentos educacionais produzidos em contextos sócio-históricos e que esses também definem uma determinada visão do professor, nas duas últimas décadas, na literatura nacional e estrangeira, observa-se uma revisão crítica desses modelos.

Se, no Brasil, nos anos 70, tais modelos fundamentavam-se no entendimento da docência como um fazer técnico, preparando o professor para o domínio de teorias e conhecimentos dos quais pudesse deduzir regras e

---

<sup>20</sup> Sobre os problemas relacionados à formação inicial de professores, na maior parte dos estudos sobre o tema, assinala-se que, de modo geral, os professores não têm recebido uma formação adequada para o exercício profissional. Como forma de compensar tal insuficiência, tem sido proposto o aperfeiçoamento em serviço. No entanto, como mostram alguns estudos que mais recentemente analisaram as iniciativas de redimensionamento na formação docente que ocorreram no âmbito das reformas que vem sendo empreendidas desde a década de 90, os problemas relacionados à formação e ao desempenho dos professores persistem e exigem solução. Sobre isso, ver, por exemplo: Torres (1998, 1999), Mello e Rego (2002).

procedimentos de ação em forma de receituário, e , nos anos 80, no discurso educacional o professor passou a ser compreendido como “educador”, devendo não apenas dominar o saber a ser ensinado, mas principalmente formar cidadãos, críticos e responsáveis pela mudança social, a partir dos anos de 1990, vimos que novas perspectivas na concepção de formação de professores se apresentaram.

Tais perspectivas pretenderam superar a racionalidade técnica, fundamentada numa abordagem transmissiva em favor de uma formação reflexiva<sup>21</sup> que aposta numa possível aproximação entre teoria e prática, valorizando os professores como produtores de um saber sobre o ensino e evidenciando assim o valor epistemológico da prática docente.

A partir daí, pelo menos um consenso entre os estudiosos do tema desponta: os projetos de formação devem considerar como ponto de partida os sujeitos que aprendem, reconhecendo suas histórias de vida, seus saberes, suas experiências e a reflexão como componentes fundamentais para que ocorram avanços em sua aprendizagem profissional, assim como no desempenho do seu ofício. (Shön, 1995; Gomez, 1995; Zeichner, 1993; Nóvoa, 1991, 1995, 1997, 2001; Perrenoud, 1997, 1999b, 2001).

Ao analisar alguns trabalhos representativos dessa produção e que alimentaram o debate sobre o tema em nosso país, Lelis (2001), argumenta que estes apontam para uma tentativa de redimensionamento de questões que estão no centro da problemática do trabalho docente como, por exemplo, o papel da teoria e da prática nos processos de formação de professores e os modos como os professores se relacionam com os saberes. Do balanço efetuado pela autora, o que se verificou na evolução dessa compreensão foi a ruptura de um idioma pedagógico, passando-se de uma pedagogia marcadamente conteudista sob a hegemonia de uma razão teórica para uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática.

Nessa direção, mais recentemente, alguns estudos sobre o tema sublinham a necessidade de problematizar as distorções que essas perspectivas de formação têm produzido. Dentre elas a predominância de uma visão monista que ora reforça o papel soberano do conhecimento teórico nos processos de formação, ora

---

<sup>21</sup> Schön , é considerado como o autor que primeiro desenvolveu o paradigma do profissional reflexivo. A partir desta abordagem, diversos outros autores envolvidos em estudos sobre a formação de professores contribuíram para outras formulações que tomam a reflexão como conceito fundamental para a compreensão do processo de construção da aprendizagem profissional docente.

a sua contrapartida, que se revela na extremada valorização da experiência e da prática como forma de garantir a competência necessária para o exercício da docência. Quanto a isso, o que se impõem é a necessidade de se desenvolver a capacidade reflexiva do futuro docente ou do professor em exercício, entendendo que o exercício da crítica e da reflexão não ocorre no vazio, ou seja, depende da articulação entre os saberes de uma formação teórica e aqueles constituídos em diferentes experiências pessoais e profissionais que também os forma.

Trazidas para o âmbito das discussões que apontam a necessidade de se reconfigurar a formação inicial que é desenvolvida nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, tais idéias se juntam a outros aspectos que ainda continuam impedindo que esses contextos possam, de fato, contribuir consistentemente na preparação inicial dos professores para a docência. Como observam Lüdke e Moreira (2006), em geral, as análises feitas nesse âmbito revelam a persistência dos problemas essenciais, que acompanham esses cursos desde praticamente a sua criação. Entre eles, ressalta-se a pouca valorização da formação de professores por parte da universidade, a separação entre as faculdades de educação e os institutos que tratam dos conteúdos específicos, a distância entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura.

No que diz respeito a isso, embora tenha sido escrito há mais de uma década, cabe lembrar o trabalho de Candau (1997) no qual apresenta proposições de modificação nos programas de formação em nível superior, sugerindo o deslocamento do foco da reflexão político-pedagógica desenvolvida até então num plano mais genérico, para questões que envolvem a articulação entre saber disciplinar e saber pedagógico. Como argumenta a autora,

a competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de uma articulação epistemológica. É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado. Enquanto as unidades específicas não assumirem como responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderão fazer as unidades de educação (Candau, 1997, p.46)

Sobre isso, da mesma forma, destacam-se as reflexões de Soares (2001) no artigo em que discute a influência que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas nas áreas específicas deveriam exercer na formação dos professores. No

que se refere ao domínio para ensinar determinados conteúdos, segundo a autora, cabe refletir se essa dimensão pedagógica (a do domínio do conteúdo a ensinar) tem sido tomada como necessária e fundamental nos cursos de formação, pois como indaga:

é possível formar-se o professor em camadas superpostas e independentes – de um lado, as disciplinas “de conteúdo” (as áreas específicas”), descomprometidas com essa formação, de outro lado, as disciplinas” pedagógicas, supostamente as principais responsáveis por elas? É possível dissociar o conteúdo de áreas específicas da pedagogia e didática desse conteúdo?(Soares, 2001, p.117).

Questões que, certamente, contribuem para problematizar a hegemonia de um pensamento que há muito vigora nas instituições formadoras, referindo-se à separação entre atividades de ensino e pesquisa, ao predomínio da lógica disciplinar em detrimento de uma prática interdisciplinar, à supervalorização do lugar ocupado pelas faculdades de Educação em detrimento das unidades responsáveis pelo conteúdo específico. Limitações que, em muitos casos, permanecem também no centro das discussões sobre a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental que apresenta problemas semelhantes a esses, acrescidos hoje por uma tensão ocasionada pela atual legislação a seu respeito e pela criação de novas instituições para a formação de professores, como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação e mesmo os cursos de Pedagogia. (Lüdke e Cruz, 2005).

Em relação a isso, desde 1989, como se tem podido observar, as políticas oficiais que visam estabelecer medidas para a formação de professores para esse nível de escolaridade, no âmbito do Ensino Superior têm produzido um intenso debate, em diferentes espaços de discussão educacional. No âmbito desse debate polemizam-se distintas questões, para as quais não se tem, ainda, estabelecido consenso, dentre elas: o fim das habilitações nos cursos de Pedagogia; a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação versus a formação do pedagogo; a dicotomia entre formar o professor e formar o especialista; a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação; a carga horária mínima para a formação e a duração do curso, entre outros.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Cf. Relatório final do IV Encontro Nacional da CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores), realizado em 1989, Libâneo (2004)

A partir do final da década de 1990, com a promulgação da LDBEN 9394 em 1996<sup>23</sup>, essas discussões ganharam significativa expressão, no âmbito das instituições formadoras e dos diferentes movimentos promovidos pelas entidades e associações representativas dos educadores no Brasil.<sup>24</sup> Nesse processo, dentre os diferentes aspectos que têm permeado esse debate destacam-se posições diferenciadas em torno da definição sobre o curso de Pedagogia como *locus* mais adequado para a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como sobre o estabelecimento das bases que deveriam determinar novas diretrizes para esse curso.

Mesmo após a recente homologação da Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006)<sup>25</sup>, o debate em torno do tema continua aberto e suscitando polêmicas. Nesse contexto, intensificam-se as discussões que submetem a crítica os termos da Resolução do CNE.

Diante dos confrontos e divergências que daí emergem, estabelecendo tensões no âmbito das relações entre o movimento de educadores e os representantes das diferentes instâncias do poder público, assim como no interior do próprio movimento de educadores, é possível prever que esse processo de

<sup>23</sup> Após a promulgação da LDBEN/96, em 1999 o movimento de educadores através da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), instituída desde 1998 para elaborar as diretrizes do curso, encaminhou ao CNE um documento com sua proposta. Em meio a isso, foi publicado o decreto presidencial nº 3276 de 06 de dezembro de 1999, retirando do curso de Pedagogia e das universidades a possibilidade de formarem os professores em nível superior e reafirmando o parecer 970/99 que estabelecia que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (Art. 3 § 2º). Tal decreto contrariou a proposta encaminhada pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, desencadeando uma mobilização das entidades representativas dos educadores, tendo sido alterado pelo Decreto 3554, publicado no ano de 2000 e que substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”. Cf. documento elaborado pela ANFOPE, ANPEd e CEDES e enviado ao Conselho Nacional de Educação em setembro de 2004, com vistas à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Curso de Pedagogia – disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

<sup>24</sup> Entre elas: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação); ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior); ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais de Educação); FORUNDIR (Fórum de Diretores das Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas); ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação); CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

<sup>25</sup> Em abril de 2006, o ministro da Educação, Fernando Haddad, assinou o projeto de resolução que institui as novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (licenciatura). Esta Resolução (Resolução CNE/CP No1/ 2006), publicada no Diário Oficial da União, em 16 de maio de 2006, entre outros aspectos, em seu artigo 4º estabelece que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

transição e de expectativas em relação às mudanças pretendidas, permanecerá merecendo atenção, durante muito tempo ainda, no meio educacional<sup>26</sup>. O que reafirma a importância de se insistir em estudos que abordem a questão.

## 2.4

### **Aprendizagem da docência e os saberes profissionais: novas exigências**

Assumindo pontos de vista que se aproximam e que revelam críticas quanto aos limites e problemas trazidos pelo acúmulo e dispersão de conhecimento que se tem hoje sobre os professores e a sua formação alguns estudos têm problematizado a vasta literatura que emergiu, a partir da década de 90, dedicando-se a analisar e prescrever o papel que hoje cabe aos professores desempenhar em decorrência das inúmeras mudanças que vêm ocorrendo em diversas esferas da vida social. De caráter prescritivo e, na maior parte dos casos, expressa em documentos produzidos nas reformas e propostas educacionais oficiais, tais prescrições, muitas vezes, parecem compreender a escola como um espaço no qual se depositam os problemas insolúveis da sociedade, cabendo aos professores a responsabilidade de resolvê-los. (Hagemeyer, 2004)

A respeito dessa enorme expectativa sobre os professores, visando configurar um *docente eficaz* (seu papel, seus saberes, suas competências, sua carreira, suas práticas), Torres (1999) tece considerações críticas que evidenciam a impropriedade e inadequação de se continuar insistindo em definir um rol de competências que não passam de idealizações, desafiando *os próprios limites do humano*. (p. 101).

Da mesma forma, Nóvoa (2001) ao analisar o que denomina como *a realidade discursiva*, na qual se manifesta uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores hoje devem desenvolver na escola, sublinha a necessidade de se problematizar as contradições presentes nesses discursos, pois *o modo como eles constroem uma idéia de profissão docente* (p.1), muitas vezes não corresponde à intencionalidade declarada. O que faz com

---

<sup>26</sup>Sobre isso ver Cadernos de Pesquisa. Jan./abr.2007.v.37.n.30 que apresenta como tema em destaque posicionamentos de diferentes pesquisadores e também da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) a respeito das novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia que entraram em vigor no dia 11 de abril de 2006.

que o autor defina a “nova” centralidade sobre a situação dos professores nas análises que têm sido feitas pela seguinte expressão: *do excesso dos discursos à pobreza das práticas*.

Sobre isso também, Tedesco (2004) sublinha que se fizéssemos uma lista do que se consideram *características desejáveis do novo docente*, com certeza encontraríamos uma série de elementos tão variados que a compreensão dos sentidos que se atribui à profissão docente hoje seria uma tarefa difícil de precisar. Como sublinha o autor *se se chegar a crer que o ‘novo professor’ deveria reunir todas essas características assinaladas pelos especialistas em diversos documentos, o resultado seria algo assim como um tipo ideal tão contraditório como de impossível realização prática*. (p. 67)

Considerações que, se por um lado expressam a necessidade de se compreender e precisar melhor a natureza dos saberes e competências que hoje são necessários ao exercício do ofício de ensinar, por outro evidenciam as implicações que isso traz para as discussões sobre a formação docente.

Nessa direção, com a tomada de consciência de que a melhoria da escola e do ensino que nela é oferecido, não pode mudar se os professores não forem compreendidos como profissionais e de que para isso eles precisam ser considerados como protagonistas dessas mudanças e como sujeitos que possuem saberes, muitas pesquisas têm buscado conhecer e caracterizar esses saberes mobilizados pelos professores.

A partir do trabalho de Tardif, Lessard, Lahaye (1991), publicado no Brasil, na década de 90, a discussão sobre as fontes de aquisição e os modos de integração dos conhecimentos profissionais do trabalho docente passou a receber atenção, constituindo-se como objeto de investigação de muitas pesquisas. Em seus estudos sobre o tema, esses autores apresentam uma conceituação sobre o saber profissional dos professores como sendo constituído do “saber disciplinar” que corresponde ao conhecimento das matérias escolares “do saber profissional”, ensinado nos cursos de formação de professores, do “saber curricular” proveniente dos programas, currículos e livros didáticos, usados no trabalho, além do “saber da experiência” proveniente da prática profissional, na sala de aula e na escola.

Outro pesquisador também conhecido por seu interesse em discutir os conhecimentos que devem servir de base para a formação e atuação profissional

do professor e cujas idéias têm influenciado muitos estudos sobre esse tema, no Brasil, é Shulman (1986).

Ao analisar o quadro geral de pesquisas educacionais relativas à formação de professores e à seleção de novos professores, esse pesquisador constatou que em um determinado período estas focalizavam prioritariamente o conhecimento que estes deveriam possuir a respeito de questões de ordem pedagógica geral enquanto aqueles conhecimentos relativos aos conteúdos ou sobre o ensino propriamente dito da matéria eram pouco valorizados.

Nesse sentido, apresenta três categorias de conhecimento do professor: “conhecimento da matéria que ensina”, “conhecimento pedagógico do conteúdo” e “conhecimento curricular”. O primeiro, tem o mérito de chamar a atenção para aspectos fundamentais da formação teórica do professor, ou seja, da importância da reflexão teórica, e epistemológica do professor sobre a (s) matérias de ensino. Para Shulman,(1986) o domínio epistemológico é fundamental para que o professor tenha autonomia para produzir seu próprio currículo e passe a se constituir como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e o escolar reelaborado socioculturalmente a ser apropriado/construído pelos alunos. A segunda categoria, o conhecimento pedagógico do conteúdo, corresponde a todas as formas que o professor lança mão para transformar um conteúdo específico em aprendizagem. O terceiro tipo, o conhecimento curricular, diz respeito ao currículo específico e conexo à (s) disciplina(s) que ensina e compreende a organização e estruturação dos conhecimentos escolares.

Gauthier (1998) analisando as idéias de Shulman, ressalta que, ao propor a pesquisa da transformação pela qual o conhecimento passa até chegar ao aluno, Shulman “concede demasiada importância ao conteúdo ensinado”, pois considera que *“a sala de aula não é somente um local de instrução, mas é, também, de educação, que envolve valores e que, por isso, exige, da parte do professor, um investimento tão grande quanto em relação à matéria”*(1998, p.170). Apesar disso, no entanto, esse autor considera as idéias de Shulman inovadoras em relação aos enfoques anteriormente adotados para as pesquisas pedagógicas, restritas a uma abordagem processo-produto. Acredita que a perspectiva shulmaniana representa um avanço em relação a elas, porque traz a preocupação em abordar simultaneamente vários aspectos enfocados isoladamente, além de

buscar preocupações com conteúdos, não se limitando às situações de aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem na sala de aula.

A partir desses e de outros estudos que, mais recentemente, têm focalizado o saber docente como objeto de investigação, hoje sabemos que os saberes dos professores são plurais e se apresentam como um "amalgama" de saberes vindos tanto da formação (inicial ou continuada) como da prática (Tardif et. ali.,1991, Tardif, 1996, 2000). Sabemos ainda que cada um desses saberes é interpretado e retraduzido na ação pelo docente, docente este com um perfil, história de vida profissional, concepções acerca do mundo e do que faz.

Essas possibilidades de se tomar o termo “saber docente” em diferentes dimensões, assim como o emprego do termo “saber” em expressões como saber ensinar, saber dos professores, saberes profissionais, além de colocarem para o estudo da profissão docente novas perspectivas de análise que dizem respeito a responsabilidade de definir claramente o sentido que está sendo dado à noção de “saber” abrem espaço para se pensar sobre os sujeitos e a sua relação com o saber (Charlot, 2005).

Todas essas questões que têm trazido importantes reflexões para se repensar os cursos de formação de professores e o papel que ocupam na construção dos saberes e das competências para o desempenho da função docente.

## **2.5**

### **Formação Inicial e aprendizagem da docência para as séries iniciais**

Direcionando tais idéias para se pensar sobre os conhecimentos profissionais que hoje os professores que atuam nas séries iniciais devem aprender e dominar, sobretudo os que se referem ao ensino da leitura e da escrita para os alunos desse nível de escolaridade, cabe pensar também em o que fazer para que as instituições formadoras possam contribuir para melhorar a qualidade da aprendizagem profissional desses professores.

Nesse sentido, tomando por base a visão de ensino e aprendizagem da língua escrita que hoje se aponta como necessária, pode-se argumentar com Soares (1999) que, certamente muito mais que as concepções que a precederam, esta nova concepção,

exige uma direção e uma orientação pedagógicas que só podem ser exercidas se fundamentadas em um seguro conhecimento tanto do processo de aprendizagem quanto do objeto desse objeto – a língua escrita. O grande desafio atual, portanto, é socializar entre os professores, esse conhecimento. (p. 73).

Além disso, pode-se assinalar também a importância fundamental de os professores ganharem maior autonomia como leitores, incorporando e exercendo em suas experiências formativas e profissionais práticas de leitura<sup>27</sup>, para que assim, contribuam de forma mais efetiva na formação das habilidades de leitura por parte de seus alunos. (Andrade, 2004).

Formação essa que, como sugere Goulart (2004), deve ter como perspectiva *a noção de letramento como horizonte ético-político para a ação pedagógica nos espaços educativos*, uma vez que,

a formação destes sujeitos estaria intimamente relacionada à construção da autoria e da cidadania, na medida em que associamos estas condições à condição letrada, isto é, à inclusão e participação efetivas dos sujeitos no tecido social que se constitui com apropriação da chamada variedade padrão da língua e da linguagem escrita.

E mais, se se compreende hoje que o conhecimento profissional docente deve envolver conteúdos de diferentes campos - relacionados à cultura geral, à cultura profissional, à dimensão filosófica, histórica, social e política da educação, ao desenvolvimento psicológico dos sujeitos a quem se ensina, aos conteúdos a ser ensinados – é tarefa que cabe ao campo da Pedagogia, e mais especificamente da didática, contribuir para que os professores agreguem aos seus conhecimentos profissionais o *conhecimento didático*. Este - tal qual como hoje defende um número cada vez maior de pesquisadores do campo do ensino de língua<sup>28</sup> - diz respeito às formas de tratar adequadamente os conteúdos que se quer ensinar; se constitui de conceitos, procedimentos e atitudes; tem como foco principal o planejamento de propostas pedagógicas ajustadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos e se produz a partir da informação disponível sobre suas formas de aprender e sobre o que se pretende ensinar. Pode-se dizer, portanto, como definem Vaz e Soligo ( 2005) que “o *conhecimento didático é o*

<sup>27</sup> Essa perspectiva que aponta para se pensar a formação como forma de contribuir para inserção dos professores em práticas de letramento, tendo em vista aproximá-los daquilo que hoje se encontra proposto para o ensino da leitura e da escrita na escola, vêm sendo defendida por vários autores, entre eles : Batista, 1998; Brito, 1998; Kleiman, 2001, Andrade, 2004.

<sup>28</sup>Entre eles: Teberosky e Tolchinsky, 1996; Pérez e Garcia (orgs.) 2001; Lerner, 2002; Nemirovsky, 2002.

*conhecimento do como, relacionado direta e indiretamente às formas de ensinar mais e melhor, ou seja, a uma intervenção pedagógica de qualidade”*. (p.82).

Considerando isso, aliado a outros conhecimentos e a perspectiva crítico-reflexiva, é possível pensar que a formação inicial dos professores poderá contribuir para o desenvolvimento de um pensamento autônomo que os instrumentalize para as tomadas de decisão nas inúmeras situações que vivenciam no exercício de seu ofício, contribuindo de forma efetiva para a melhoria da qualidade do ensino.

Nessa direção, se há bem pouco tempo o estabelecimento de uma relação direta entre formação docente e rendimento escolar, exigia cautela, pois como alertava Torres (1998) *assim como existem demonstrações de que mais anos de estudo e mais capacitação não correspondem necessariamente a melhores resultados de aprendizagem, também existem provas de que há relação* (Torres, 1998, p.175), mais recentemente alguns estudos sobre a questão têm demonstrado a importância de se insistir na tese de que não se pode pensar em melhorar a aprendizagem dos alunos sem melhorar a aprendizagem de seus professores.

O que impõe como necessário que os cursos de formação, em particular os que ocorrem na Universidade, nos cursos de Pedagogia - como um importante contexto e fonte para a aprendizagem de saberes profissionais - tomem para si parte desta tarefa. Afinal, como pertinentemente nos alerta Andrade (2004), na formação inicial ou contínua desses professores,

somos nós, universitários, que somos seus professores, que os formamos quando escrevemos artigos, livros e palestras e orientamos suas leituras. Portanto, estamos enredados nesses fios e nossa ação tanto constitui esses nós quanto (deve) buscar desenlá-los. (Andrade, 2004, p.21)

Da mesma forma, como observa Soares (2004a) se por um lado, atualmente há um diagnóstico amplamente aceito de que os atuais modelos de formação não se colocam adequados ao atendimento das demandas da escola, por outro é urgente avançar na busca por encontrar caminhos que indiquem um acordo de como proceder para alcançar as mudanças necessárias nesse campo.

Nessa perspectiva, é importante destacar, que muito embora saibamos que a aprendizagem da docência se dê como um processo e que esse transcende a experiência vivida no contexto de formação inicial, não pode prescindir dela.

Por essa razão, em se tratando de refletir sobre o papel da formação profissional dos docentes, que ocorre no âmbito das Universidades, em cursos de Pedagogia - cabe retomar a indagação feita por Lessard (2006), em artigo no qual aborda alguns questionamentos acerca da *universitarização* da formação do professor das séries iniciais, pois

se a universidade não conseguir colocar em tensão fecunda abordagens plurais da melhoria da prática e das escolas, ter uma resposta sofisticada à obrigação de resultados e nem desenvolver nos docentes uma relação crítica com a ciência, quem conseguirá? (Lessard, 2006, p.201)

Levando em conta isso, ressalta-se ainda que muito embora este estudo traga subjacente a idéia de considerar as implicações ou impactos que a formação inicial dos professores pode trazer para melhoria do desempenho do aluno, sabemos que a qualidade da educação, decorre da contribuição de inúmeros fatores relacionados. Sendo assim, urge evitar a mitificação da formação e do papel do professor como responsáveis pelos fracassos ou sucessos da escola. Para além da sala de aula, como se sabe, são muitos os determinantes que advêm de diferentes origens condicionando a prática pedagógica, dentre eles os relativos aos sistemas educativos ou as organizações escolares, nos quais os professores estão inseridos (Sacristán, 1995).

Por essa razão, ao pretender refletir sobre as contribuições da formação inicial que ocorre nos contextos dos cursos de Pedagogia para o processo de aprendizagem da docência, em especial aquelas relacionadas à Língua e ao seu ensino, este trabalho não carrega a visão ingênua que entende a competência profissional do professor como uma única condição para que ocorram mudanças na qualidade das escolas, da mesma forma que, também, não pretende reforçar uma outra visão, igualmente ingênua, que ignora a responsabilidade de sua atuação para que essas mudanças possam ocorrer. O que se objetiva, como acentua Sacristán (1995, p.71), *é evitar a afirmação* de uma ou de outra idéia para, antes, relativizar o papel que uma atuação mais qualificada de professores pode exercer nesse processo de busca para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem dos alunos.

Questões que, sem dúvida, dizem respeito à qualidade das experiências formativas as quais os professores tiveram/ têm oportunidade de vivenciar ao longo de seu percurso de formação inicial e de suas trajetórias profissionais.