

ALFABETIZADORAS BRASILEIRAS: PESQUISA, HISTÓRIA E FORMAÇÃO

Sônia Maria Santos¹

RESUMO: Este artigo pretende apresentar pesquisas e estudos realizados por duas professoras, sendo que a autora atua no ensino superior formando docentes para atuarem na educação Infantil e Básica, e a co-autora no ensino básico formando alfabetizadores. Analisamos neste estudo como os diversos pesquisadores, estudiosos e autores de livros, têm abordado as questões sobre formação de alfabetizadores no campo da Educação, História e das Ciências Humanas em geral. Trata-se de uma reflexão que, longe de querer produzir um modelo de análise, aponta nuances, semelhanças, rupturas e permanências nas explicações, teses e conceitos no conjunto das obras analisadas, as quais nos auxiliaram no desenvolvimento deste artigo.

PALAVRAS CHAVE: Pesquisa. História e formação de alfabetizadores.

ABSTRACT: This article intend to present researches and sources realized for two professors, one of them is the author of this article, she works on Higher Education forming instructors to work with children and work on Elementary and High school forming tutor for reading and writing. We analyses in this source, how the different researchers, studios and books authors have approached the questions about formation of tutor for reading and writing on the Education, History and Humans Sciences in general. Thus, this source is a thought that, it doesn't want to produce a analysis model, it aims for tins, resemblance, severances and permanences on the explanations, thesis and concepts in the group of analysed works which help us on the construction of this article.

KEY WORDS: Research. History and formation of tutor for reading and writing”

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFU.

Acredito que de história você goste, como eu gostava quando tinha a sua idade, porque ela ocupa-se os homens vivos, e de tudo o que se refere aos homens, ao maior número possível de homens, a todos os homens do mundo, enquanto unem-se entre si em sociedade, e trabalham, lutam e melhoram a si mesmos, não pode deixar de gostar mais que qualquer outra coisa.”¹

Este artigo pretende apresentar pesquisas e estudos, trata-se de uma reflexão que, longe de querer produzir um modelo de análise, aponta nuances, semelhanças, rupturas e permanências nas explicações, teses e conceitos no conjunto das obras analisadas, as quais nos auxiliaram no desenvolvimento deste estudo. Para Soares, até 1991 era possível encontrar estudos e pesquisas sobre alfabetização preocupados quase exclusivamente com as facetas psicológicas e pedagógicas, cuidando apenas dos processos psicológicos, com os quais o indivíduo aprende a ler e escrever, particularmente em seus aspectos fisiológico e neurológico, com freqüente ênfase nas chamadas “disfunções psiconeurológicas”, e privilegiavam-se as questões pedagógicas, sobretudo os problemas dos pré-requisitos como a tão famosa e desnecessária prontidão para a alfabetização e dos métodos de alfabetização.

Segundo Soares a,

[...] multiplicidade de perspectivas e a pluralidade de enfoque sobre a alfabetização não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se tentar uma articulação das análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, articulação que busque ou integrar estruturadamente estudos e resultados de pesquisa, ou evidenciar e explicar incoerências e resultados incompatíveis. Um primeiro e indispensável passo nesse sentido é uma revisão dessas perspectivas, análises e estudos, de modo que se possa ter uma visão do “estado do conhecimento”, em nosso País, na área da alfabetização: uma revisão crítica dos estudos e pesquisas sobre a alfabetização que se vêm multiplicando nas últimas décadas, com identificação dos aspectos do processo que vêm sendo privilegiados, dos quadros teóricos que vêm sendo informando os estudos e pesquisas, dos ideários pedagógicos a eles subjacentes, é indispensável para que e possa avaliar o conhecimento já construído e definir novas linhas de pesquisa necessária, de modo a que se avance na busca de solução para o grave problema do reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar. (SOARES, 1991, p.2).

¹ Trecho retirado de uma carta de Antônio Gramsci para seu filho Délcio, extraído dos Cadernos do Cárcere, publicados postumamente, de 1948 a 1951.

No Brasil, o processo de formação de alfabetizadores agrava-se progressivamente, tendo em vista a permanência do modelo de formação predominante, licenciaturas estruturadas a partir da dicotomia preparação pedagógica/conhecimento específico da disciplina, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa. Na prática das escolas, prevalece uma ambigüidade: resistência às mudanças dos antigos mecanismos de gestão e controle burocrático do trabalho, especialmente das relações paternalistas e, por outro lado, lutas pelo reconhecimento do profissionalismo docente.

A preocupação com a formação do alfabetizador surgiu discretamente na década de 1970, com apenas dois trabalhos, no período subsequente de 1970 a 1986 foi possível encontrar oito trabalhos, sendo seis dissertações e dois artigos. (SOARES, 1991, p.32).

Popovic (1980, p.10) desenvolveu, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, um projeto de alfabetização denominado Programa Alfa. Uma das ações do programa foi a formação de alfabetizadores, cujo projeto trouxe como tema “Pensamento e Linguagem”. Passando da investigação à ação, esse trabalho evoluiu para a formulação de um programa curricular (Alfa) e culminou com um programa de “treinamento” para os alfabetizadores que atuavam nas 1ª séries, o curso Pensamento e Linguagem.

O projeto “Pensamento e Linguagem” atuou em aspectos nos quais os formadores acreditavam que poderiam interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, tanto nos aspectos que se referem a cognição e quanto a afetividade. No primeiro caso, enfatizaram a compreensão desse processo e os modos de adquirir e aplicar seus conteúdos; no segundo, procuram conscientizar os alfabetizadores de que têm certos comportamentos e atitudes prejudiciais ao ensino-aprendizagem, com isso, então, tentaram mudá-los em sala de aula. Para atingir os objetivos cognitivos, o curso serviu de material impresso ilustrado; e utilizou-se de filmes quando pretendia atingir o alfabetizador nas relações e reações afetivas.

Entender a docência e o papel do alfabetizador segundo documento produzido pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Professores), educador é aquele que:

[...] tem a docência como base de sua identidade profissional: domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade de perceber as relações sociais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere. (ANFOPE,1997, p.9).

A transformação ocorrida nos estudos sobre formação de professores/as se deu, segundo Gómes (1995), a partir da necessidade de superar os problemas enfocados em três pólos inter-relacionados, que buscaram alternativas à racionalidade técnica como fundamento da formação do professor: o primeiro, superar o evidente afastamento entre a pesquisa acadêmica e a prática de sala de aula; o segundo, superar a idéia de que a formação inicial tem como produto um profissional pronto para atender as necessidades concretas da sala de aula; o terceiro, a superação da idéia de que há uma relação linear entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem. Até então, as pesquisas se centravam muito mais nas dimensões racionais da formação e atuação do professor, pautando-se “[...] pela procura das características intrínsecas do bom professor, (...) pela busca do melhor método de ensino e (...) pelo estudo da sala-de-aula através do paradigma processo-produto. Tudo isso reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, considerando exclusivamente a sua dimensão técnica.” (LIMA, 1997, p.2).

Marin (1995) enfatiza a exigência de uma análise permanente nos termos que temos utilizados, uma vez que essas palavras são carregadas de sentido e significado. Diante disso, a formação tem sido denominada e assumida na maioria das vezes como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada etc. Essa autora argumenta que: 1- o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído a atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2- o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo pré-fixado) seja incompatível com a atividade educacional; 3- o aperfeiçoamento pode significar: tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, mas, o segundo, não; 4- a educação permanente, a formação continuada são tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais.

A partir dos anos 1990, os programas de formação de alfabetizadores que se baseavam na concepção linear e simplista dos processos de ensino como intervenção, por parte do professor, por meio da aplicação de técnicas derivadas do conhecimento científico, sistemático e normatizado, estão sendo rejeitados pelos próprios alfabetizadores. Essa modalidade de programa vê o alfabetizador como um técnico especialista, que aplica

com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e têm suas raízes na racionalidade técnica. Para Gómez, (1995, p.96), é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo. Baseada na racionalidade técnica, a “[...] actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. A idéia é de que esse tipo de preparação levará o alfabetizador a desenvolver competências para realizar de forma eficaz sua prática pedagógica, conceituando o ensino como um processo técnico de intervenção.

Ao mesmo tempo, o direcionamento do trabalho do alfabetizador, fundado na racionalidade técnica, apoiado nos programas de ensino elaborados por especialistas e nas cartilhas, tem impedido que se constate que o currículo real da escola é construído pelo alfabetizador, que o interpreta e recria, sendo o “ator principal” do processo de transposição didática. Isso porque as situações práticas vivenciadas no cotidiano dos alfabetizadores em sala de aula são singulares, complexas e instáveis, não permitindo a aplicação de soluções técnicas construídas em outras situações, com outras particularidades.

Nóvoa (1995) analisando a relação entre a formação contínua do professor e a organização-escola, afirma que os anos 1980 foram difíceis para a afirmação social dos professores. Neles, a degradação das condições de trabalho e os conflitos salariais constituíram a ponta visível de uma crise mais profunda. Nos anos 1990,

[...] impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os profissionais não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos. (NÓVOA, 1995, p.67).

Nesta concepção, os alfabetizadores, objeto deste estudo, seriam os protagonistas do processo educativo nas diversas dimensões. Segundo Nóvoa (1995), é necessário que eles se assumam como produtores de sua profissão. O que implicaria desenvolver o profissionalismo docente, articulado com as escolas e seus projetos, ou seja, as escolas não mudam sem que os professores queiram e desejem e, por sua vez, estes não podem mudar sem uma transformação das instituições onde exercem seu ofício.

Para Kramer (1996), as pedagogias: “Tradicional”, “Nova” e “Técnicista”, assim como, a “Libertadora”, a “Histórico-Crítica” e a “Crítico-Social dos Conteúdos” estão diretamente relacionadas ao processo de alfabetização que é desenvolvido nas escolas pelos alfabetizadores que, por sua vez, também foram influenciados por movimentos provocados por teóricos estrangeiros. Recuperar esta história significa reconstituir a história da educação no Brasil, suas principais influências e os seus principais teóricos. Analisando a formação dos alfabetizadores, Kramer afirma que a mesma está distanciada da realidade educacional brasileira e defende uma formação que, prepare o/a alfabetizador/a, para que entenda e passe a produzir saberes, que possa assumir o ensino enquanto descoberta, investigação e produção de conhecimento.

O alfabetizador tem sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, capaz de transformar seus saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, fazendo com que os alunos não apenas compreendam, mas assimile e incorpore estes ensinamentos de variadas formas. Porém, o alfabetizador que exerce seu ofício em sala de aula vive uma situação ambígua: ocupa uma posição estratégica e ao mesmo tempo desvalorizada; desenvolve uma prática cultivada e ao mesmo tempo, aparentemente, desprovida de saberes; vive quotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização e da reprodutividade.

Tudo isto, ou, como alguns autores denominam, “a crise de identidade dos professores”, tem estimulado o desenvolvimento de inúmeras pesquisas sobre as vidas dos professores e suas carreiras, a partir dos anos 1970 e 1980, influenciados pelo desenvolvimento do método de história oral, em vários países da Europa, Estados Unidos e Canadá.

Nóvoa (1995, p.15) recuperando a história da investigação pedagógica, pontua que, durante muito tempo, especialmente no pós-guerra, “[...] se considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos professores, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica”. Nóvoa classificou os anos 1960 como sendo o período em que os professores foram “ignorados”, permaneceram “ausentes nos estudos sobre a dinâmica educativa”. Nos anos 1970, os professores foram “esmagados” e foram acusados de reproduzir as desigualdades sociais. Já nos anos 1980, os mecanismos de controle e práticas de avaliação dos professores foram redobradas.

Segundo ele, nesse período, cresceram bastante os estudos na

Europa, EUA e Canadá sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou seus desenvolvimentos pessoais e profissionais, ou ainda seus saberes e práticas.

Huberman (1989) em *La vie des enseignants*, mostra os resultados de sua pesquisa sobre o ciclo de vida dos professores, analisando as diversas fases do desenvolvimento da carreira docente. Ele estabelece “quatro regras de conduta” que norteiam a investigação. A primeira é evitar o estudo do desenvolvimento a partir de um fator, seja psicológico, cultural ou físico, que acredita nas abordagens que não são únicas e dominantes. A segunda regra, verificar as relações que existem entre as representações e as práticas dos professores. A terceira é privilegiar o narrador, o modo como a pessoa que viveu a situação a explica. A quarta e última regra é enfrentar a generalização e estar consciente dos limites do trabalho. Trata-se de um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de sua vida profissional, de suas representações sobre suas vidas, ou seja, como os professores constroem e encaram suas carreiras.

Goodson (1992) coordenou três estudos, tendo como preocupação básica resgatar as práticas pedagógicas dos professores a partir de suas histórias de vida, respeitando e dando voz ao professor. Ele acredita que devemos observar o modo como eles vivem dentro e fora da escola, e que sua identidade e cultura oculta, têm impacto sobre os modelos de ensino e prática pedagógica que utilizam. Esse mesmo autor afirma nas suas pesquisas que é necessário considerar os ciclos particulares da vida dos professores, e que esses ciclos influenciam seu trabalho cotidiano, e os vários níveis da carreira e as decisões sobre ela devem ser analisados no seu próprio contexto. É preciso considerar também os incidentes críticos na vida e no trabalho dos professores, porque estes podem afetar sua percepções e práticas.

Muitas pesquisas brasileiras (FONSECA, 1996; SANTOS, 2001; BORGES, 2001) têm privilegiado o trabalho com histórias orais com o objetivo de investigação e de formação, são estudos na linha de biografias educativas construídas e analisadas em grupo. Neste âmbito, estão os estudos de Nóvoa (1988) e Dominicé (1990).

Para Nóvoa,

[...] o objetivo final das abordagens autobiográficas é contribuir para a elaboração de uma teoria da formação de adultos, ainda que não se possa lá chegar sem passar por uma reflexão centrada no nosso próprio processo

de formação. [Afirma ainda que] mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais; equacionar a profissão à luz da pessoa e vice-versa: de aceitar que, por detrás de uma logia [uma razão], há sempre uma filia [um sentimento] e pelas histórias de vida podem passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente. (NÓVOA, 1988, 20).

Dominicé (1990) acredita que a formação dos adultos não se dá somente por meio de uma ação educativa, mas é resultado de uma trajetória de vida e da reflexão sobre o modo como os adultos se apropriam de um determinado tempo e de espaços educativos. Os saberes sobre a formação é resultado do processo de flexibilidade dos que se formam.

Existem várias pesquisas que cruzam abordagens e metodologias, utilizando procedimentos biográficos no sentido de analisar as transformações na profissão docente. Holly (1989) recuperou diários biográficos de professores como instrumentos de investigação da prática educativa, analisando as opções de escrita e as maneiras como exploram seus mundos cotidiano e profissional.

A medida que se foi reconhecendo, recentemente, a complexidade do fenômeno da alfabetização, e a multiplicidade de facetas que podem e devem ser considerado, estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento passaram a dedicar-se à análise e investigação desses fenômenos. No enfoque psicológico predominantemente de natureza fisiológica e neurológica, acrescentam-se, hoje, as abordagens psicológicas cognitivas, sobretudo no quadro da Psicogênese; e ao aspecto psicológico juntaram perspectivas que explicam outras facetas da alfabetização: a psicolingüística, a sociolingüística e a propriamente lingüística.

Além disso, a compreensão dos determinantes sociais e políticos da educação, resultado da análise crítica a que vem se submetendo, nos últimos anos, o ensino e a escola têm produzido estudos sobre os condicionantes da alfabetização, sob o panorama sociológico, antropológico, econômico e político. Como decorrência dessa multiplicidade de novas análises da alfabetização, a perspectiva pedagógica-pré-requisitos e preparação para a alfabetização, métodos e procedimentos de alfabetização, princípios de organização e utilização de cartilhas, formação do alfabetizador etc., vêm também enriquecendo com estudos e pesquisas inspirados nessas novas análises.

Cada faceta das áreas de conhecimento se julga capaz de resolver os problemas da formação dos alfabetizadores. Os pesquisadores

brasileiros desta área segundo a nossa leitura estão divididos entre os que enxergam a realidade e denunciam as práticas dos alfabetizadores que se consideram satisfeitos academicamente, e no segundo grupo, os que enxergam, criticam e propõem intervenções na realidade do alfabetizador, nesse grupo estão os pesquisadores que se preocupam com os rituais e valores cultivados pela academia, porém, extrapolam seus muros e limitações.

O alfabetizador que exerce o trabalho pedagógico é um educador, um profissional docente cujo ofício consiste no domínio e transmissão de um conjunto de saberes por processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Este saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, proveniente de diversas fontes. É constituído pelo conhecimento científico da área da alfabetização, compreendendo os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência².

O suporte teórico da Psicolinguística teve sua história marcada pela preocupação de um grupo de estudiosos, dentre eles lingüistas e psicolinguistas que, num seminário de verão na Universidade de Cornell em 1951, decidiram consolidar seus estudos e pesquisas com essa nova teoria.

Desde então, pesquisas científicas dentro dessa ciência procuraram explicar as questões, os distúrbios e as dificuldades da linguagem. No caso específico da leitura e da escrita, uma área muito debatida e polêmica, as pesquisas enriqueceram as academias com as diferentes visões como, as reflexões e estudos sobre a prática de alfabetização desenvolvida no Brasil³ e em outros países, por Ferreiro & Teberosky, Smith, Bettelheim & Zelan, dentre outros, que nos permitiram compreender que a formação dos alfabetizadores é hoje uma questão inquietante, necessária e urgente.

Os estudos atuais sobre alfabetização têm categorizado, de maneira geral, duas concepções pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na prática escolar: a primeira compreende a aquisição da leitura e da escrita como um ato mecânico, definindo o processo de alfabetização como sendo

² Sobre isto ver: Dossiê "Interpretando o trabalho docente".

³ Sônia KRAMER:1986, Magda SOARES:1985, Angela KLEIMAN:1993, João GERALDI:1990, Mary KATO:1987, Marisa LAJOLO:1984.

um processo neutro, porque desconsidera o contexto sociocultural da criança, seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, desconsidera que cada criança tem seu estilo próprio de aprender. Para Meireles (1990, p.14), a alfabetização, nessa concepção, “[...] nada mais é que o processo através do qual um indivíduo se torna capaz de codificar a palavra falada e fazer dela uma mensagem escrita”.

Para a outra concepção pedagógica, a alfabetização é um processo contínuo e dinâmico, considerando a criança um ser que pensa⁴, capaz de agir, partindo de suas experiências e das relações que estabelece com o meio em que vive. Tomando por base essas duas concepções, esse estudo procurou buscar subsídios teóricos nas pesquisas sobre formação de professores, pontuando alguns estudos sobre a formação de alfabetizadores.

A Psicolinguística, advinda da Psicologia e da Lingüística, tem como objeto de estudo os processos mentais envolvidos na linguagem oral e escrita.

Para Smith (1991, p.50) em primeiro lugar, o aprendiz deve extrair sentido do texto, um significado, pois “[...] ler não é uma questão de decodificar a estrutura aparente da fala: os sons não farão sentido por si mesmos”. Assim sendo, o alfabetizador não deverá isolar os processos lingüísticos, ler e escrever, da realidade da criança.

Nos estudos de Kleiman (1993, p.10) a leitura é “[...] uma prática social que remete a outros textos e outras leituras... ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem (...) o grupo social em que fomos criados”. No entanto, a realidade mostra que, para muitos alfabetizadores, o ensino de leitura e da escrita está ligado à memorização de regras de um código, quando na verdade, ao copiar, e tentar ler ou produzir textos, o aluno estará lidando com os conhecimentos lingüísticos, o que coloca como desnecessários os exercícios frios e desvinculados de significação. O ensino de leitura estaria calcado na responsabilidade do alfabetizador de fazer com que a criança seja leitora e não simplesmente alfabetizada.

A grande responsabilidade do alfabetizador seria transformar o ensino de leitura, de uma prática impessoal, como uma obrigação enfadonha,

⁴ Segundo Piaget, um ser cognoscente é um sujeito capaz de construir seu conhecimento na interação com o objeto cognoscível (passível de ser conhecido). FRANCO, Sérgio R.Kieling. O Construtivismo e a Educação. 1995.

sem sentido, fora de seu mundo, para uma leitura mágica, ou seja, tornando-a uma magia, a magia da leitura.⁵

Um dos indícios desse quadro encontra-se na prática de ensino de leitura e da escrita que os alfabetizadores têm exercido ao longo dos anos, reveladora de concepções equivocadas, na maioria das vezes reflexo do desconhecimento por parte do alfabetizador da teoria que sustenta sua prática, comprometendo o processo de alfabetização.

Muitas vezes, os alfabetizadores verbalizam que sua prática se baseia em uma abordagem significativa global de ensino da língua, mas, na verdade, são práticas sustentadas por conhecimentos fragmentados e mecânicos sobre a gramática da língua. A prática do alfabetizador tem revelado, muitas vezes, uma atitude pedagógica contraditória em relação à leitura e a escrita: ele verbaliza uma concepção e pratica outra. Para Cagliari (1992, p.9) “uma das causas desta contradição é a incompetência técnica”.

Lemle também critica a formação do alfabetizador, quando afirma que,

Para minorar o fracasso de nossa alfabetização, é necessário sanar a formação falha dos responsáveis diretos pela alfabetização - os alfabetizadores. As escolas normais não preparam devidamente nossos alfabetizadores, são tremendamente insuficientes. São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática. (LEMLE, 1987, p.64).

A crítica à formação dos alfabetizadores já há muito faz parte da preocupação de estudiosos com as lacunas culturais e educacionais do Brasil. A necessidade de professores formados e especializados é reclamada desde as primeiras décadas do século XIX.

Lajolo & Zilberman a título de exemplo, pode notar isso na crítica do General Abreu e Lima em 1835:

A classe mais útil, a classe mais interessante, aquela que constitui o Estado, jaz toda na mais completa ignorância; queremos cadeiras e mais cadeiras, cursos e mais cursos, prebendas e mais prebendas, e não temos uma escola normal em nenhum ramo de pública utilidade. (ABREU; LIMA, 1996, p.163).

⁵ BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen. *Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*, 1984.

Os cursos de formação de Magistério Superior, Pedagogia, Letras, e Psicologia, por exemplo, na sua maioria deixam a desejar, porque discutem superficialmente a problemática relacionada ao desenvolvimento infantil, bem como o processo de aquisição da leitura e da escrita, gerando lacunas e despreparo na formação dos alfabetizadores. Dessa forma, faz-se necessária uma nova formação teórica do alfabetizador.

Lajolo afirma que,

[...] se a relação do professor com o texto não tiver significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (LAJOLO, 1982, p.53).

Na verdade, os alfabetizadores não deveriam perguntar o que devem fazer, eles deveriam saber, a fim de decidir por si mesmos, qual ensino de leitura e escrita é o mais indicado para romper com as atividades mecânicas e lineares.

Analisando as pesquisas que acreditam na colaboração da Psicologia Cognitiva e, em especial, da Epistemologia Genética para o processo de ensino/aprendizagem, Naves (1992) afirma que o Construtivismo de Piaget tem um papel fundamental não só no processo de ensino, mas também nos projetos de formação básica e permanente, fazendo com que o alfabetizador enxergue o aprendiz como um sujeito cognoscente, capaz de construir o seu próprio conhecimento, construção essa que se dá no decorrer das relações que o sujeito que aprende estabelece com o objeto do conhecimento.

Se acreditarmos que as representações dos alfabetizadores desempenham um papel significativo no modo como estes interpretam a realidade educacional e na determinação da sua atuação nessa realidade, o que é proposto ao alfabetizador não é passivamente recebido por ele e, depois, fielmente executado. O alfabetizador faz sua leitura, interpreta o que lhe transmitem através de seus sistemas de representações, logo, o que o alfabetizador pratica é marcado pela leitura que fez.

Sendo assim, a formação dos alfabetizadores é um processo longo e complexo. Longo porque deverão estar sempre estudando; complexo, porque não se tem um modelo pronto e acabado, ideal para cuidar de sua formação. O que se tem são reflexões que sinalizam alternativas experimentadas por educadores que buscam uma educação diferenciada

e significativa tanto para os alunos quanto para os professores.

Segundo Macedo, existem quatro pontos fundamentais que precisam ser levados em consideração pelos formadores,

[...] primeiro: é importante para o professor, tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. (MACEDO, 1994, p.59).

Em 1985, o Brasil foi muito influenciado pela publicação em português da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, realizada no México por Ferreiro e colaboradores argentinos, espanhóis e suíços, que vinham procurando, desde 1974, uma explicação para o processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo como referencial a teoria psicogenética de Piaget. Neste sentido, inúmeros estudos e pesquisas se desenvolveram posteriormente no Brasil e evidenciaram a mesma evolução nas crianças brasileiras.⁶

A forma como a teoria de Piaget ainda é trabalhada, nos cursos de magistério, pedagogia ou outras licenciaturas não é suficiente para que os alfabetizadores entendam uma pesquisa tão complexa como é a psicogênese da língua escrita. A teoria de Piaget tem sido ainda nos dias de hoje, entendida e reduzida apenas aos estágios do desenvolvimento. Por falta desta compreensão, a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita foi, muitas vezes, mal interpretada, tendo alguns tentado até mesmo transformá-la em método de ensino. Na maioria das vezes, usavam-se os níveis de conhecimento da leitura e da escrita, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, como um novo critério para classificar as crianças. A essência do processo, portanto, permanecia a mesma.

Construtivismo foi entendido por alguns alfabetizadores como “pode-se tudo”, e o resultado não foi tão construtivo como o discurso. Os alfabetizadores brasileiros iniciaram uma nova fase, a de assimilação do que foi pesquisado por Ferreiro (1988, p.89) e a compreensão de que seus resultados eram parciais. “Os resultados de investigação básica

⁶ Esther Pillar GROSSI, p. ., Terezinha Nunes CARRAHER, p. .REGO, p. .PIMENTE, p. .BORGES DE CARVALHO, p. . Marisa Lomonaco de Paula NAVES, p. 16.

não são nunca diretamente aplicáveis à prática educativa. É preciso proceder a cuidadosas investigações pedagógicas, que também levarão tempo, enquanto continua a investigação básica”. Com a sistematização dos estudos sobre as pesquisas de Ferreiro, como também sua publicação, é que se começou a entender que a revolução tão falada e desejada pelos alfabetizadores e pesquisadores da área era compreender que a eficiência da alfabetização não estava nem nas cartilhas, nem nos métodos de ensino, mas sim, na forma como a criança a conhecia. Os estudiosos da teoria de Piaget acreditam que,

A grande contribuição de Ferreiro está, pois, na reconstituição da gênese do conhecimento sobre a língua escrita. Reconstituição esta reveladora da atividade construtiva do sujeito cognoscente, que busca, na interação com os objetos, superar os conflitos com os quais se envolve na longa e difícil interpretação do mundo que o cerca. (NAVES, 1992, p. 15).

Inúmeros pesquisadores vêm denunciando e criticando o conhecimento e a prática dos alfabetizadores no Brasil. Aqueles afirmam que são sabedores de que esses docentes precisam de uma formação permanente, mas não se arriscam a propor alternativas que pudessem desencadear uma prática, entendida aqui como um processo contínuo, onde o alfabetizador pudesse desejar, acreditar, querer vivenciar momentos múltiplos, interdisciplinares, tanto individuais, quanto coletivos. Kramer(1982) e Patto(1991), atribuem as altas taxas de reprovação, significativa evasão e repetência nas séries iniciais, como sendo resultado dos processos de alfabetização adotados pelas escolas públicas, que se restringem a utilização da escrita como um ato mecânico deslocado de qualquer sentido para o aprendiz.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.228), no exercício cotidiano de sua função, o professor defronta-se com vários limites concretos que não são, muitas vezes, previsíveis e passíveis de uma definição acabada. “Ele, então, desenvolve habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que lhe possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar”.

Estas habilidades para Perrenoud (1997, p. 224) formam os “habitus”, isto é, disposições adquiridas na e pela prática real, ou “personalidade profissional” que expressam um saber-ser e um saber-fazer profissionais e pessoais, validados pelo trabalho cotidiano”. Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, até então uma concepção de metodologia do ensino articulada com a forma de produção do conhecimento específico

da área disciplinar. Logo, o que se busca é o resgate do saber docente. “Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar”.

Como explicar, então, as questões sobre os saberes dos alfabetizadores? Sobre a prática, o papel e a produção do alfabetizador, diante deste conjunto plural e complexo de saberes? Qual é o lugar social de sua produção?

Segundo Esteve (1991), pesquisador espanhol, a função docente deve ser analisada à luz dos fatores de mudanças sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor. As propostas de formação para os alfabetizadores, realizadas por centros de estudos, secretarias municipais de educação, ou instituições superiores, quando acontece, acabam perdendo a credibilidade dos alfabetizadores, seus principais sujeitos.

Pelos estudos que realizamos somados a nossa prática de formadora,s parece-nos pelas narrativas dos alfabetizadores, de maneira geral, as propostas e projetos de estudos que não tem conseguido relacionar teoria/prática, as propostas não conseguem compreender e interagir com os problemas reais, buscar parceiras para solucionar problemas que são semelhantes em muitas escolas, e que de fato atuará na formação dos alfabetizadores, como afirma Garcia:

Treinamento de professores nas quais se ensina como a criança aprende e como o professor deve ensinar, sem considerar a prática concreta dos professores, é radicalmente oposto a partir da prática docente, proporcionar a troca de experiências entre os professores e a teorização sobre a prática, ampliando e aprofundando o conhecimento empírico dos professores com o conhecimento científico de ponta. (GARCIA, 1989, p.34).

Atualmente, o desenvolvimento dos meios de comunicação, alternativos à escola “[...] obriga o professor a integrar no seu trabalho estas novas fontes, alterando o seu papel tradicional de transmissor de conhecimentos”, num momento de ruptura do “[...] consenso social sobre objetivos e os valores que a educação deve fomentar, pois vivemos numa sociedade pluralista que defende modelos de educação opostos e até contraditórios.” (ESTEVE, 1991, p.99-103). As quais têm provocado um aumento nas contradições do alfabetizador no exercício da docência, uma vez que não foi possível integrar as escolas que cuidam da alfabetização, às diversas exigências e concepções, tornando o alfabetizador permanente alvo de críticas.

Neste contexto de mudanças gerais no sistema, modifica-se a valorização social de todos os profissionais da educação, principalmente, o alfabetizador que nunca teve “status”, sendo que os demais professores vêm perdendo paulatinamente, “o status social e cultural, paralelamente à desvalorização salarial”. Este processo é acompanhado de “mudanças nos conteúdos curriculares e pela escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho”. Para Esteve (1991, p.99-103), “[...] o ensino de qualidade, hoje em dia, é mais fruto do voluntarismo dos professores do que conseqüência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”.

A formação inicial não tem dado conta o desenvolvimento teórico e prático do alfabetizador. Temos que considerar as dificuldades inerentes a essa revisão da profissão do alfabetizador e de sua formação. Algumas delas são apresentadas por Perrenoud (1997): como tomar a carga a sua formação contínua, individual ou coletivamente, se o professor andou pela mão durante a formação inicial, sem nenhuma margem de autonomia? Como trabalhar em equipe sentindo medo de se expor, de ser avaliado, ou considerando o trabalho cooperativo como uma perda de tempo ou de autonomia? E em nosso contexto, cuja formação inicial ainda se fundamenta na racionalidade técnica e não tem preocupações substantivas com a relação teoria/prática, seria a formação continuada/em serviço um caminho seguro? Seria possível que essa formação resgatasse a reflexão do profissional que é o alfabetizador?

Não é isso que temos observado nos currículos da formação inicial e nos planos e atividades de formação em serviço, que, fundamentados no princípio da racionalidade técnica, tendem a manter a dicotomia teoria/prática, pressupondo que, ao se oferecer aos alfabetizadores o acesso aos resultados das pesquisas acadêmicas, denominadas de teoria, automaticamente se prepara um técnico apto a desempenhar seu papel profissional, ou seja, a aplicar essa teoria nas situações da prática pedagógica.

Nascimento (1997, p. 81-82) apresenta, a partir de um levantamento bibliográfico sobre formação continuada do professor, uma síntese da reflexão de diversos autores sobre as razões da inadequação das propostas atuais de formação de professores em serviço, normalmente apresentadas por meio de “pacotes de treinamento” e encontros de vivências (cursos práticos, treinamentos, palestras), encarados como complementação ou reciclagem.

Se a formação for fundamentada na prática mais realista, tendo

incorporado o valor da racionalidade prática do professor, ela passa a ser menos ingênua e deixa de estar “a reboque” do sistema.

Além disso, se soubermos que o processo de internalização do conhecimento cultural não é passivo, mas de transformação, síntese, concluímos que o alfabetizador é um construtor de conhecimento, e é essa construção que gera a transformação na educação, pelo conflito na prática e da reflexão sobre o alfabetizador, ou seja, da criação do saber docente.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. 1994. Documento Final do VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Niterói, 1994. Mimeografado.

BETTELHEIN, Bruno; ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martinez Roca, 1988.

CARRAHER, Terezinha N; (Org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Recife: SEE/PE, 1983.

DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

FONSECA, Selva. G. *Ser professor de história: vidas de mestres brasileiros*. 1983. 309 f. Tese (Doutorado em História)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo:1996.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. 1992.

HOLLY, Mary L. 1989. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: FAZENDA, Ivani. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus. 1995.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1992.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1993.

KRAMER, Sônia (Org.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

_____. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.

_____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/REDC, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Bartira. 1996.

LEMLE, Miriam. *Guia do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Construtivistas*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARIN, Alda J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.19, ano XIX, n. 44, Abr./1998.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera M^a. (Org.).

Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. 1995a. *Vidas de professores*. Porto: Ed.Porto.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In CONHOLATO, M.C. (Coord.). *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE, 1997.

POPPOVIC, Ana Maria. (Coord). *Pensamento e linguagem: programa de aperfeiçoamento para professores de primeiras séries*. São Paulo: Abril, 1980.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Ed.Porto, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TEBEROSKY, A.; J. TOLCHINSKY, Liliana. *Alpie de la letra Barcelona*, 1992. mimeografado.

VON SIMON, Olga de Moraes. (Org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988.