

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: A FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOS DOCENTES ALFABETIZADORES

Francicleide Cesário de Oliveira Fontes¹

fran.cesario@hotmail.com

Araceli Sobreira Benevides²

aracelisobreira@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho discute sobre a alfabetização de crianças, levando em consideração a necessidade de formação dos professores e de construção de saberes indispensável à prática docente nessa etapa de ensino. Objetiva desenvolver uma discussão teórica acerca dos saberes docentes dos professores alfabetizadores de crianças e a relação com a formação docente na área da alfabetização. A construção deste artigo possibilitou compreender que, inicialmente não havia uma preocupação com a qualificação do professor alfabetizador, somente com a LDBEN/9.394/96, há o reconhecimento da necessidade de ampliação do nível de formação desses professores. Junto a isso, surgiu também a necessidade da construção de saberes docentes específicos à alfabetização de crianças.

Palavras-Chave: Saberes docentes. Alfabetização. Formação de professores alfabetizadores.

Abstract: This work discusses about the children's literacy taking in consideration the need of the teachers formation and the need of knowledge construction required to the teaching practice in this teaching stage. Objective develop a theoretical discussion about the teaching knowledge of the children's literacy teachers and the relationship with the knowledge formation in literacy area. The construction of this article enabled understand that initially there wasn't a concern with the literacy teacher qualification, only with the LDBEN/9.394/96, there is the recognition of the need of the ampliation on the formation level of these teachers. Along with it, emerged the need of construction of specifics teaching knowledge to children's literacy too.

Keywords: Teacher knowledge. Literacy. Formation of literacy teachers.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre os efeitos da cultura letrada vem se expandindo de forma acentuada desde a década de 1970, com estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e colaboradores. Esses estudos possibilitaram uma nova compreensão sobre o que é a alfabetização, fase da aprendizagem que passa a ser compreendida não mais como a apropriação de um código, mas como um processo complexo de elaboração de hipóteses a respeito da língua escrita.

Com a emergência dos estudos sobre o letramento, bem como a compreensão da língua escrita e de seu aprendizado em uma dimensão sociocultural, o processo de alfabetização ganha novas perspectivas e exigências para a formação dos professores que lecionam nessa etapa de ensino. Isso porque o aprendiz – no nosso caso a criança – passa a ser visto como um sujeito sociocultural que está inserido em um contexto de práticas sociais e de uso da leitura e da escrita,

tendo a oportunidade de vivenciá-las e dar sentido a elas, com a possibilidade de uma efetiva aplicação e utilização nas situações cotidianas da sua vivência.

Com base nas novas compreensões sobre a aprendizagem da criança e a forma como esta é considerada, como sujeito-aprendiz, a formação docente para atuar na alfabetização vem ganhando cada vez mais importância, haja vista a necessidade que o professor tem em repensar as ações pedagógicas e construir saberes específicos para a alfabetização.

Essa perspectiva de redimensionamento das concepções tradicionais de alfabetização traz como consequências a ampliação da formação docente, pois, em algumas décadas anteriores, qualquer pessoa que se considerasse alfabetizada, poderia lecionar para crianças nessa fase. Hoje, com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional/LDBEN nº 9.394/96, isso já não é mais permitido, visto que se passou a exigir formação específica para os profissionais dessa etapa de ensino, pautada na construção de uma base de conhecimentos e saberes docentes que possibilitem uma compreensão do conceito de alfabetização, bem como o seu processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva de compreender a alfabetização e a necessidade de formação, elencamos como objetivo desenvolver uma discussão teórica acerca dos saberes docentes dos professores alfabetizadores de crianças e a relação com a formação docente na área da alfabetização. Trata-se de uma investigação teórico-bibliográfica baseada nas discussões de autores como: Tardif (2002), Freire (1996), Lima e Gomes (2008), Ferreiro (2001), Colello (2004), Freitas (2004), García (1999), Imbernón (2002), Nóvoa (2009), dentre outros que desenvolveram estudos sobre a construção de saberes necessários à prática docente, sobre a formação de professores, bem como sobre a alfabetização. O artigo está dividido em três seções: na primeira, discutimos a formação de docentes alfabetizadores no Brasil, levando em consideração o seu contexto histórico; na segunda, apresentamos as necessidades e as exigências na formação do professor alfabetizador; e na terceira, a importância da construção de uma base de saberes necessários à docência dos professores alfabetizadores.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE DOCENTES ALFABETIZADORES NO BRASIL

A atividade de ensino é tão antiga quanto a história da humanidade, porém a profissão docente só se constituiu como profissão no século XVIII. Inicialmente, constituía-se em uma ocupação secundária exercida por religiosos ou leigos das mais diversas origens, desenvolvendo-se de forma subsidiária e não especializada. Desse modo, a profissão professor surge no seio das congregações religiosas, que progressivamente foram “[...] configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um

conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” (NÓVOA, 1999, pp.15-16 - grifos do autor).

Nesse contexto inicial da profissão docente, não havia ainda preocupação com a formação e com a qualificação dos professores, pois aqueles que sabiam ler, escrever e contar poderiam se considerar aptos a exercer o cargo de professor, por não haver exigências sociais ou legais. Assim, de acordo com Imbernón (2002, p.13), “Historicamente, a profissão docente, [...] caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões [...]”.

Em outras palavras, saber ensinar significava possuir certo conhecimento formal para assumir tal capacidade, já que ao professor eram exigidas, além desse conhecimento formal mínimo, algumas características profissionais, como ter autonomia e capacidade de tomar decisões sobre os problemas profissionais que surgem na prática docente (IMBERNÓN, 2002).

No entanto, tais características, embora sejam necessárias, hoje são insuficientes para compor o repertório de saberes dos professores, que necessita se adequar às especificidades do contexto, como a capacidade de construir uma visão de ensino não tão técnica; considerar o conhecimento como inacabado, que deve ser construído junto com o/pelo aluno e não como forma de transmissão formal de um conhecimento pronto, imutável e acabado.

No campo da alfabetização, essa questão da não preocupação com a formação docente perpetuou-se por mais tempo, porque a concepção teórica presente na escola e na sociedade era a de que alfabetizar crianças se constituía em uma atividade pedagógica que qualquer pessoa alfabetizada saberia realizar, ou seja, bastava ensinar o alfabeto, cuidar das crianças, ser paciente, carinhosa e atenciosa. Além disso, não precisava estudar (SAMPAIO, 2008). Nessa forma de compreender a concepção e a prática de alfabetização, não era necessário ao professor construir seu repertório de conhecimentos e saberes docentes específicos, pois institucionalmente não havia essa exigência.

O processo de institucionalização da formação dos professores, preconizado por Comenius, no século XVII, é concomitante ao desenvolvimento econômico nos séculos XIX e XX, tendo em vista que, nesse momento, a sociedade vivia o pós Revolução Francesa, o que passou a exigir e necessitar de uma mão-de-obra mais qualificada para atuar no mercado de trabalho, sendo, pois, colocada a situação da instrução popular (SAVIANI, 2009; GARCÍA, 1999). Nesse mesmo contexto, segundo García (1999), os sistemas nacionais de educação e de ensino começam a se desenvolver.

De acordo com García (1999), na Europa, foram criadas as Escolas Normais, instituições responsáveis pela formação inicial dos professores do ensino primário. A aprendizagem da profissão

dava-se principalmente por meio da observação da prática, não havendo necessidade de uma relação entre teoria e prática, nem de saberes específicos à docência, já que “[...] o magistério não se distinguiu de outras profissões [...]” (GARCÍA, 1999, p.72).

A formação do professor alfabetizador de crianças, inicialmente, era baseada em modelos de base empírica que adotavam determinadas posturas em relação à aquisição da língua escrita – considerada como uma habilidade a ser adquirida de forma passiva, mecânica, repetitiva e limitada. Nesse sentido, o ato de alfabetizar era considerado um processo mecânico, no qual a criança era uma receptora passiva e acrítica (BRAGGIO, 1992).

No Brasil, a preocupação com a questão da formação dos professores surge pela primeira vez no início do segundo quartel do século XIX, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que determina como exigência para o preparo didático o *treinamento* dos professores, tornando-os capazes de desenvolver o método mútuo, às próprias custas (SAVIANI, 2009).

Situamo-nos brevemente no contexto dos aspectos históricos da formação docente no Brasil, por meio dos trabalhos de Saviani (2009) e Tanuri (2000), que nos apontam o surgimento da formação dos professores para as escolas primárias, no Brasil, com base no modelo dos países europeus, com a criação das Escolas Normais, instituídas inicialmente no Rio de Janeiro em 1935, seguidas pela maioria das províncias, mas de forma intermitente, ou seja, sendo fechadas e reabertas periodicamente. Nos anos de 1890 a 1932, é implantado um padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais, que se expandem por todo o país, com base no pressuposto de que o ensino não pode ser eficaz se não houver professores preparados científica e pedagogicamente para atuar em sala de aula. No entanto, o programa de estudo era insuficiente, pois não oferecia condições de preparar seus alunos. Essa limitação provocou uma reforma, visando enriquecer os conteúdos curriculares e dá ênfase às atividades práticas de ensino.

Nos anos de 1932 a 1939, com as ideias do movimento da Escola Nova, cujo objetivo era expandir a educação pública, os pensadores desse movimento renovador, que compreendiam os Institutos de Educação como espaços de cultivo à educação, propuseram uma revisão nos padrões tradicionais de ensino, associando este à pesquisa e indicando que os padrões de ensino deveriam ser mais flexíveis de forma que pudessem ser adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças, bem como propondo uma revisão nos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação que levasse em consideração as experiências do aluno, sob o acompanhamento do professor. Desse modo, propunham um ensino em que o aluno fosse considerado como um ser ativo (TANURI, 2000).

As ideias dos escolanovistas eram divulgadas por meio de conferências, publicações e debates visando formar uma nova consciência educacional, considerando a educação pública como direito de todos, em que o Estado reconhecesse o seu papel na promoção de uma escola pública e gratuita para todos.

No ano de 1939 ainda, em consequência da preocupação com a formação de docentes para o curso normal, é criado, no Rio de Janeiro, o curso de Pedagogia, regularizado por meio do decreto 1.190/1939 que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e uma seção especial, Didática. O curso de Pedagogia, a princípio, foi definido como um espaço para o bacharelado, havendo também a possibilidade de obter o diploma de licenciado, por meio do sistema denominado 3+1 (três anos dedicados às disciplinas de conteúdo dos fundamentos da educação e um ano à Didática geral e específica), ganhando, portanto, a licença para atuar como professor. Desse modo, o curso tinha dupla função: a de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e a de formar licenciados, para atuar na docência nos cursos normais.

Ao longo da história do curso, muitas mudanças acontecem na sua estrutura no que diz respeito, por exemplo, ao currículo, à duração do curso (de três para quatro anos) e à habilitação que inicialmente era dupla (licenciado de bacharel) (LEITE; LIMA, 2010).

Hoje, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o pedagogo está apto para “[...] o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, [...] bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

Atualmente, a formação inicial do professor alfabetizador, conforme a legislação deve ser em nível superior e acontecer nos cursos de Pedagogia. Assim, compreendemos que esse profissional necessita de formação teórico-prática bem consolidada, visto que o trabalho docente na alfabetização de crianças requer do professor uma multiplicidade de saberes que atenda à diversidade de situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula de alfabetização.

2 AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Discutimos, na seção anterior, o contexto histórico da formação do professor alfabetizador, para compreendermos que, com as exigências legais e a vivência em uma sociedade letrada, é necessário que esse professor busque uma formação docente baseada nos princípios teórico-práticos e coerentes com a sua área de atuação. No caso do professor que atua na alfabetização de crianças, é exigida a formação no curso de Pedagogia, mas sabemos que a formação inicial não é suficiente, é

indispensável ir além com a formação continuada, a fim de construir uma base de conhecimentos/saberes docentes necessários e específicos à sua área de atuação.

A preocupação com a formação do professor se intensifica no final da década de 1970 e início da década de 1980, com o movimento dos educadores que reivindicam sua formação e a profissionalização do magistério no contexto histórico da redemocratização da sociedade brasileira. Nesse contexto, importantes mudanças aconteceram na educação cujo objetivo foi adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado (FREITAS, 2004), o que possibilitou reafirmar a centralidade da formação dos profissionais da educação e trouxe grandes contribuições “[...] para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza [...]” (FREITAS, 2002, p.138).

É a partir desses movimentos e dessas lutas que a discussão acerca da formação vem sendo ampliada e se expandindo por meio de socializações em fóruns, congressos e publicações, seja em periódicos ou em livros, por diversos estudiosos e autores que vêm desenvolvendo pesquisas acerca dessa temática (FREITAS, 2004).

O debate da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acentua-se na década de 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, que estabelece, em seu Art. 62, que a formação dos professores, para atuar na educação básica, deve ser em nível superior, em curso de licenciatura, sendo admitida, como formação mínima para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A partir da LDBEN/9.394/96, há o reconhecimento legal da necessidade de ampliação do nível de formação dos professores, haja vista que as reformas propostas para a educação brasileira a partir desta Lei, em seu Art. 2º, elegem como objetivo “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Documentos como Os referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI e os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN também vieram confirmar essa necessidade de ampliação da formação do professor alfabetizador, bem como contribuir para essa formação, uma vez que trouxeram subsídios teórico-metodológicos para a melhoria do ensino e traça o perfil profissional do professor, exigindo competência polivalente, cabendo a este trabalhar com os diversos conteúdos provenientes

das diversas áreas de conhecimento, o que demanda uma formação ampla (BRASIL, 1997; 1998), a qual possibilita a construção de saberes docentes a serem mobilizados no cotidiano de sala de aula.

Com base nas necessidades de formação docente, atualmente, quem assume a profissão professor deve dominar adequadamente a ciência, a arte e a técnica da profissão, ou seja, é preciso possuir competência profissional (GARCÍA, 1999), para, com base nesse domínio, mobilizar os saberes específicos à sua área de atuação na docência.

Na área específica de ensino da alfabetização de crianças não é diferente, a qualificação para o professor também é exigida, já que, com o processo de desenvolvimento histórico, econômico, social e cultural, e, principalmente, com o surgimento dos estudos no campo do letramento, há a necessidade de ampliação da formação docente, visando a melhores condições no ensino-aprendizagem. Pois tal desenvolvimento possibilitou a consciência de que não basta simplesmente alfabetizar, mas viabilizar a oportunidade do contato com as diversas práticas de usos sociais de leitura e escrita.

Os professores alfabetizadores de crianças necessitam dominar, dentre a amplitude de saberes, os relacionados às metodologias específicas e ao conhecimento dos níveis e hipóteses da aprendizagem da leitura e da escrita; saber vivenciar com as crianças as funções sociais da leitura e da escrita; compreender a visão de mundo dos alfabetizandos, percebendo suas possibilidades e limites; entender conceitos como: alfabetização, analfabeto/alfabetizado, analfabetismo/alfabetismo. Esses são saberes docentes concernentes à prática pedagógica dos professores, porém para garantir o sucesso na alfabetização não devem ser vistos de forma isolada, pois dependem das intervenções mediacionais do professor que poderá favorecer uma importante construção no processo de alfabetização (CAMPELO, 2002).

Porém, é interessante observar que durante muito tempo, pelo menos até o final da década de 1970 e início da década de 1980, as discussões, e principalmente as práticas pedagógicas da alfabetização de crianças, giravam em torno dos métodos de alfabetização e da busca pelo melhor dos métodos. O processo de ensino-aprendizagem era baseado nos métodos sintéticos e analíticos, com base explícita na psicologia behaviorista, propostos por linguístas influenciados pelo comportamentalismo (BRÁGGIO, 1992).

Em meados dos anos de 1950, pesquisadores e teóricos começam a desviar a atenção para a psicologia cognitiva, ou seja, passam a estudar a alfabetização à luz dos processos de aquisição do conhecimento. Assim, a alfabetização, nos estudos psicolinguísticos, estabelece o foco no sujeito e na sua atividade mental e não no objeto. O enfoque, segundo Soares (2012), está voltado para maturidade linguística da criança como aprendiz da leitura e da escrita, já que a aquisição da

linguagem é vista como processo ativo de criação que envolve uma interação entre pensamento e linguagem.

Na prática dos processos de ensino-aprendizagem dos professores alfabetizadores, essas compreensões começam a chegar com as pesquisas e publicações encabeçadas principalmente pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores, no final da década de 1970. O livro *Psicogênese da Língua Escrita* escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, documenta o grande marco das investigações realizadas acerca da descrição do processo de aquisição da língua escrita. Os resultados das pesquisas causaram uma revolução conceitual na alfabetização de crianças, deslocando a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem, iniciando, assim, uma nova maneira de interpretar a forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever. No Brasil, foi uma espécie de divisor de águas na história da alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Em meados da década de 1980, surge o termo *letramento* associado à “[...] necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 06). Em outras palavras, se refere às formas como a linguagem escrita é usada nos diversos contextos sociais.

O conceito de letramento, por ser complexo, ainda não há consenso na sua definição nem o termo está dicionarizado. Dada essa complexidade, existe uma variedade de tipos de estudos acerca desse conceito.

Tfouni (2000), por exemplo, faz comparações entre a alfabetização e o letramento, compreendendo a alfabetização como um processo de aquisição individual das habilidades da leitura e da escrita, enquanto que o letramento diz respeito não somente a esse processo de aquisição, mas “[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. [...]” (TFOUNI, 2000, p.20). A autora entende que o letramento não se limita à aquisição de ler e de escrever de forma individual, já que o compreende como um processo cuja natureza é social e histórica.

Kleiman (2012) ressalta o impacto social da escrita, diferenciado dos estudos sobre alfabetização, cujas competências para o uso e a prática da escrita são individuais. Para a autora, o letramento vai além da alfabetização por está relacionado não somente às práticas individuais do processo de aquisição de códigos, mas como uma prática social promovida pela escola e também por outras agências, como a família, a igreja, a rua, etc. Nesse sentido, Kleiman (2012, pp.18-19), amparada nos estudos de Scribner e Cole (1981) sobre o letramento, compreende-o “como um

conjunto de práticas que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Outra tentativa de definir o conceito de letramento é de Magda Soares, considerando-o com o “[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p.18). Desse modo, a autora compreende que para ser letrado não basta dispor da tecnologia de escrever e ter domínio das técnicas de leitura, é preciso também saber cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita e a leitura.

Com base nas pesquisas e publicações sobre o letramento, o tratamento dado ao processo de alfabetização vem sendo modificado, ultrapassando as concepções e as práticas baseadas em concepções ingênuas, com modelos empíricos, que tinham como princípios a repetição e a memorização (BRAGGIO, 1992). Como consequência das contribuições e mudanças ocasionadas pela introdução do letramento à alfabetização, a formação dos professores que atuam nessa etapa de ensino passa a ser revista e redimensionada, levando em consideração as exigências garantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n. 9.394/96, com o objetivo de atender às necessidades da sociedade vigente e a construção e ampliação de saberes específicos à atuação na alfabetização de crianças.

Atuar, hoje, na alfabetização de crianças exige uma formação bem mais ampla e consolidada, que inclui novas posturas e novos saberes para serem utilizados e mobilizados no processo de ensino-aprendizagem, tanto em virtude dos avanços significativos que já conquistamos no campo teórico como dos avanços que estão sendo incorporados no campo das práticas docentes alfabetizadoras. Assim, o processo de alfabetizar não é mais concebido apenas como a apropriação de um código de forma mecânica, mas compreendido como um processo contextualizado que leva em consideração as transformações socioeconômicas e culturais da sociedade nas quais a criança está inserida e vivenciando as práticas de letramento³.

O processo de alfabetização é, portanto, desencadeado com o acesso à cultura escrita, e, desse modo, cabe à escola desenvolver ações pedagógicas com o objetivo de tornar seus alunos capazes de usarem a escrita em diferentes contextos sociais. Entretanto, cabe lembrar que a escola ainda não incorporou totalmente a ideia de que a criança traz de casa e do convívio social muitas informações que precisam ser ampliadas e sistematizadas na escola. Na verdade, a escola e os professores estão acostumados, conforme aponta Ferreiro (2001), a considerar que a aprendizagem da

leitura e da escrita é um processo de aprendizagem exclusivo da escola, por isso torna-se difícil reconhecermos que o desenvolvimento dessas habilidades começa antes da criança nela chegar.

Por mais que a escola ainda insista em ignorar as práticas sociais de uso da linguagem nos mais diversos contextos em que a criança convive (família, igreja, mídias, etc.), sobrepondo a ela a unicidade das práticas de letramento escolar, não podemos considerar essa instituição e os professores como os únicos agentes promotores das práticas de letramento (ROJO, 2009).

As pesquisas visam mostrar que a escola, como “[...] a principal agência alfabetizadora [...]” (ROJO, 2009, p. 60), deve alfabetizar em um contexto letrado, isto é, em um contexto que envolva e introduza as crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, tendo em vista que a alfabetização é um momento de inserção e familiarização dos alunos em práticas significativas do letramento. Nesse sentido, o trabalho docente deve proporcionar aos alunos algo além do conhecimento e do domínio das relações entre fonemas e letras.

As demandas colocadas para a alfabetização das crianças se ampliam e, conseqüentemente, também ampliam as exigências com relação à formação dos professores alfabetizadores, sendo necessária à prática docente desses profissionais, a articulação, a mobilização e a utilização de diversos saberes, de forma que materialize “o pressuposto de que as crianças constroem/desconstroem/reconstroem conhecimentos por meio da relação/interação com o/s outro/s, no espaço da intersubjetividade” (SAMPAIO, 2008, p. 24-25).

Entendendo a materialização do ensino-aprendizagem como esse processo em que a criança é considerada um sujeito que constrói, torna cada vez mais perceptível a necessidade de ampliação da formação do professor alfabetizador, para que também esse amplie o conceito de alfabetização, compreendendo que para atender às exigências da sociedade letrada, é preciso ir além da aquisição das habilidades de codificar e decodificar. Isso implica dizer que o alfabetizador precisa ter noção sobre o processo de aprendizagem da criança em relação aos modos como ela faz uso da linguagem escrita. Como consequência, a alfabetização não se resume ao aprendizado da escrita de letras, palavras e orações, ou simplesmente envolve a relação da criança com a escrita, mas implica na constituição de sentido.

3 A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A formação dos docentes alfabetizadores vem sendo ampliada, tendo em vista os avanços nas construções teóricas sobre alfabetização, bem como pela incorporação dessas nas práticas pedagógicas. Mediante esses avanços, surge a necessidade da construção, da mobilização e da

utilização de saberes diversos que possibilitem e criem/deem condições aos alunos para a construção de um conhecimento sistematizado da língua escrita no processo de ensino-aprendizagem. Todo esse processo deve levar em consideração o contexto letrado, em que os alunos, como sujeitos da aprendizagem, estão inseridos e as experiências de vida e de linguagem da criança.

Para a construção dos saberes docentes, relacionados à alfabetização de crianças, é importante fortalecer a formação inicial, que deve ser fundamentada nos princípios teórico-práticos, visando dar suporte à consolidação dos saberes na prática docente. Dessa forma, no leque de conhecimentos do professor alfabetizador devem constar os conhecimentos variados, tais como os relativos à Psicologia (desenvolvimento da criança e os processos cognitivos na construção da aprendizagem), à Sociolinguística (o letramento) e à Psicolinguística, à Linguística e às fases de aquisição da língua escrita.

Faz-se necessário beber água nessas fontes de conhecimentos, uma vez que concebemos uma prática alfabetizadora aquela que leva em consideração a criança como um sujeito-aprendiz, que participa ativamente do próprio processo de aprendizagem e compreende as situações cotidianas da sociedade letrada. Isso exige um professor alfabetizador com conhecimentos múltiplos, pois as crianças passam por um longo e exigente processo de idas e vindas, reorganizações do pensamento, para construir o conhecimento das relações entre fonemas e grafemas (ROJO, 2009).

É importante perceber que os saberes e fazeres docentes, resultantes das experiências práticas, também são necessários e relevantes, tendo em vista que os saberes que têm sua fonte na experiência de trabalho “[...] parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus saberes profissionais [...]” (TARDIF, 2012, p.21). Desse modo, é fundamental considerar a relação teoria-prática dos saberes docentes, já que estes se intensificam a partir das reflexões críticas sobre a prática, das trocas de experiências e saberes entre pares, bem como dos estudos e análises das produções teórico-científicas na área da profissão docente.

Compreendemos, assim, o professor de alfabetização infantil como um profissional que deve articular diversos saberes, que não se limitam ao saber pedagógico ou a um saber-fazer sem reflexão, mas a um saber plural e temporal. Plural por se tratar de uma diversidade de saberes de origens distintas, e temporal por ser construído não somente durante a carreira profissional, mas durante todo o percurso da vida do professor, ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho dos professores está pautado no conhecer e no saber (saber, saber-fazer e saber ser). Assim, há a necessidade de buscar conhecimentos, compreendê-los e procurar fazer a relação destes com a prática pedagógica desenvolvida.

O conceito de saber, que aqui discutimos, vai além do saber-fazer. A nossa compreensão de saber vai ao encontro do que defende Tardif (2012), quando explica que a noção de saber é vista em um sentido amplo, englobando “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser [...]” (TARDIF 2012, p. 60). Gauthier (1998) é outro autor a entender que, no campo do ensino, os saberes são compreendidos como um repertório de conhecimentos, isto é, “[...] um conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes que um professor necessita para realizar seu trabalho [...] num determinado contexto de ensino [...]” (GAUTHIER, 1998, p. 61).

Construir uma base de conhecimento composta por diversos saberes para uma atuação visando à qualidade da aprendizagem das crianças, que atualmente são consideradas sujeitos ativos e construtores do próprio conhecimento, é pressuposto básico para atuar na profissão docente.

Como as mudanças que ocorrem frequentemente nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, causam novas demandas no contexto educacional, o que torna a profissão docente cada vez mais complexa, é imprescindível que o professor mobilize não apenas os saberes referentes ao domínio dos conteúdos e da transmissão. No caso da alfabetização, saber ensinar a codificar e a decodificar as letras, sem conexão com as práticas sociais não são suficientes, já que em virtude das mudanças no conceito de alfabetização, como também na forma de conceber a criança, o professor passa a lidar com um conhecimento em construção – porque a aprendizagem da língua escrita não se limita a um processo mecânico, além disso, a criança, como sujeito aprendente, é coautora da construção do seu conhecimento.

Nesse contexto, o professor continuamente está em aprendizagem acerca da própria profissão. Como não há uma conclusão dos estudos das teorias, das metodologias e das técnicas relacionadas à prática docente, constantemente esse profissional pode se deparar com situações problemáticas novas, e estas, por sua vez, podem se revelar como casos únicos e inéditos, exigindo sempre uma renovação e reelaboração dos saberes docentes. Tal revelação evidencia a necessidade de uma formação na qual haja a aproximação entre teoria e prática, em que os professores consigam associar a teoria àquilo que desempenham na prática, mas que, todavia, está em constante transformação. Assim, o perfil desse profissional exige “[...] uma formação que envolva a prática reflexiva e

competente, isto é, além de conhecimentos o professor deve dominar atitudes que passam a ser tão importantes quanto os conhecimentos” (PERES, 2010, p.40).

A formação contínua do professor e a construção de saberes docentes são necessárias porque visam a uma prática docente que tenha como base o desenvolvimento significativo de conhecimentos, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção [...]” (FREIRE, 1996, p. 47 - grifos do autor). O professor que compreende esse saber como necessário à prática docente, entende que é preciso construir uma gama de saberes, uma vez que, ao entrar na sala de aula, não encontrará um aluno passivo que apenas escutará e receberá as informações e conhecimentos trazidos pelo professor, mas um aluno que é sujeito ativo do processo de aprendizagem dos conhecimentos e é capaz de pensar, refletir e raciocinar, construindo os saberes de acordo com sua capacidade cognitiva e sua relação sociocultural.

Por esse motivo, é importante considerar a diversidade de saberes docentes construídos e, ao mesmo tempo, a origem destes para construir estratégias para lidar com as situações diárias de sala de aula. Esses saberes têm origens diversas, porque advém desde as experiências pessoais, familiares, socioculturais, estudantis e profissionais às construídas nas disciplinas curriculares, nos conhecimentos advindos por meio dos cursos de formação. Todos esses saberes são importantes para serem articulados, mobilizados e utilizados no fazer pedagógico.

Sendo assim, os saberes profissionais dos professores não são apenas ligados à profissão, mas também exteriores a esta, já que eles são plurais e não são construídos somente nas universidades ou nas práticas cotidianas docentes. Desse modo, podemos dizer que se constroem ao longo do tempo, além de se consolidarem como plurais, “[...] de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. [...]” (TARDIF, 2012, p. 64 - grifos do autor).

Em meio às exigências atuais, os professores que exercem a docência, na alfabetização de crianças, devem buscar uma formação sólida e adequada para compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como esta é usada em nossa sociedade, para uma posterior compreensão do significado e da importância desse processo e, com isso, possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos. Eles precisam compreender também que os “[...] saberes, por si sós, não garantem a alfabetização, mas eles são indispensáveis para que o professor possa mediar uma aquisição bem sucedida da lecto-escrita pelas crianças” (CAMPELO, 2002, p.02).

Dessa forma, não podemos ver a complexidade do processo de alfabetização de forma indiferente, ignorando-o, porque, embora a aprendizagem da língua escrita seja aparentemente simples, “[...] existem aspectos linguísticos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, psicomotores e emocionais que, em conjunto, são responsáveis pela conquista da língua escrita” (COLELLO, 2004, p.09).

Isso implica em dizer que o processo de alfabetização, embora seja um processo complexo, é passível de ser encarado e compreendido pelas crianças, se seu desenvolvimento for mediado por um profissional que se preocupa com o processo contínuo da sua formação docente que possibilite a reelaboração de “[...] saberes iniciais em confronto com as experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. [...]” (PIMENTA, 2009, p. 29). Temos, assim, um profissional a compreender o processo de alfabetização acontecendo não com base em metodologias mecânicas, mas por meio da mobilização de uma diversidade de saberes gerados da relação teoria-prática das experiências cotidianas do trabalho de sala de aula, fundamentadas na práxis (ação-reflexão-ação).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras e reflexões desenvolvidas para essa construção teórica possibilitaram-nos conhecer e refletir sobre as necessidades formativas no âmbito da preparação dos professores alfabetizadores, bem como da construção de saberes específicos à alfabetização de crianças.

Desse modo, entendemos que as pesquisas desenvolvidas na área da alfabetização contribuíram para a busca da ampliação da formação dos professores alfabetizadores e, conseqüentemente, para romper com concepções tradicionais dessa etapa de ensino e possibilitaram que os professores alfabetizadores refletissem sobre a participação da criança no processo de aprendizagem e sobre o trabalho realizado para ensinar a ler e a escrever. Esse conhecimento por parte do professor alfabetizador o motivou à busca da construção de um repertório de saberes docentes necessários à alfabetização de crianças, que só é possível por meio de uma formação de base teórica bem definida.

Assim, vimos que o reconhecimento da necessidade da construção de saberes docentes de alfabetizadores surge relacionado com formação desses profissionais, uma vez que a partir da década de 1990, as discussões direcionadas à formação de professores dos anos iniciais acentuam-se e ganham espaço, passando a ser de grande importância à construção de conhecimentos sistematizados acerca da linguagem escrita para a atuação na alfabetização de crianças.

Por essa razão, os professores alfabetizadores passaram a buscar formação contínua que viesse responder às situações demandadas pelos espaços sociais, percebendo, assim, a urgência de uma base de construção de saberes profissionais compartilhados com e sobre a escola, no intuito de fortalecer a instituição educacional.

Tudo isso leva-nos a compreender que os professores alfabetizadores de crianças devem primar por uma formação teórica sólida para que possam construir os saberes específicos que necessitam mobilizar cotidianamente no decurso da prática docente. Isso porque sabemos que a alfabetização é um processo histórico-social de formação dos indivíduos, o que torna pertinente a compreensão de que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo, o que justifica que esses professores devem construir uma base de conhecimentos e saberes a serem utilizados na docência dessa etapa de ensino.

REFERÊNCIAS

- BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bogonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/1996. **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, Brasília, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: Introdução. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**, sob o processo 23001.000188/2005-02, aprovado pelo parecer CNE/CP5/2005, de 13/12/05. Disponível: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf > Acesso: 15/10/2012.
- CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores. In: Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25. 2002. Caxambu/MG. **Anais da 25ª ANPED**. Caxambu/MG. Disponível: < www.anped.org.br/reunioes/25/mariaestelacampelot10.doc > Acesso: 09/08/2012.
- COLELLLO, Sílvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.) **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. pp. 89-115.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 80, Set./2002, p. 136-167. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 31/07/2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? **Ensino Em-Revista**. Uberlândia, v.17, n.1, jan./jun.2010. pp. 69-93.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**. 2ª Ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

NOVOA, António. O passado e presente dos professores. In:_____. (Org.). **Profissão Professor**.Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 15-33.

PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional na formação de professores de língua portuguesa**. Maringá/PR: Eduem, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e formação de professores**: aprendi a ler [...] quando misturei todas aquelas letras ali... Rio de Janeiro: Qak Ed., 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. pp.143-155.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, Jan/Fev/Mar/Abr 2004, pp.05-17.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. pp. 61-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN; Linha de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Prof^a do Departamento de Educação/DE do Campus Avançado Prof.^a Maria Elisa e Albuquerque Maia/CAMEAM-UERN.

² Prof^a Dr^a do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN; Linha de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Prof^a Dr^a do Departamento de Ciências da Religião do Campus de Natal/UERN.

³ Utilizamos o termo práticas de letramento para caracterizar os modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento, ou seja, para os modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na leitura e na escrita (MARCUSCHI, 2001).