

**POR UMA FORMAÇÃO DE BASE LINGUÍSTICA PARA O/A FUTURO/A
PEDAGOGO/A: uma discussão necessária**

**FOR A LINGUISTIC-BASED TRAINING FOR THE FUTURE PEDAGOGUE: a necessary
discussion**

Joseane Matias¹
Driele Fernanda Nery Severo²

Resumo: Este artigo, de cunho ensaístico, propõe reflexões a respeito da presença (ou não) da formação de base linguística dentro dos cursos de Pedagogia, compreendendo que o egresso desta licenciatura é um profissional habilitado para atuar em turmas de alfabetização. Para tanto, recorre a uma fundamentação teórica embasada na concepção de linguagem e aprendizagem como frutos de interação e mediação, assim como propõem Soares (2016, 2020) e outros estudiosos da área, que costumam olhar para a práxis na alfabetização. A partir da observação de grades curriculares de cursos de Pedagogia das práticas de professores/as alfabetizadores/as, buscou-se elencar pontos que seriam imprescindíveis para se (re)pensar os conhecimentos dos/as futuros/as pedagogos/as no que concerne à alfabetização, ancorados neste texto por três afirmações: (i) é preciso compreender que o alfabetizador é um profissional que trabalha com a linguagem; (ii) é preciso distinguir método de concepção; (iii) é preciso ampliar as bases linguísticas da Pedagogia. Tais afirmações nomeiam as seções nas quais este artigo se divide e também fundamentam a construção de uma lista de conhecimentos para futuros/as alfabetizadores/as.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação inicial. Alfabetização. Linguística. Pedagogia.

Abstract: This article, of essayistic nature, proposes reflections on the presence (or not) of language-based training within Pedagogy courses, understanding that the graduate of this degree is a professional qualified to work in literacy classes. Therefore, it uses a theoretical foundation based on the conception of language and learning as the result of interaction and

¹ Graduada em Letras pela Unisinos (2002), especialista em Gestão Escolar pela UCB (2004), em Leitura e Produção Textual pela Unilasalle (2008) e mestra em Linguística Aplicada pela Unisinos (2017). Cursa Doutorado em Linguística Aplicada na mesma universidade, onde faz parte do grupo LID (Linguagem, Interação e Desenvolvimento). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, onde atua no Núcleo de Formação Continuada e Avaliação da Secretaria de Educação. Também é professora assistente do Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: joseane.matias@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0001-5915-1717>

² Graduada em Pedagogia pela UFPEL (2015) e especializa em Gestão Educacional pela UFSM (2018). Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo e Assessora pedagógica da Sec de Educação da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. E-mail: drielesevero@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-1393-6081>

mediation, as proposed by Soares (2016, 2020) and other researchers in the area, who usually look at the praxis in literacy. From the observation of the curriculum of Pedagogy courses of the practices of literacy teachers, we sought to list points that would be essential to (re)think the knowledge of future pedagogues with regard to literacy, anchored in this text by three statements: (i) it is necessary to understand that the literacy teacher is a professional who works with language; (ii) it is necessary to distinguish the method from conception; (iii) it is necessary to expand the linguistic bases of Pedagogy. Such statements name the sections into which this article is divided and also support the construction of a list of knowledge for future literacy teachers.

Keywords: Teacher training. Initial formation. Literacy. Linguistics. Pedagogy.

1 SITUANDO O PROBLEMA PARA PENSAR EM SOLUÇÕES

Em tempos de reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura para atender às atuais políticas públicas que têm como mote a organização da Formação Docente, sentimo-nos convidadas a pensar em formas de contribuir para a qualificação de professores alfabetizadores. Nossa experiência na formação continuada (e também nas salas de aula, principalmente do Ensino Fundamental 1) nos mostra que muito precisa ser feito para que os egressos dos cursos de Pedagogia cheguem às salas de aula com mais embasamento linguístico, para darem conta do processo de alfabetização das crianças que atendem. Sabemos, claro, que é no chão da escola que o desenvolvimento profissional docente tem sequência e vai se construindo de forma contínua. Mas vemos a formação inicial como o alicerce dessa construção, uma vez que é ela que traz a habilitação para exercer a docência e, por isso, legitima as ações e decisões do/a professor/a quando passa a atuar profissionalmente.

Tomamos como ponto de partida uma análise bastante ampla das grades curriculares dos cursos presenciais de Pedagogia ofertados em três instituições privadas de ensino superior da região do Vale do Sinos, aqui nomeadas como Instituição A, B e C. O propósito dessa

análise era verificar quais e quantas atividades acadêmicas tratavam especificamente da formação de professores/as alfabetizadores/as. No caso das instituições A e B, a grade curricular dispõe de duas disciplinas homônimas (Alfabetização e Letramento I e II), com carga horária de 60 horas-aula cada. Já a instituição C apresenta na sua grade as disciplinas de Alfabetização: Psicogênese da Língua Escrita e Alfabetização: Ensino da Língua Materna, com carga horária de 100 horas-aula cada. Ao olharmos para essas três propostas e para a relevância da alfabetização/letramento como fator decisivo para a continuidade do processo de escolarização (SOARES, 2020), nosso principal questionamento é: como garantir, nos cursos de Pedagogia, uma base adequada para a formação de professores alfabetizadores? Na esteira dessa grande questão, surge outra que tende a se repetir, também, quando adentramos no campo da pesquisa, da extensão e da formação continuada em serviço: a quem compete o aprofundamento dos estudos sobre alfabetização e letramento? Na tentativa, não de responder a essas questões, mas de contribuir com a abertura de um espaço de discussão sobre elas dentro das instituições de ensino superior, este artigo traz reflexões sustentadas em afirmações que temos construído ao longo de nosso trabalho enquanto formadoras atuantes em uma

rede pública de ensino, que volta seu olhar mais intensamente para os processos de alfabetização e letramento:

- É preciso compreender que o alfabetizador é um profissional que trabalha com a linguagem.
- É preciso distinguir método de concepção.
- É preciso ampliar as bases linguísticas da Pedagogia

Organizamos nosso texto em seções que levam como títulos essas afirmações. Salientamos, ainda, que em tempos complexos em que políticas públicas em nível nacional propõem a adoção de métodos que desconsideram justamente as bases linguísticas da alfabetização, especialmente aquelas que primam pelo desenvolvimento da linguagem como interação social, a discussão aqui trazida é uma forma de resistência, do mesmo modo que uma proposta de reformulação curricular como a que trazemos aqui tende a formar pedagogos mais conscientes de seu papel enquanto profissionais que trabalham com a linguagem.

2 É PRECISO COMPREENDER QUE O/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A É UM PROFISSIONAL QUE TRABALHA COM A LINGUAGEM

Parece óbvio, mas nem sempre é. Por isso, reafirmamos o que traz o título desta seção: professor alfabetizador é um profissional que trabalha com a linguagem. Não só no sentido de fazer uso da linguagem enquanto capacidade para trabalhar e interagir com os estudantes, mas também (e principalmente) no de mediar a aprendizagem inicial da língua escrita. Dessa forma, é necessário pensarmos que concepção de linguagem embasa a prática desse profissional.

De acordo com os estudos teóricos de Bakhtin/Volochinov, a língua só existe em função do uso que os interlocutores

fazem dela em situações autênticas de comunicação. Todas as esferas da atividade humana estão ligadas, portanto, ao uso da linguagem. É a partir dela que concretizamos nossos enunciados, orais ou escritos, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, por meio do conteúdo temático, do estilo e da forma composicional.

Geraldi (1984) apontou três possibilidades de entendermos a linguagem: *como expressão do pensamento* (base em estudos tradicionais, práticas de ensino voltadas à teoria gramatical, à noção de certo e errado), *como instrumento de comunicação* (linguagem entendida como um sistema baseado em códigos que se combinam por meio de regras) e *como forma de interação*. Nesse caso, partimos do fato de que usamos a linguagem, seja verbal ou não verbal, oral ou escrita, para interagirmos com o outro em um dado contexto social, em determinado momento sócio-histórico, com a finalidade de constituirmos relações sociais. Encontra-se aqui o fundamento de uma concepção sócio-interacionista de linguagem. Entender a linguagem como interação significa vê-la como um processo, uma co-construção de sentidos através de enunciados, não como um produto acabado e imutável, pronto para ser classificado.

É importante dizer aqui que é na concepção de linguagem como interação que se fundamentam as propostas de ensino de língua portuguesa de acordo com os documentos oficiais que norteiam e prescrevem o trabalho docente. Para além de "obedecer" às normativas vigentes, assumir essa concepção na sala de aula é assumir também que não se aprende a ler e escrever na escola somente para ler e escrever na escola. Dessa forma, vale lembrar algumas questões que nos levam a uma severa

crítica a escolha de determinados métodos que reduzem o ensino da língua ao ensino de suas unidades de forma fragmentada e descontextualizada. São elas:

- Não aprendemos repetindo e memorizando.
- Codificar e decodificar reduz a alfabetização à ideia de treino e memorização.
- O agir pela linguagem se materializa em textos, que circulam nos mais diversos campos de atuação que fazem parte de nosso cotidiano dentro e fora da sala de aula. Por isso, o texto é elemento central na aula de língua. Inclusive na alfabetização.

A tarefa do/a professor/a alfabetizador/a, portanto, é muito mais do que simplesmente de ajudar o estudante a decodificar: é preciso proporcionar que ele se aproprie de um sistema notacional (MORAIS, 2012). É fundamental entender que trabalhar com a linguagem como interação é oportunizar que a criança seja alfabetizada e, ao mesmo tempo, participe de práticas sociais letradas, porque alfabetização e letramento são processos que, embora distintos, são indissociáveis.

A aprendizagem inicial da língua escrita compreende três camadas que precisam se colocar, na sala de aula, de forma superposta em todas as propostas levadas aos estudantes. A primeira delas, mais ampla, trata dos contextos culturais e sociais do uso da escrita. A segunda abrange os usos da escrita a partir da leitura e da produção de textos. A terceira, mais específica, corresponde à sistematização, ou à aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Essas camadas, ou dimensões, como já dissemos, precisam estar presentes na prática do professor alfabetizador que se assume como profissional que trabalha com a linguagem. Para adentrarmos ainda mais

na questão da aprendizagem inicial da escrita, quando tratamos de linguagem como interação, é importante fazermos a distinção entre o que entendemos por método e por concepção. A seção seguinte se propõe a fomentar essa discussão.

3 É PRECISO DISTINGUIR MÉTODO DE CONCEPÇÃO

Tem sido muito comum a busca por um método que alfabetize todos os estudantes. No entanto, convém pensarmos o que estamos entendendo por método e, o que é mais importante, em que concepções (de pessoa, de educação, de aprendizagem, de linguagem) nosso trabalho e compromisso docente se ancoram. Nesta seção, procuramos discutir de que maneira método e concepção se distinguem e ao mesmo tempo se entrecruzam, concordando com a máxima freireana que diz que é preciso “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz”.

A palavra método é proveniente do termo grego *methodos*, que significa “caminho” ou “via”. Refere-se ao meio utilizado para chegar a um fim. Quando falamos em alfabetização, podemos considerar que há dois tipos de métodos clássicos: os sintéticos e os analíticos.

Os métodos sintéticos baseiam-se no pressuposto de que, para compreender o sistema de escrita, é necessário ter como ponto de partida as unidades menores da língua (som, fonema, letra, sílaba...), de modo a levar o alfabetizando a estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, em um movimento voltado para a decodificação. Os métodos analíticos, ao contrário, propõem uma ruptura com o princípio da decodificação, tomando como ponto de partida as unidades maiores (palavras, sentenças...), de modo a levar o alfabetizando à percepção de que ler e

escrever são práticas sociais, presentes no seu cotidiano. Consolidadas essas percepções, esse “reconhecimento global” (FRADE, 2014) da escrita, parte-se, então, para o processo de análise das unidades menores.

Já o termo concepção, originário da palavra latina *conceptio* ou *conceptionis*, apresenta mais de um significado, relacionando-se ao ato de conceber, gerar ou ser gerado/a e ao ato de compreender (que é o que enfocaremos aqui). Tomemos como base, não por acaso, a concepção de aprendizagem. O modo como o/a professor/a alfabetizador/a compreende a aprendizagem está subjacente às suas ações relacionadas ao trabalho com alfabetização. Quando, por exemplo, o/a professor/a centra-se nas questões relacionadas a como ensinar a escrever, que método usar, quando alfabetizar, ele está centrando em si a concepção de aprendizagem, deixando de pressupor quem mais está envolvido/a neste fazer. Em contrapartida, quando o/a professor/a foca sua atenção em questões relacionadas a quem aprende, como aprende e quando aprende, sua concepção de aprendizagem está centrada na criança.

As concepções nas quais nos embasamos enquanto professores/as sustentam nossas decisões relacionadas a métodos, à organização de um espaço alfabetizador, à definição dos objetivos de ensino, à seleção e produção de recursos e materiais, aos procedimentos didáticos e às formas de avaliar a aprendizagem. Optar pela concepção de aprendizagem centrada na criança é um ponto de virada para que o/a professor/a lance não de um método, mas de um conjunto de ações voltadas a fomentar, oportunizar e acompanhar todo esse processo. Nesse caso, o ensino se faz a partir da compreensão da aprendizagem da criança, não limitando o/a alfabetizador/a à escolha de um ou de outro método.

Concordamos, assim, com Kleiman (2005, p. 10-11):

É importante lembrar que, qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica. Por exemplo, uma criança que já usa a Internet para enviar e-mails não vai se beneficiar muito com atividades em que o professor ou um colega dite coisas para ela escrever, pois já está acostumada a escrever o que pensa e deseja. Para esse aluno seriam mais interessantes as atividades em que ele próprio tivesse que criar seu texto. Ao mesmo tempo, é preciso compreender que aprender a ler e a escrever não é um processo natural e que, portanto, precisa ser objeto de ensino.

Como também propõe Soares (2016), é importante que não se eleja um ou outro método, mas sim se pense em um conjunto de conhecimentos ancorados nas facetas linguística, interativa e sociocultural, de modo a *alfabetizar com método*. E é exatamente no entrelaçamento dessas três facetas que reside a questão da concepção. Para que se construa esse conjunto de conhecimentos e com ele se atue para alfabetizar, o primeiro entendimento que se deve ter, portanto, é que não pode haver métodos desvinculados de concepções, sobretudo aquelas relacionadas à compreensão do/a professora sobre o que é aprendizagem, linguagem e ensino. Sabemos, pela nossa experiência e por evidências científicas como as trazidas por Tardif (2009) e Soares (2020), que é na materialização do trabalho com alfabetização que o/a professor/a se constitui como alfabetizador/a. Mas enfatizamos, aqui, que a formação inicial precisa oportunizar os/as futuros/as pedagogos/as que alfabetizam, embora não tenha receita, requer alargamento de concepções e,

consequentemente, estudo constante. Dessa forma, concordamos também com Frade (2014), que aponta que

Embora vários métodos estejam definidos, em seus pressupostos, de uma forma abstrata e idealizada, como princípios de organização, os professores não se apropriam da mesma maneira das prescrições existentes em determinado método ou metodologia. Usam intuições, competências e conhecimentos advindos de suas práticas bem-sucedidas.

Aqui cabe ressaltar que também é preciso desconstruir a separação entre teoria e prática, tão disseminada no senso comum. Da mesma forma, precisamos superar a compreensão de que alfabetização e letramentos se distanciam. Quando fazemos essa oposição, recaímos para a discussão sobre os métodos antes da concepção. Se compreendermos o conceito de letramento como o oposto de alfabetização, estamos estabelecendo uma relação de equivalência aos métodos globais; assim como se o termo letramento for interpretado morfológicamente, ou seja, com base nos morfemas, ou formas mínimas significativas que formam a palavra (no caso, “letra” e “mento”), podemos equivalê-los a métodos sintéticos, que se baseiam, por exemplo, no ensino da “letra” primeiro (... e a sílaba depois?!).

Na realidade, o letramento pode ser entendido como um processo que se refere à participação dos indivíduos em práticas sociais que envolvem a cultura escrita, ou, como define Matias (2020, p. 147),

[...] um fenômeno social (STREET, 2017) essencial em todas as atividades que as pessoas desempenham nos diferentes grupos que participam. Nesse sentido, envolve não só a decodificação, mas a compreensão dos sentidos, já que as formas como as pessoas usam a

leitura e a escrita dependem dos contextos socioculturais em que essas ações estão inseridas. Embora a escola seja uma importante agência de letramento, vale lembrar que as pessoas fazem uso da leitura e da escrita para participarem de diferentes práticas sociais em seu cotidiano, ao longo de toda sua vida, nos mais diversos lugares e situações. O letramento, portanto, não deve ser visto como um método, nem como uma habilidade, mas sim como um processo constante que, diferente da alfabetização, não apresenta um momento de consolidação, visto que são infinitas as práticas letradas com que as pessoas se envolvem.

O conceito aqui trazido evidencia que ler e escrever não são apenas processos mecânicos, porque envolvem justamente os diferentes usos da leitura e da escrita no cotidiano das pessoas. Quando nos reportamos para a escola, com base na concepção de linguagem como interação e na concepção de aprendizagem centrada na criança, estamos aderindo ao conceito de “alfaletrar”, proposto por Soares (2020, p. 290), que consiste no trabalho de “alfabetizar letrando”, o que implica

[...] compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Se na seção anterior tratamos da concepção de linguagem como interação, aqui procuramos elucidar alguns pontos que diferenciam e ao mesmo tempo relacionam método e concepção. Entendemos, assim, concordando com os autores que aqui trouxemos, que a opção por um conjunto de procedimentos (termo que preferimos em relação ao método) está diretamente relacionada às

concepções com as quais nos alinhamos enquanto professores/as. Por isso, defendemos também que fomentar essa discussão na formação inicial do professor alfabetizador é fundamental para que tenhamos, nas escolas, profissionais que consigam estabelecer essas relações. A seção seguinte aprofunda o que Soares (2016) propõe enquanto faceta linguística da alfabetização, de modo a apontar quais conhecimentos de base linguística são imprescindíveis para um/a professor/a alfabetizador/a.

4 É PRECISO AMPLIAR AS BASES LINGUÍSTICAS NA PEDAGOGIA

Esta seção, como já anunciamos, pretende elucidar que conhecimentos linguísticos são necessários para o/a professor/a alfabetizador/a, geralmente licenciado/a em Pedagogia, considerando sua atuação enquanto profissional da linguagem, além da sobreposição das concepções sobre os métodos, quando se trata do ensino e da aprendizagem do sistema de escrita. Para tanto, optamos por trazer, em linhas gerais, o que entendemos por Linguística enquanto ciência, que áreas a compõem e de que maneira o conhecimento sobre cada uma delas contribui para a constituição do/a profissional alfabetizador/a.

A linguística é a ciência da linguagem, entendida aqui como capacidade tipicamente humana de interagir entre si por meio de sistemas complexos de signos simbólicos convencionados por determinada comunidade. Dessa forma, a linguística vem a ser uma vasta área que se preocupa em estudar a linguagem em suas mais diversas dimensões, relacionadas a outras ciências, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia e a Psicologia. No escopo da Linguística, o estudo da linguagem se divide em diferentes campos, entre os quais

destacamos (i) a fonética e a fonologia, que estudam e investigam os sons de uma língua; (ii) a morfologia, que trata da estrutura interna, a formação e a classificação das palavras; (iii) a sintaxe, que aborda a organização/disposição das palavras que formam um enunciado; (iv) a semântica, que se ocupa do sentido de palavras e enunciados; (v) a pragmática, que estuda o uso concreto da linguagem em diferentes contextos.

Muito comuns para quem faz Letras, os conhecimentos que se referem à faceta linguística deveriam servir, também, aos/às futuros/as pedagogos/as, da mesma maneira que os relacionados às demais facetas muito bem serviriam aos/às egressos/as do curso de Letras, uma vez que a eles/as a continuidade do processo de letramento após a consolidação da alfabetização (embora saibamos que têm chegado estudantes no ensino Fundamental 2 sem estarem alfabetizados/as de fato).

Magda Soares, em entrevista concedida para as autoras deste artigo, destaca a necessidade de ampliar os conhecimentos linguísticos dos/as alfabetizadores/as:

“Seria fundamental tópicos de linguística na formação, não só do alfabetizador, mas dos professores das séries iniciais e da educação infantil. Para a alfabetização, uma reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita é fundamental, porque ao alfabetizarmos, o nosso trabalho central é levar a criança a relacionar oralidade e escrita, fazer ver como a escrita registra o oral, torna visível a oralidade. Por outro lado, linguística textual é que orienta o professor a fazer uma boa análise de texto, a interpretar um texto e identificar princípios de paragrafação, de referenciação, de elementos de coesão, coerência para construir um texto. Alfabetizadoras não aprendem isso, e assim não ensinam isso para as crianças.”

De fato, ao olharmos para as

grades curriculares dos cursos de Pedagogia, sentimos falta de atividades acadêmicas focadas em conhecimentos linguísticos específicos para a alfabetização. Talvez seja por falta desse movimento que os métodos sintéticos, como o fônico, ou o fonovisuoarticulatório³ ainda estejam na escola, independentemente dos resultados alarmantes que, a longo prazo, demonstram que o processo de alfabetização consolidado não dá conta de unidades mais complexas (e mais socialmente necessárias) da língua escrita.

O/a professor/a alfabetizador/a, portanto, precisa conhecer, pelo menos basicamente, todas as dimensões da Linguística, entendendo que todas elas são necessárias para que a criança consolide com sucesso a alfabetização. Na “vida real”, interagimos por meio de textos, indexados em práticas sociais, que são, dessa forma, dotados de sentidos construídos socialmente. Deles fazem parte as unidades menores (fonemas, sílabas, palavras, frases), devidamente organizadas para que esses sentidos sejam compreendidos pelos interlocutores nesse processo de interação. Alfabetizar é considerar essa ideia de conjunto, que é o texto.

Além desses conhecimentos serem necessários para ensinar, eles também são necessários para avaliar, quando compreendemos a avaliação enquanto ação diagnóstica e processual. Os conhecimentos advindos dos estudos linguísticos auxiliam na compreensão do nível em que a criança se encontra no que se refere à escrita, assim como contribuem para que o/a professor/a alfabetizador/a seja capaz de selecionar a estratégia mais adequada para que ela avance em seu processo de aprendizagem, isto é, realizar a

transposição didática adequada para seu objetivo de ensino. Sobre essa questão, Morais (2006, p. 5) traz uma crítica quanto ao uso da teoria da psicogênese da escrita, apontando a necessidade de se compreender que é preciso criar propostas para que a criança evolua nas suas hipóteses por meio da mediação do/a professor/a:

Ante as primeiras divulgações das etapas ou níveis de hipótese demonstrados pela teoria da psicogênese da escrita, passamos a viver dilemas como: “tudo bem, sei que vários de meus alunos estão silábicos ou pré-silábicos e que não compreendem, ainda, como as letras representam os sons. O que faço?” Na realidade, durante mais de uma década, o que predominou na formação inicial e continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação.

Para além de conhecer como a criança adquire a linguagem (tanto a modalidade oral quanto a escrita), o/a professor/a alfabetizador/a precisa lançar mão do conhecimento de todas as dimensões da linguística. É dessa maneira que ele se torna capaz de planejar, desenvolver e mediar situações de ensino e aprendizagem em que as crianças também possam ser convidadas a refletir sobre a linguagem e a sistematizar esses conhecimentos, pois é na reflexão sobre o objeto língua que as crianças se alfabetizam de forma eficiente. Mas aqui estamos tratando de uma reflexão ampla, ancorada sobretudo nas práticas sociais que envolvem a cultura escrita. Há muitos métodos que se fundamentam no treinamento e na memorização, mas sem oportunizar que as crianças percebam a língua em uso.

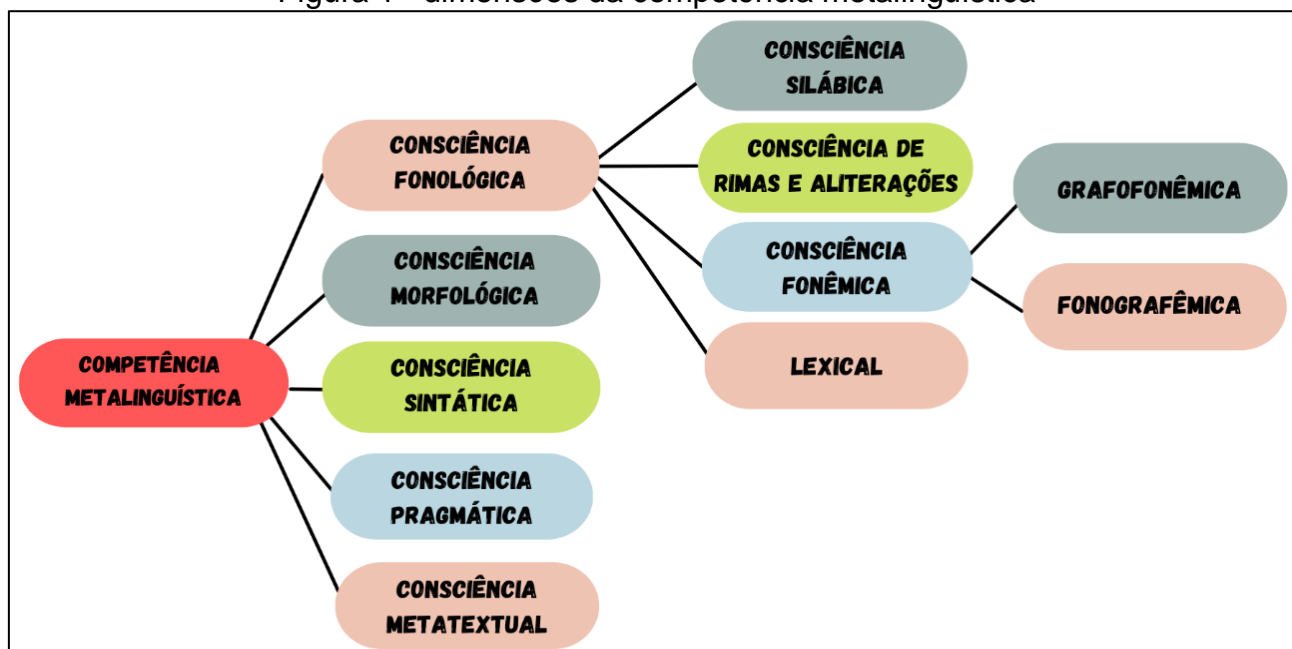
³Aqui nos referimos ao Método das Boquinhãs®

É importante alertarmos que, aqui, não estamos dizendo que a memorização não seja importante, ou advogando contra este ou aquele método, mas estamos discutindo, ao abordarmos a questão do treino e da memorização, a necessidade da intencionalidade das propostas realizadas com as crianças e defendendo a importância de refletir e analisar a língua oral e escrita, pois é desta forma que as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabética e desenvolvem habilidades metalinguísticas necessárias para se comunicar através da escrita e enriquecer sua linguagem oral. Na imagem seguinte, procuramos organizar esse conjunto de conhecimentos a serem explorados com as crianças em fase de alfabetização por meio de propostas desenvolvidas levando em consideração a intencionalidade pedagógica e a interligação às facetas interativa e sociocultural.

objeto de reflexão e análise. Dela fazem parte a consciência pragmática, a consciência metatextual, a consciência sintática, a consciência morfológica e a consciência fonológica, que se desdobra em lexical, silábica, de rima e aliteração e fonêmica (grafofonêmica e fonografêmica). Propostas que oportunizem o desenvolvimento desse conjunto de conhecimentos relacionados à língua em funcionamento precisam ser planejadas pelo/a professor/a alfabetizador/a que, dotado/a de capacidades, motivos e intenções (BRONCKART, 2008), lança mão da faceta linguística para alcançar às crianças a oportunidade de consolidar o processo de alfabetização conforme suas necessidades de aprendizagem. Além disso, como diz Oliveira (2005),

Na alfabetização, o conhecimento linguístico é constantemente (re)construído quer seja porque vai

Figura 1 - dimensões da competência metalinguística



Fonte: elaborado pelas autoras.

Quando falamos de consciência metalinguística, estamos nos referindo às práticas que visam a tornar a língua um

ocorrer inevitavelmente um confronto entre as modalidades oral e escrita, quer seja porque muito do conhecimento implícito ganhará uma

maior explicitação. Assim, torna-se fundamental ao professor **saber refletir sobre a língua e seu funcionamento para que possa compreender as hipóteses dos aprendizes** (grifo nosso).

Conhecimentos linguísticos para o/a professor/a alfabetizador/a, enfim, são basilares para que ele/a compreenda como a criança aprende e, ainda, consiga realizar seu planejamento focado no avanço dessas aprendizagens, de modo a selecionar propostas, ou um conjunto de procedimentos, e não métodos. Para Soares (2020), a questão está em quem aprende (a criança), o que aprende (escrita alfabética e seus usos, entendendo o princípio alfabético como arbitrário) e quando aprende (ao longo do desenvolvimento linguístico e cognitivo). Articular todas essas questões requer um conjunto de conhecimentos que precisam ser abordados na formação inicial dos/as alfabetizadores/as. Por isso, na seção seguinte, elaboramos uma lista que propõe o que comporia esse conjunto.

5 POR UM CONJUNTO DE CONHECIMENTOS VOLTADOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Como temos proposto desde o início do artigo, aqui focalizamos na formação inicial. No entanto, precisamos assumir que, enquanto professores/as, estamos diante de uma profissão que nunca pode parar de aprender. O desenvolvimento profissional, portanto, é um processo que se estende ao longo de toda carreira docente, de modo que a formação na e para a docência é contínua. Quando falamos em desenvolvimento profissional, no entanto, não nos limitamos à participação dos/as professores/as em cursos em nível de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) ou de extensão. O/a professor/a aprende muito com seus pares, com seu coordenador pedagógico

e com seu próprio fazer. Mas isso só acontece quando ele é desafiado a ser autor do seu material, do seu planejamento, dos recursos didáticos e do seu próprio agir. Tudo isso precisa ser construído a partir de bases sólidas que priorizam a concepção acima do método, a mediação acima da proposição de atividades soltas, a interação acima da pura decodificação. Diante do exposto, concordamos com Moraes (2012, p. 12), ao afirmar que

Entendemos, todavia, que esse conjunto de princípios, não deve ser tratado à margem de considerações mais gerais sobre a profissionalização do docente, de suas condições materiais e simbólicas de trabalho e da implementação de políticas que favoreçam, precocemente, o sucesso escolar das crianças oriundas de meios populares. O próprio significado da discussão de metodologias de alfabetização precisa estar subordinado a esses temas mais amplos, que são fatores de democratização da escola.

Para finalizarmos, pensando nas afirmações que trouxemos ao longo deste artigo, aqui propomos uma lista de conhecimentos (ou habilidades a serem desenvolvidas) dos quais não podemos abrir mão em um curso de Licenciatura que forma professores/as alfabetizadores/as, partindo da premissa de que, para a aprendizagem inicial da língua escrita, é necessário que o professor tenha conhecimentos linguísticos, uma vez que o trabalho de alfabetização se volta principalmente para a fixação da fala em representações gráficas, “transformando a língua sonora - do falar e do ouvir - em língua visível - do escrever e do ler” (SOARES, 2016, p. 38). A lista que propomos, embasada em nosso conhecimento empírico enquanto formadoras e em pesquisas às quais tivemos acesso, seria composta da seguinte forma:

- Planejamento com intencionalidade e rotina de alfabetização
- Ambiente alfabetizador
- Conceitos básicos de alfabetização e letramento
- Conjunto de procedimentos para alfabetizar
- Apropriação do Sistema de Escrita alfabética
- Cultura Escrita na Educação Infantil
- Práticas de Oralidade (prosódia, expressão facial, gestos...)
- Consciência Metalinguística
- Estudos e pesquisas em alfabetização (conforme, por exemplo, Ferreiro e Teberoski, Linnea Ehri, Esther Grossi)
- Avaliação na alfabetização (Avaliar para quê?)
- Como se aprende a ler? (rota fonológica e rota lexical)
- Capacidades e estratégias de leitura

A lista é grande e complexa. Cabe, assim, perguntar: há espaço para tanto nos currículos de Pedagogia que estão em processo de reformulação? Pensamos que, caso não haja, convém assumirmos de uma vez por todas que ser pedagogo não é o mesmo que ser alfabetizador. Legitimar esse papel sem que o profissional tenha condições de desempenhá-lo é desrespeitoso e arriscado.

Todos esses conhecimentos de base linguística, obviamente, não impactam sozinhos na prática do/a alfabetizador/a. Conhecimentos didáticos e conhecimentos sobre as crianças e seu contexto, nesse sentido, também estão em jogo, compondo um trabalho artesanal (PICOLLI; CAMINI, 2012), que habilita/impulsiona o professor a realizar a transposição didática dos conhecimentos linguísticos que são importantes para que a criança consolide a alfabetização, por meio de propostas estruturadas,

pensadas e planejadas com intencionalidade evidente. Ao mesmo tempo, esse trabalho permite que esse/a professor/a utilize de forma articulada esses conhecimentos para perceber se e como as crianças aprendem e assim realizar as mediações necessárias para que elas avancem.

Acreditamos que o ideal seria que as instituições de ensino superior que ofertam cursos de Pedagogia, além de toda a grade curricular que disponibiliza uma série de saberes necessários para os futuros professores alfabetizadores, repensem a necessidade de incluir os conhecimentos de base linguística para enriquecer o repertório desses profissionais. Na nossa defesa de que é preciso tratar a alfabetização como uma importante área de conhecimento, cabe-nos deixar algumas questões a serem consideradas: que conhecimentos linguísticos têm sido abordados nos cursos de pedagogia? Com que propósito? De que maneira eles são mobilizados no que se refere à alfabetização? Tais respostas orientam, na nossa percepção de professoras que atuam na formação continuada de nossos pares, para a construção de um currículo que contribuísse de forma mais efetiva para que alfabetizadores/as cheguem ao chão da escola com mais embasamento para o seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **3ª versão do parecer**: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Brasília, DF, 18 set. 2019. [VISUALIZAR ITEM](#)

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos: as concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.**

Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

FRADE, I. Métodos e metodologias de alfabetização. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

[VISUALIZAR ITEM](#)

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: ASSOESTE, 1984.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?: não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

MATIAS, J. Letramentos. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. (org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar.** Araraquara: Letraria, 2020.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?** Secretaria de Educação Básica, 2006. (Trabalho apresentado no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate). [VISUALIZAR ITEM](#)

_____. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. [VISUALIZAR ITEM](#)

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização.** São Paulo: Edelbra, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Recebido em: 06/12/2021

Aceito em: 20/12/2021