

A formação inicial de professores alfabetizadores no município de Juiz de Fora/MG

Luciane Manera Magalhães*

Resumo

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de se investigar três eixos fundamentais do processo de formação inicial: (i) os cursos que oferecem formação inicial de professores alfabetizadores no município de Juiz de Fora/MG; (ii) as disciplinas específicas e/ou correlacionadas à alfabetização, disponibilizadas na grade curricular dos cursos, e (iii) a relação teoria/prática vislumbrada por meio das metodologias empregadas pelos professores formadores. Realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista e contamos com a contribuição da abordagem quantitativa no tratamento dos dados generalizáveis. Os resultados obtidos apontaram para (i) a inexistência de cursos de formação inicial específicos para a formação do professor alfabetizador; (ii) a diminuição da oferta de cursos de formação inicial na área, no município; (iii) a discrepância da carga horária destinada às disciplinas específicas ao se comparar as diversas instituições e (iv) a diversidade de metodologias que ora conjugam teoria e prática, ora priorizam a teoria.

Palavras-chave: Formação inicial; professores alfabetizadores; grade curricular.

The initial training of teachers of literacy in the city of Juiz de Fora/MG

Abstract

This research was conducted with the purpose of investigating three fundamental axis of the process of initial training: (i) the courses they offer initial training of teachers of literacy in the city of Juiz de Fora/MG; (ii) the specific disciplines and/or related to literacy, available on curriculum grid of courses and (iii) the theory/practice relation observed through the methodologies employed by teachers trainers. We conducted a qualitative research, interpretativist and we are counting on the contribution of the quantitative approach in the treatment of the data being generalized. The obtained results showed (i) the lack of initial training courses specific to the training of the teacher alphabetizing; (ii) a decline in the supply of initial training courses in the area, in the municipality; (iii) the discrepancy of time load between the specific disciplines in the various institutions and (iv) the diversity of methodologies.

Keywords: initial training; teachers of literacy, curriculum grid.

Introdução

A formação inicial dos professores alfabetizadores é uma das diversas facetas diretamente relacionadas ao sucesso/fracasso escolar do aluno, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Destaque-se que a formação do alfabetizador sempre se deu por vias indiretas; é ele ou o profissional formado há mais tempo pelo antigo curso normal, oferecido por ocasião do ensino médio, ou o profissional formado pelos cursos normais superiores, ou o pedagogo. O que se observa é que, independente da formação inicial, nenhum dos referidos cursos que habilitam o professor a atuar como alfabetizador oferece formação específica para a área, o que não acontece, por exemplo, na área médica. O recém-graduado em medicina é habilitado a trabalhar como clínico geral, mas para atuar como especialista em uma determinada área precisa passar por um período de residência na referida área. Por que não tomarmos o exemplo para a educação? Seria a alfabetização de crianças menos importante que a sua saúde? Para que essa formação específica do professor alfabetizador

seja criada e funcione na prática, certamente precisaríamos de incentivo das esferas governamentais em pelo menos dois sentidos: (i) na concepção e implantação de cursos/estágios que funcionariam como “residências de alfabetização”, e (ii) na entrada desse profissional no mercado de trabalho, a qual precisaria ser atrelada à sua formação específica como professor alfabetizador, com salário diferenciado para se poder captar os melhores profissionais. O que temos presenciado em muitas escolas, entretanto, é um movimento cruel para com o professor recém-formado: é exatamente ele, sem experiência de magistério, que, ao ser aprovado em concurso público, vai ocupar as classes de alfabetização, sobretudo, aquelas com “alunos que não aprendem a ler e escrever”, entre outras mazelas. Isto porque, em muitas escolas públicas, o professor novato é o último a escolher a turma em que vai atuar, ou seja, não escolhe, fica com a turma que “sobra”.

Outro aspecto a se considerar é que o professor alfabetizador, com exceção da dinâmica de algumas escolas que articulam dois professores para o ensino das diversas áreas de conhecimento,

* Endereço eletrônico: lucianemanera@gmail.com

é o profissional responsável pela alfabetização linguística de seus alunos, mas também pela alfabetização matemática e pelo ensino de história, geografia, ciências... Como se pode querer um professor alfabetizador que seja competente ao mesmo tempo em tantas áreas de conhecimento?

A formação do professor alfabetizador

Hoje, quem forma o professor alfabetizador, no Brasil, são exclusivamente os cursos de pedagogia. Como se estruturam esses cursos? Como são organizadas suas grades curriculares? Que profissionais almejam formar? As respostas a estas questões revelam que a formação do professor da escola básica não é a meta da maioria destes cursos, muito menos o alfabetizador.

Esses cursos apresentam, em geral, uma estrutura tradicional de formação de professores, usualmente marcada pela cisão teoria/prática, em que predomina, como referencial epistemológico, a “racionalidade técnica” (SCHÖN, 1992). Na *racionalidade técnica* os princípios científicos são apresentados hierarquicamente como mais relevantes que os conhecimentos de ordem prática, os quais são considerados como aplicação dos primeiros (SCHÖN, op. cit.). Esse referencial epistemológico impõe, segundo Gómez (1992), “uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento” (p.97), dificultando a constituição de um conhecimento sistematizado que auxilie o futuro professor a articular os conhecimentos trabalhados na formação com aqueles que fundamentarão sua prática pedagógica. Dessa maneira, a formação inicial, em muitos casos, acaba fragmentando o conhecimento ao organizar sua grade curricular por meio de disciplinas teóricas, metodológicas e estágios. As disciplinas teóricas tratariam dos fundamentos necessários à formação do professor - apenas os fundamentos de caráter geral como a psicologia, sociologia, história da educação, dentre outros - e não se incluem aí, com raras exceções, os fundamentos concernentes aos conteúdos que os professores ensinarão aos alunos da escola básica, como português, matemática, ciências, história e geografia, exatamente nos quais eles deveriam ter o domínio.

As disciplinas metodológicas estariam ligadas às didáticas dos conteúdos a serem ministrados pelos futuros profissionais, mas como aprender como se ensina se não se sabe o conteúdo a ser ensinado? Por fim, a formação inicial oferece aos futuros profissionais a possibilidade de conhecerem o seu

campo de trabalho, por meio dos estágios. As escolas que servirão de campo de aprendizado não são, geralmente, escolhidas por seu potencial em ensinar práticas bem sucedidas, mas pela acessibilidade dos estagiários. Em decorrência disso, aprende-se muito mais o que não se deve fazer.

Conforme aponta o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), o professor precisa, por um lado, dominar os conteúdos com os quais irá trabalhar e, por outro, ser capaz de didatizar estes conhecimentos. Mello (2000) destaca que “a prática do curso de formação docente é o ensino, portanto cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor em seu curso de formação profissional precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica”.

Assim, os cursos de formação inicial precisariam estruturar-se de forma a propiciar a *transposição didática* (CHEVALLARD, 1985) dos conhecimentos trabalhados, assunto que trataremos, detalhadamente, na próxima seção.

Os recursos da transposição didática na formação inicial

Procedente da Sociologia, o conceito de transposição didática (TD) foi cunhado por Michel Verret (1975), nos anos 70, no interior de um movimento de revisão e reconceitualização da didática. Apesar de a transposição didática não ser o núcleo duro do trabalho de Verret, ele introduz o conceito em um capítulo de sua obra *Le temps des études*, por meio da problematização acerca da transformação do saber dito teórico ou científico em saber escolar, apresentando, assim, os primeiros fundamentos da TD.

No início dos anos 80, Chevallard, com o objetivo de fazer da didática das matemáticas uma ciência, retoma o conceito de TD como um instrumento de base, desenvolve-o e especifica-o no que diz respeito à “passagem dos saberes científicos aos saberes ensinados”. Em meados de 1985, Chevallard e Johsua retomam o conceito em um trabalho empírico, no campo do ensino da matemática, especificamente sobre a noção de distância. É somente depois desses trabalhos que um público maior teria acesso ao conceito.

De acordo com os pressupostos da noção de transposição didática, o sistema didático, em seu sentido restrito é constituído por três facetas e as interações entre elas: o *professor*, os *alunos* e o *saber ensinado* (CHEVALLARD, 1985). Esse sistema está inserido em um *ambiente* que, segundo o autor, compreende os pais dos alunos,

os pesquisadores (1) e as instâncias políticas. Chevallard não explicita por que apenas esses três grupos de sujeitos fariam parte do ambiente, mas, considerando-se a organização da sociedade francesa, pode-se compreender que seriam eles os que “decidem”, em primeira instância, o que será ensinado. Em outras palavras, os pais de alunos teriam sua participação efetiva por meio das associações de pais, os pesquisadores, por meio dos resultados de pesquisa divulgados, e as instâncias políticas, por meio das leis e decretos publicados, programas e currículos instaurados. Há que se considerar, entretanto, que esses três segmentos não estão isolados como ilhas; eles convivem com outros sujeitos responsáveis pelos diferentes saberes produzidos nos diversos setores da sociedade que, de uma forma ou de outra, são, a nosso ver, também constitutivos desse ambiente maior - o que descarta o entendimento da noção de TD enquanto apenas um movimento unidirecional, de passagem do saber científico para o didático.

Entre o sistema didático, compreendido em seu sentido restrito, e o ambiente tem-se o que Chevallard (op.cit.) tem denominado de *noosfera*, instância que pode ser entendida como o sistema didático em sentido amplo, lugar de produção formal do conhecimento a ser ensinado. Por sua posição privilegiada, a *noosfera* compreende o ponto de ligação entre o sistema didático e o seu ambiente, articulando-os, como ilustra o diagrama que propomos a seguir:

Diagrama 1: a transposição didática nas diferentes instâncias de produção de saber
SHAPE * MERGEFORMAT. Neste diagrama, **sist. did.** é a abreviatura de *sistema didático*, **S**, de *saber*, **Prof.**, de *professor* e **As** de *alunos*.

Um primeiro aspecto a destacar, nesse diagrama (1), é a presença de fronteiras “pontilhadas” entre os sistemas didáticos que ilustram a dinamicidade entre eles e o ambiente em que estão inseridos. Em outras palavras, pode-se dizer que os conhecimentos constituídos nas diferentes instâncias interpenetram-se, não se apresentando, portanto, hermeticamente fechados, isolados.

Considerando-se que a *noosfera* é um conceito proveniente da filosofia, que designa a “camada humana pensante”, no contexto educacional ela é compreendida como o espaço em que são elaboradas, formalmente, as soluções para os problemas que surgem no funcionamento didático (CANELAS-TREVISI, 1997). Assim, é nesse espaço em que atuam profissionais, por exemplo, os especialistas em educação; os especialistas em linguística aplicada; os redatores de programas e/ou parâmetros curriculares; os

autores de artigos de revistas e/ou periódicos de didática, de pedagogia e áreas afins (incluindo-se aí, muitas vezes, o próprio professor); os redatores de livros didáticos e/ou paradidáticos; a mídia, por meio de programas especializados, incluindo-se nesta lista os profissionais responsáveis pela formação inicial do professor. Em resumo, profissionais responsáveis direta ou indiretamente pela divulgação do saber científico, por meio de sua didatização. Assim, ao mesmo tempo em que esses profissionais seriam responsáveis por garantir a menor distância entre o saber que é ensinado nas escolas e o saber que é resultado direto de pesquisas, eles atuam no sentido de garantir uma distância considerável entre esse saber ensinado e o saber de senso comum, daí um dos sentidos da existência da instituição escola.

A distância entre o saber científico e o saber ensinado, no nosso entender, não deve representar uma hierarquia de saberes, mas uma transformação de saberes que ocorre nas diferentes práticas sociais, em função da diversidade dos gêneros discursivos e dos interlocutores aí envolvidos.

A passagem do saber científico ao saber ensinado não pode ser compreendida como a transposição do saber no sentido restrito do termo, mas apenas uma mudança de lugar. Supõe-se essa passagem como um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ser ensinado. Assim, no processo de didatização, o saber apresenta-se subordinado a diferentes conjuntos de regras representados, por exemplo, pelas forças institucionais da pesquisa (KUHN, 1983); pela própria instituição escolar (tipo de escola, objetivos, projeto pedagógico) (PETITJEAN, 1998); pelas forças políticas (programas e currículos de secretarias de educação); pela força do mercado (livros didáticos e/ou paradidáticos).

Ao se pensar na formação inicial de professores, há que se considerar que diferentes tipos de conhecimentos estão envolvidos no processo ensino/aprendizagem em ambiente didático, mas nem todos estão diretamente envolvidos no processo de transposição didática, no sistema de ensino *stricto sensu*, pois não se constituem em um objeto a ensinar.

Considerando-se o ensino da leitura, por exemplo, saber que quando lemos um texto há um processo de elaboração de significados, que consistiria no reconhecimento de *unidades significativas*, que vão sendo estocadas em nossa *memória de trabalho*, por meio de um *processo de fatiamento*, e que esta memória tem uma capacidade limitada de estocagem de unidades (sejam letras, sílabas, palavras ou sintagmas)

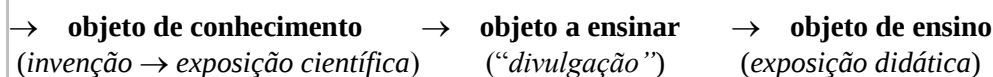
(KLEIMAN, 1992), pode auxiliar o professor – em formação inicial – a refletir sobre a didática e/ou metodologia a ser utilizada em sala de aula e a reconhecer que abordagens de alfabetização alicerçadas em unidades menores que a palavra dificultam o aprendizado do aluno, se se quer formar o leitor proficiente. Mas esse é um tipo de conhecimento que não se espera ver no ensino fundamental. Esse tipo de conhecimento deveria servir de alicerce (*objeto de estudo*) para a prática alfabetizadora do professor; mas não enquanto *objeto de ensino*. Finalmente, esse tipo de conhecimento não seria objeto de transposição didática no nível do sistema didático *stricto sensu*, pois não será (ou não deveria ser) ensinado pelo professor.

O processo de transformação do conhecimento se dá porque os funcionamentos didático e científico do conhecimento não são os mesmos. Eles inter-relacionam-se, mas não se sobrepõem. Assim, um determinado

conhecimento, para que seja ensinado em situação acadêmico-científica ou escolar, necessita passar por transformações (4), uma vez que não foi criado com o objetivo primeiro de ser ensinado (SCHNEUWLY, 1995). A cada transformação sofrida pelo conhecimento, corresponde, então, o processo de transposição didática.

As TDs funcionam, assim, em dois níveis: exterior (*lato sensu*) e interior (*stricto sensu*). No nível exterior, têm-se as TDs realizadas no domínio do ambiente e no domínio da *noosfera*. São concernentes às relações entre os conhecimentos de referência e os conhecimentos destinados ao ensino. As TDs internas são realizadas no sistema de ensino *stricto sensu*, que envolve professor, alunos e saber; são as transformações operacionalizadas no conhecimento, no momento da exposição didática.

As TDs podem ser representadas pelo esquema, exposto no quadro a seguir:



no qual a primeira seta indica que o conhecimento científico não é absoluto, mas mantém uma estreita relação com a sociedade, situada em um determinado momento histórico conforme destacam Joshua *et alii* (1993). Enquanto objeto de conhecimento, o saber sofre suas primeiras transformações no ato da exposição científica. A segunda seta marca as transformações sofridas pelo conhecimento científico no espaço da *noosfera*; por meio da ação dos diferentes profissionais responsáveis direta e/ou indiretamente pela divulgação do conhecimento, conforme já apontado anteriormente. A terceira seta indica as transformações sofridas pelo conhecimento durante a exposição didática, mediante sua ‘textualização’ (5) (*mise en texte*) pelo professor (CHEVALLARD, 1985).

De fato, o momento de exposição didática não seria, a nosso ver, o único momento de ‘textualização’ do conhecimento, uma vez que não se pode separá-lo de seu caráter linguístico-discursivo. Assim, pode-se dizer que o conhecimento é textualizado no momento de sua invenção e retextualizado a cada transposição didática. A retextualização (6) diz respeito ao processo de transformação de um texto em outro; considerando-se que, ao sujeito, cabe

motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, enfim, de atribuir novo propósito à produção textual (MATÊNCIO, 2002);

o que nem sempre é evidente para o sujeito ao operar a retextualização.

Pode-se dizer que um dos maiores problemas enfrentados solitariamente pelo professor alfabetizador é exatamente o de redimensionar o objeto de conhecimento (objeto de estudo → objeto de ensino) ao “transpô-lo” de uma prática discursiva para outra. Ou seja, tratar o conhecimento levando em consideração a mudança da situação discursiva – curso de formação inicial, por exemplo, para aula de leitura na escola fundamental – e, conseqüentemente, dos interlocutores envolvidos. Apesar desse processo de redimensionamento do conhecimento, no sistema didático *stricto sensu*, ser da competência do professor alfabetizador, iniciativas de criação de disciplinas que priorizem o processo reflexivo, por meio do qual o profissional em formação tenha a oportunidade de confrontar conhecimentos mais teóricos com aqueles subjacentes à prática alfabetizadora, podem oferecer-lhe pistas que o auxiliem nesta complexa tarefa. Desta forma, a TD (7), operada pelo futuro professor, seria iniciada no próprio ambiente de formação, sendo concretizada, por ele, na sala de aula de ensino fundamental.

redimensionar a projeção de imagens entre interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das

Essa maneira de trabalhar o conhecimento permite ao professor "... saber no sentido de conhecer conscientemente, ter uma consciência refletida do que se está ensinando. [pois] Sem o saber, não há ensino, mas iniciação ou imitação no nível puramente prático." (SCHNEUWLY, 1995:48).

Os conteúdos envolvidos na formação inicial do professor alfabetizador

Discutimos, na seção anterior, os fundamentos da TD e suas relações com a formação inicial do professor alfabetizador. Nesta seção, interessa-nos colocar em pauta os conteúdos envolvidos na formação inicial deste profissional.

Inúmeras publicações (SOARES, 2004, 2008; ALBUQUERQUE, 2007; LEITE, COLLELO e ARANTES, 2007, para citar apenas algumas) têm contribuído com a ressignificação da alfabetização em nosso país. Em um momento histórico em que não se aceita mais apenas o termo "alfabetizar" para designar todo o aprendizado a ser vivenciado pela criança em fase de alfabetização, os conteúdos a serem ministrados nos cursos de formação inicial de professores alfabetizadores ampliam-se vertiginosamente. Se incluirmos aí os resultados de pesquisas na área da linguística aplicada, mais especificamente da sociolinguística, a lista de conteúdos aumentaria ainda mais.

Segundo a Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2000),

o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional. Os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor prevêem conteúdos com essas diferentes dimensões. A seleção dos conteúdos deve levar em conta sua relevância para o exercício profissional em toda sua abrangência e sua contribuição para o desenvolvimento da competência profissional, tomando em conta o professor como pessoa e como

cidadão. (BRASIL, 2000, p. 42 – grifos nossos).

Noutros termos, segundo as diretrizes, para se promover uma formação inicial de professores de educação básica que seja de qualidade, precisamos propiciar a esses profissionais em formação o acesso aos conteúdos específicos da alfabetização com os quais vai trabalhar em sua atuação profissional e, ainda, a possibilidade de transformá-los em objetos de ensino para seus alunos (leia-se "transposição didática").

Ainda com base nas diretrizes, a seleção dos conteúdos a serem tratados na formação inicial devem levar em consideração sua relevância para o exercício profissional do futuro professor. Quais conteúdos seriam, então, relevantes? Tomando-se como referencial a formação do professor alfabetizador, Soares (1993), nos responde:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo do letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas sociais e usos da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas... exige ainda a apropriação do conceito de texto, de gêneros textuais... Mas, além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes lingüísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: "como é que se aprende a ler e escrever?" (SOARES, 1993).

Observe-se que a formação do professor alfabetizador precisaria contemplar um viés linguístico que pudesse informá-lo acerca do objeto de ensino que será uma de suas ferramentas de trabalho: a língua. Mas não é isto que vislumbramos nos cursos de formação inicial conforme apontaram os dados desta pesquisa.

Com o intuito de investigar como tem se dado a formação dos professores alfabetizadores no município de Juiz de Fora/MG, realizamos uma pesquisa junto às instituições formadoras de professores do ensino fundamental. Desta questão, formulamos os objetivos específicos e o desenho da pesquisa, os quais serão tratados na próxima

seção.

Objetivos e metodologia de pesquisa

Ao concebermos esta pesquisa, várias questões instigavam-nos, tais como: quais cursos formam o professor alfabetizador? Existem disciplinas específicas que tratam da alfabetização? Existem disciplinas que tratem de assuntos que possam propiciar a interface com a alfabetização? Qual a carga horária destinada a estas disciplinas? São disciplinas mais voltadas para as reflexões teóricas, práticas, ou promovem a interação entre elas? Existem estágios específicos em alfabetização? São apenas de observação ou incluem a intervenção do professor em formação? Visando responder estas questões, elaboramos três objetivos específicos que direcionaram a presente pesquisa, quais sejam:

(i) investigar todos os cursos que oferecem formação inicial de professores alfabetizadores, no município de Juiz de Fora/MG;

(ii) identificar as disciplinas específicas de alfabetização e as correlacionadas;

(iii) examinar a relação teoria/aplicação/prática nas disciplinas específicas de alfabetização;

(iv) analisar as metodologias de ensino empregadas pelos professores formadores.

Para alcançar os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, associada à pesquisa quantitativa no trato dos dados generalizáveis. Os instrumentos utilizados foram: (i) análise de documentos (currículos, grades curriculares, programas das disciplinas), e (ii) entrevistas com os professores regentes e coordenadores dos cursos.

A formação inicial de professores alfabetizadores em Juiz de Fora/MG

Em 2009, o município de Juiz de Fora/MG contava com sete instituições de ensino superior (as quais são denominadas de A, B, C, D, E, G) que ofereciam o curso de pedagogia e uma instituição que oferecia o curso normal superior (denominada de F), ambos presenciais. Devido à baixa na demanda de alunos, três instituições (A, F, G) deixaram de oferecer o curso após a conclusão das turmas de 2009, uma (D) forma sua última turma em dezembro do ano corrente e não abriu vagas para o próximo vestibular. Assim, atualmente, o município conta apenas com três instituições (B, C, E) que oferecem o curso de pedagogia presencial.

Apesar de nem todos os cursos estarem em funcionamento no ano corrente, os profissionais formados por eles foram colocados no mercado de trabalho nos últimos dois anos, por isto analisaremos os dados obtidos junto às seis instituições.

Para analisar as disciplinas de alfabetização, definimos como categorias a ênfase dada nos conteúdos. Classificamos, assim, como (i) disciplinas teóricas, aquelas voltadas para os fundamentos da alfabetização; como (ii) disciplinas aplicadas, aquelas ligadas às metodologias, incluindo-se aí as didáticas e; por fim, as (iii) disciplinas práticas, aquelas destinadas aos estágios.

No total geral dos sete cursos, identificamos a existência de 11 (onze) disciplinas específicas da área de alfabetização e 25 (vinte e cinco) correlacionadas, conforme pode-se observar no quadro (1), em anexo.

Por meio da análise dos programas e das entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas específicas da área de alfabetização, podemos organizar as referidas disciplinas em quatro grandes grupos: (i) as exclusivamente teóricas; (ii) as que aliam teoria e aplicação; (iii) as que aliam teoria, aplicação e prática; e (iv) as que têm ênfase na prática. Das onze disciplinas oferecidas nos sete cursos, seis (55%), pertencem ao grupo (i); três (27%) ao grupo (ii); uma (9%) ao grupo (iii) e uma (9%) ao grupo (iv) (confira quadro 2, em anexo). Destaque-se que dos sete cursos de formação inicial, quatro (57%) só oferecem disciplinas exclusivamente teóricas na área da alfabetização, o que significa que a transposição didática dos conhecimentos específicos da área ficará a cargo do professor, quando se defrontar com sua primeira turma de alfabetização.

Quando voltamos nosso olhar para a carga horária total das disciplinas obrigatórias da área, constatamos grande discrepância. Apesar de a maioria das instituições oferecer apenas uma disciplina na área (57%), a carga horária destas disciplinas oscila entre 60 e 144 horas.

Há apenas um curso (E) que oferece três disciplinas específicas; entretanto, uma delas é eletiva, raramente disponibilizada, por falta de professor.

Com base nas entrevistas com os professores regentes das disciplinas específicas, foi possível constatar dez dinâmicas diferentes, as quais coocorrem nas práticas dos professores. As estratégias metodológicas utilizadas pelos professores podem ser identificadas em duas grandes categorias: (i) aquelas centradas no professor (como as aulas expositivas e a

apresentação de vídeos), e (ii) aquelas centradas nos alunos (como seminários, trabalhos em grupo, trabalhos de campo, estudos de casos, discussões em grupo, elaboração de atividades, análise de materiais, pesquisas individuais). As dinâmicas podem ser assim distribuídas:

- (i) centradas no professor:
 - aula expositiva (30%);
 - apresentação de vídeo (5%).
- (ii) centradas no aluno:
 - seminário (20%);
 - trabalho em grupo (10%);
 - trabalho de campo (10%);
 - estudo de casos (5%);
 - discussão em grupo (5%);
 - elaboração de atividades (5%);
 - análise de materiais (5%);
 - pesquisa individual (5%).

Observe-se que as metodologias centradas no professor somam 35% das ocorrências, e as centradas no aluno, 65%. Poder-se-ia, equivocadamente, pensar que as atividades centradas no aluno estariam atreladas a processos reflexivos acerca da prática de alfabetização, mas não é o que acontece. Do conjunto de dinâmicas desenvolvidas na formação inicial, 65% estão pautadas nas reflexões mais teóricas (aula expositiva, seminário, trabalho em grupo e pesquisa individual) e apenas 35% oferecem reflexões que propiciam ao aluno relacionar a prática aos pressupostos teóricos (trabalho de campo, estudo de casos, elaboração de atividades e análise de materiais), o que ratifica a soberania da teoria sobre a prática, ficando mais uma vez a transposição didática por conta do futuro professor.

Considerações finais

A necessidade de mudança na formação inicial do professor alfabetizador é patente. Se se quer verdadeiramente mudar o cenário nacional no que concerne à alfabetização da população, é preciso que se repensem as bases da formação do profissional responsável por tão importante tarefa. Essa mudança não se faz com a criação de leis e diretrizes distantes da realidade nacional. Pensar em um profissional competente requer dar-lhe condições para sê-lo.

É urgente a criação de cursos de formação inicial de professores que tenham como meta formar o profissional que vai atuar na educação básica; é urgente a concepção de cursos/estágios complementares que formem especificamente o professor alfabetizador, de tal forma que esse

profissional possa ter condições de atuar competentemente na área, garantindo melhores resultados aos nossos alunos de escola pública.

Consideramos que a aprendizagem de conteúdos teóricos é imprescindível na formação do professor, mas não é condição suficiente para determinar o bom desempenho do profissional; aliar objeto de estudo e objeto de ensino por meio de processos reflexivos, entretanto, pode ser um importante passo na garantia de um melhor desempenho da prática pedagógica.

Referências

ALBUQUERQUE, E. Conceituando alfabetização e letramento. In SANTOS, C. F. e MENDONÇA, M. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL.MEC/Ministério da Educação – SEF, SEMTEC, SESU. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio/2000.

BRASIL. MEC/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, nov./2001.

CANELAS-TREVISI, S. **La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe**. Thèse de doctorat, Université de Genève, 1997.

CHEVALLARD, Y. & JOSHUA, M. A. **La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: Ed. La pensée sauvage, 1985.

GARCÍA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1983.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLLELO, Sílvia M. Gasparin; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

MAGALHÃES, L. M. A argumentatividade no texto narrativo ou A verdadeira história dos três porquinhos. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas/São Paulo - UNICAMP, n° 42, p. 9-24, 2003.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Revista Scripta**, vol. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

MELLO, G.N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão

radical. In: **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), 2000 (98-110).

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. In: **Pratiques**. Université de Metz, N° 97-98, p. 7-34, juin, 1998.

SCHÖN, D. A. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: : NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

Notas

- (1) Chevallard utiliza o termo *savants* para designar os Matemáticos, pesquisadores interessados diretamente nas Teorias Matemáticas. No domínio da Língua Materna, teríamos os linguistas, pesquisadores interessados nas Teorias Linguísticas, mas não diretamente interessados no ensino/aprendizagem da Língua Materna, campo de atuação do linguista aplicado.
- (2) « *Le savoir, ingrédient essentiel de l'enseignement, existe d'abord comme savoir utile dans les situations avant d'être transposé dans la situation d'enseignement et devenir savoir enseigné, c'est-à-dire un autre savoir* » (todas as traduções que aparecem no corpo do texto foram realizadas livremente por nós).
- (3) « *... le passage du savoir savant au savoir enseigné* ».
- (4) Estas transformações seriam, sobretudo, marcadas pela necessidade didática de reordenação do saber (VERRET, 1975), mas também da linguagem.
- (5) Chevallard (1985) utiliza a expressão '*mise en texte du savoir*' (textualização do saber) para referir-se ao processo de preparo e/ou planejamento didático realizado pelo professor.
- (6) Segundo Marcuschi (2001), a retextualização pode-se dar 1. *da fala para a escrita*; 2. *da fala para a fala*; 3. *da escrita para a fala* e 4. *da escrita para a escrita* (p.48).
- (7) Referimo-nos aqui à TD operada pelo professor em formação continuada; o que não descarta as transformações sofridas pelo saber nas TDs operadas na divulgação científica, seja por meio dos diferentes autores, seja através do professor universitário.
- (8) « *... savoir dans le sens de connaître consciemment, avoir une conscience réfléchie de ce qui est à enseigner. Sans le savoir, il n'y a pas enseignement, mais initiation ou imitation au niveau purement pratique* ».

ANEXO 1

Instituições	Disciplinas específicas alfabetização	CH	Disciplinas relacionadas à linguagem	CH	Total Disc.	Total CH
A	- Linguística e alfabetização	60h	- Língua e linguagem: ato de ler - Língua e linguagem: ato de escrever - Língua e linguagem: ato de aprender usar e refletir - Língua e linguagem: ato de aprender a aplicar - Língua e linguagem: ato de saber fazer - Língua e linguagem: rede de saberes em contextos orais - Língua e linguagem: comunicação social - Pedagogia Saber docente: Literatura infanto-juvenil - Pedagogia Saber docente: rede de saberes em Língua Portuguesa	30h 30h 30h 30h 30h 30h 30h 30h 30h	10	330h
B	- Alfabetização e Letramento I	80h	- Língua Portuguesa I	40h	07	440h
	- Alfabetização e Letramento II	40h	- Língua Portuguesa II - Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I - Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II - Literatura infanto-juvenil	40h 80h 80h 80h		
C	- Alfabetização, Leitura e escrita I	68h	- Língua Portuguesa I	34h	05	306h
	- Alfabetização, Leitura e escrita II	68h	- Conteúdo e Metodologia do ensino de português I - Conteúdo e Metodologia do ensino de português II	68h 68h		
D	- Fundamentos, metodologia e prática de alfabetização	144h	- Português Instrumental - Literatura e escola - Práticas de leitura e produção de textos	72h 108h 108h	04	432h
E	- Fundamentos teórico-metodológicos em alfabetização I	60h	- Fundamentos teórico-metodológicos em português I	60h	03	180h
	- Estágio supervisionado em alfabetização	60h				
	- Fundamentos teórico-metodológicos em alfabetização II (eletiva)	60h	- Fundamentos teórico-metodológicos em português II (eletiva)	60h	02	120h (eletivas)
F	- Alfabetização e Letramento (Teórica e Prática)	140h	- Língua Portuguesa I (100h) - Português Fundamentos e Metodologia	100h 80h	03	320h
G	- Alfabetização e Letramento	80h	- Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	80h	02	160h

ANEXO 2

Grupos de disciplinas	Quantidade	Porcentagem
Teóricas	6	55%
Teórico-aplicada	3	27%
Téorico-aplicada-prática	1	9%
Prática	1	9%
TOTAL	11	100%

Este trabalho insere-se no contexto das pesquisas realizadas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa ALFABETIZE, da FAGED/UFJF. Agradecemos às acadêmicas de Pedagogia (Karina Emmanuelle de Souza, Raissa de Araujo Pifano e Vanessa Titonelli Alvim) e Letras (Gillian Mariana Luciano) pelo apoio na geração dos dados.

Sobre a autora:

Luciane Manera Magalhães: Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

