

Fale para o professor

## FALANDO SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

**Marlene Alves de Oliveira Carvalho\***  
mcarvalho737@gmail.com

\*Pesquisadora do grupo de pesquisa LEDUC, da Faculdade de Educação da UFRJ.

### Resumo:

O objetivo deste texto é responder a perguntas sobre práticas de alfabetização formuladas por professoras, por ocasião de um evento na Faculdade de Educação da UFRJ. As questões aqui abordadas são frequentemente estudadas nos cursos de formação inicial e continuada, mas ainda assim constituem desafios para algumas alfabetizadoras. Buscou-se responder às perguntas, tendo como suporte teórico trabalhos de Bortoni-Ricardo, Cagliari, Carvalho, Chameux, Franchi, Kleiman, Lemle e Moraes. Na conclusão, questiona-se a formação inicial e continuada de professores nas universidades que, em geral, não tem sido suficiente para produzir uma base sólida de conhecimentos sobre o que fazer nas salas de aula de alfabetização.

**Palavras-chave:** alfabetização - perguntas de alfabetizadoras - práticas de alfabetização - formação de professores.

### Introdução

Em 2011, participei de uma mesa-redonda sobre práticas de alfabetização na qual tentei responder a algumas questões formuladas por alfabetizadoras<sup>1</sup>. As perguntas tratavam de assuntos que, embora

---

<sup>1</sup> A mesa-redonda fazia parte de uma série denominada "Conversas com/para pedagogos", organizada pela Professora Giseli Barreto da Cruz, da Faculdade de Educação da UFRJ. Pela internet, a organizadora do evento enviou as perguntas, formuladas a priori, aos membros da mesa.

amplamente discutidos na literatura especializada e abordados nos cursos de formação inicial e continuada, continuam a desafiar as professoras. Entre as perguntas, destaco quatro que me parecem de interesse geral. São questões de natureza teórico-metodológica, a saber, como ensinar as crianças a identificar as letras e a “juntá-las?” Será que os livros didáticos adotados na Educação infantil são realmente úteis? Por que muitos alunos passam anos na escola sem conseguir aprender a ler e a escrever? O que fazer com os alunos que falam de modo considerado incorreto pela escola?

No desenvolvimento do artigo, apresento as questões exatamente como foram redigidas, mas omito o nome de quem as enviou, por discricção. Na conclusão, questiono a formação inicial e continuada das professoras, oferecida pelas universidades.

### **Perguntas da mesa-redonda**

1. O que utilizar com os alunos antes de iniciar a alfabetização para que eles tenham facilidade de identificar letras para juntá-las e formar palavras? Quanto tempo devemos usar esses recursos até que se sintam seguros para escrever?

Imagino que você está pensando em crianças da Educação Infantil, ou naquelas que começam as classes de alfabetização, e quer saber como proceder antes de começar a ensinar a ler “de verdade”.

A meu ver, não deveria existir uma barreira separando uma fase preparatória da fase de alfabetização em si. O desenvolvimento da criança de qualquer idade vai ocorrendo à medida que ela brinca, observa o mundo à sua volta, interage com adultos e crianças e é estimulada de muitas maneiras. Assim ela aprende, por exemplo, a falar a língua

---

materna. Na escola, brincadeiras cantadas, recitação de parlendas, jogos, músicas, desenhos, dramatizações, contação de histórias etc. devem estar presentes nas classes de educação infantil e alfabetização para estimular o desenvolvimento da linguagem, a imaginação, a memória visual e auditiva, importantes para a vida da criança e para o processo de alfabetização. Além dessas atividades, há outras que envolvem o conhecimento das letras, por exemplo, ensinar as crianças a copiar o próprio nome, depois a reconhecer a letra inicial do nome de seus pais, seu irmãos, sua professora etc. Uma letra relacionada com uma pessoa importante para a criança, como o R de Ronaldinho, ou o N de Neymar, é algo que ela vai aprender a identificar mais facilmente que uma letra lançada no vazio.

Listas com os nomes das crianças da turma dão oportunidade de fazer relações entre sons e letras, e também de distinguir letras iguais. As crianças podem ser estimuladas a descobrir que Mariana, Marcelo e Maicol começam pela mesma letra e o mesmo som. Será que elas percebem que muitos nomes femininos terminam com a letra "a", e os masculinos com a letra "o"? Muitas atividades envolvendo letras podem ser feitas com o alfabeto móvel, ou seja, letras escritas em pedacinhos de cartolina, ou feitas de plástico.

A segunda parte da sua pergunta – como fazer com que os alunos tenham facilidade para juntar as letras para formar palavras? – é aparentemente simples, mas toca numa questão crucial da alfabetização. Não basta saber os nomes das letras, ou seja, identificá-las: é preciso entender que as letras representam sons (fonemas) e que sons das letras colocadas lado a lado podem se fundir para formar sílabas.

Vamos começar pela noção de representação. Como explicar à criança a ideia de representação? Vale trabalhar com símbolos conhecidos na vida social, como o escudo que representa o Flamengo, a caveira com dois ossos cruzados que representa PERIGO, símbolos que representam marcas de produtos ou nomes de lojas, placas que representam

mensagens para os motoristas, e assim por diante. Depois disso, é que cabe dizer que cada letra do alfabeto representa determinado som. Na verdade, a coisa não é assim tão simples porque a mesma letra pode representar mais de um som e o mesmo som pode ser representado por mais de uma letra, mas, para começar, vamos facilitar as coisas relacionando apenas um som com uma única letra, por exemplo, "c" para casa, "s" para sapato, "m" para mar etc. Para entender melhor as complicadas relações entre fonemas e grafemas", sugiro consultar o livro de Miriam Leme (2004), "Guia teórico do alfabetizador".

Lembrando a contribuição de outros autores sobre as relações grafo-fônicas, um lugar especial cabe ao linguista Luiz Carlos Cagliari (1999), que apresenta uma série interessante de sugestões de atividades na alfabetização. Exemplos: a professora fala uma palavra em voz alta, prolongando o som das vogais, como a palavra batata: baaaa-taaaa-taaaa. Diz o autor:

Note que existe uma parte diferente (ba) e duas iguais (ta-ta). Note ainda que o som de "a" é 'o mais longo nas três sílabas. Desse modo, pode-se perceber a recorrência prolongada de um mesmo som, a vogal "a". Outro exemplo: FESTA: féééés-taaaa. Agora, destacamos um som na primeira sílaba que é o "ééé" e outro na segunda, "aaaa". Por outro lado, na segunda sílaba da palavra FES-TA, tem-se o mesmo som observado na palavra BA-TA-TA. (P. 168).

Uma segunda estratégia sugerida por Cagliari consiste em "silabar" as palavras repetindo as sílabas iniciais: BATATA: babababa-tatatata-tatatata. Ou FESTA: fésfésféfé- tatatata.

Na primeira abordagem, o professor ajuda o aluno a destacar as vogais das sílabas e, na segunda, a consoante inicial das palavras. Importante recomendação feita pelo autor: O professor irá fazer todos esses exercícios sem escrever nenhuma palavra: todos o acompanharão a análise somente através da fala e da audição (p.168).

Antes de serem alfabetizadas, e mesmo depois, as crianças focalizam o sentido das palavras, mas não os sons que as formam. Aprender a perceber sílabas e fonemas, ou seja, desenvolver uma consciência fonológica faz parte do processo de alfabetização. Brincadeiras com rimas e aliterações podem ajudar as crianças a reconhecer os sons das palavras, independentemente do significado.

As rimas existem em abundância em cantigas e versos. Algumas parlendas oferecem bons exemplos de aliterações, ou seja, repetição de fonemas no início de várias palavras, como “o peito do pé de Pedro é preto”, “três tigres tristes trazem três pratos de trigo”. Brincar de decorar parlendas é bom para focalizar sons repetidos na linguagem oral. Há também jogos do tipo “Lá vai uma barquinha carregadinha de...” no qual cada criança deve dizer uma palavra começada com uma determinada sílaba. Exemplos desse e outros tipos de exercício para identificação de sílabas podem ser encontrados no Guia prático do alfabetizador (Carvalho, 2005).

Sua última pergunta “Quanto tempo devemos usar esses recursos até que se sintam seguros para escrever?” não tem uma resposta única. Tudo depende da turma, da reação das crianças, do trabalho desenvolvido pela professora. Em todo caso, não vale a pena ficar muito tempo fazendo exercícios preparatórios da leitura e da escrita, é melhor começar a alfabetização, sem deixar de lado as atividades expressivas e lúdicas, como ouvir e contar histórias, desenhar, cantar, dramatizar etc. Essa mistura costuma dar certo. No entanto, é preciso encarar o fato irrefutável de que as crianças são diferentes e nem todas aprendem no mesmo ritmo.

2- Confesso que o que mais me inquietava (...) era o fato de ter que usar um livro integrado para crianças de 5 a 6 anos. Essas mesmas crianças também tinham que fazer cópias do quadro (...) em caderno pautado e com letra cursiva. Algumas crianças conseguiam acompanhar as aulas entendendo as explicações, mas outras apenas escreviam bem,

não liam nem as sílabas e, pior, o livro para crianças de cinco anos, além de apresentar as "famílias" silábicas iniciais (..) apresentava também as sílabas complexas. Tínhamos que trabalhar todo esse conteúdo em um ano, mais matemática, natureza e sociedade... Dava pena das crianças que quase não tinham tempo para experimentar materiais diversos relacionados à arte. Isso me faz questionar se é necessário utilizar livros ou cartilhas para crianças de educação infantil para alfabetizá-las.

Outra questão que coloco é (...) será que estão preparando este tipo de material pensando nas crianças ou nos adultos que mantém essas crianças nas escolas particulares? (...) já fiz estágio em escola pública municipal em educação infantil (2006) e não verifiquei nenhum material desse tipo voltado para as crianças... Seria esse um indício de desigualdade social já na primeira infância ou as crianças de educação infantil da rede pública de ensino estão em vantagem?

Você se refere a diferenças observadas entre ensino particular e ensino público na educação infantil e pergunta se as crianças do ensino público estão em situação de vantagem ou desvantagem. Em primeiro lugar, as escolas, tanto públicas quanto particulares, diferem muito entre si. Há pequenas escolas particulares baratas e improvisadas, há outras de boa qualidade, há escolas de elite caríssimas. Há escolas religiosas e laicas. Há escolas públicas bem conceituadas, outras consideradas muito fracas. Elas diferem em matéria de objetivos, clientela, projeto político pedagógico, corpo docente etc. Nem todas usam livros didáticos na Educação Infantil.

Com livro, ou sem livro, a dosagem de conteúdos na educação Infantil, ou em qualquer fase, deve ser uma prerrogativa da professora, que conhece o ritmo, as características e as necessidades das crianças. Como diz você, nem sempre as crianças aprendem os conteúdos do livro e às vezes fazem os exercícios de forma mecânica, copiando as lições, sem saber ler e escrever. Infelizmente, nem todas as professoras têm autonomia no trabalho, e muitas são obrigadas a seguir as orientações dos

superiores, mesmo constatando que as crianças não acompanham o famigerado livro didático. Em geral, o ensino público dá mais liberdade ao professor do que o particular. Nesse sentido, as crianças e professores do ensino público estão em situação de vantagem.

Um processo de alfabetização altamente estruturado na Educação Infantil, baseado em um livro didático, não permite como diz você, “experimentar materiais diversos relacionados à arte”, mas também utiliza mal o tempo que deveria ser usado para brincar, ouvir histórias, cantar, conversar, desenvolver a oralidade, e tantos outros conteúdos que enriquecem o currículo da Educação Infantil. A meu ver, os melhores livros para essa faixa etária são os de literatura infantil: contos de fadas, lendas, histórias do folclore, histórias de bons autores nacionais e estrangeiros. Também são úteis os livros informativos, coloridos e bem ilustrados, sobre animais, plantas, a cidade, o campo etc. Nada contra fazer uma iniciação à leitura e escrita na educação Infantil, por meio de atividades adequadas à idade das crianças, mas “iniciação” não quer dizer treinamento baseado em livro didático. Sobre o assunto, cito Eveline Chameux (1995), autora de “Aprender a ler: vencendo o fracasso”:

Os manuais ou métodos já prontos não são muito suscetíveis de favorecer um saber real. Só podemos aprender a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a leitura. Isso já foi bastante explicado, mas talvez não seja inútil lembrar que não utilizar os manuais nunca quis dizer “não utilizar nada”. Trata-se, ao contrário, de um meio excelente de poder utilizar o resto, os “verdadeiros” objetos de leitura: os jornais (...), os out doors (...), as histórias em quadrinhos (...), os mapas rodoviários (...). (p.102).

3- Gostaria de saber como ensinar aqueles que falam "errado", por motivos culturais, assim como os residentes do interior das cidades (ex. "probrema"), e se isso é escrito em produções textuais, como proceder?

Sua pergunta lembra a polêmica que agitou os meios educacionais em 2011 em torno de um livro de Educação de Jovens e Adultos que



ousou discutir a questão das diferenças linguísticas - ou seja, há pessoas que falam "probrema", ou "nós pega o peixe". Isso é certo? Pode-se falar assim? Como e quando? O assunto foi discutido na imprensa, no Ministério da Educação e rendeu páginas de comentários na internet, sendo o livro condenado por alguns, defendidos por outros (entre os quais me incluo).

A propósito das diferentes maneiras de falar nossa língua, Carvalho (2009) escreveu:

A existência de variedades linguísticas coloca uma série de problemas para a educação. O preconceito contra a fala do povo é forte: determinados sotaques são considerados feios, ridículos, caipiras, "fala de pobre". Determinadas construções, como "a gente chegamos", são consideradas inadmissíveis. Pior do que isso, os usuários dessa variedade popular de fala são taxados de ignorantes, pouco inteligentes, mesmo que deem provas de inteligência e capacidade em outros domínios que não seja a língua oral. Os professores que receberam noções de linguística na universidade foram orientados no sentido de respeitar a variedade de fala dos seus alunos, mas, ao mesmo tempo, ensinar-lhes a norma culta. Como enfrentar esse dilema? (CARVALHO, 2009, p.101).

No livro "Nós chegamos na escola: e agora?", a sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005, p.72) lembra que o Brasil é um país desigual em matéria de desenvolvimento entre as regiões, de distribuição de renda e de oportunidades educacionais. Amplos contingentes da população não aprendem a usar a língua urbana culta, utilizada pelos grupos mais escolarizados, habitantes das cidades e portadores de melhor renda. Isso explica a heterogeneidade do Português brasileiro: de um lado, temos os mais pobres, os menos instruídos, os habitantes do interior, em comunidades isoladas, do ponto de vista geográfico ou social, ou os moradores das favelas, que falam dialetos populares. De outro, as camadas mais prósperas e mais educadas da população, vivendo nas cidades, que falam a chamada língua culta urbana. Segundo a autora, "há

naturalmente, uma relação estreita entre a capacidade de o indivíduo movimentar-se ao longo desse espectro [de variedades de fala] e suas possibilidades de mobilidade social ascendente” (op.cit, p.73).

De que maneira a escola lida com a fala dos alunos, usuários de variantes do português que não correspondem à norma culta? A questão é complexa e desafia a criatividade dos professores. Os alunos que falam uma variante linguística popular em geral têm poucas oportunidades de contato com práticas sociais de leitura e escrita fora do ambiente escolar. Na condição de falantes de um dialeto popular, estigmatizado como “fala de pobre”, ficam divididos entre a tendência para preservar a própria maneira de falar, que aprenderam desde cedo, que os identifica como membros de sua família, de seu grupo de amigos e vizinhos, ao mesmo tempo que devem ter acesso à norma culta da língua, para tirar boas notas na escola, prosseguir os estudos e disputar empregos no mercado de trabalho.

Qual é o papel da escola nessa questão?

Penso que, em primeiro lugar, cabe trazer à luz a questão das diferenças linguísticas, levando os alunos a observarem que o Português é falado de diversas maneiras: na sala de aula há o modo de falar da professora, e aquele dos alunos. Na televisão e no rádio, a linguagem dos noticiários não é a mesma dos programas humorísticos. Nas ruas, nas comunidades, nas famílias, percebe-se a diferença entre os modos de falar dos cariocas, nordestinos, mineiros etc. A mesma pessoa fala de modo diferente na igreja, na roda de amigos, ou na praia. A variedade é grande, mas há formas bem aceitas socialmente e outras, estigmatizadas, como a pronúncia “probrema” e os erros de concordância, como “nós vai”, “os menino” etc.

Os modos populares de falar são frequentemente rejeitados, criticados e mesmo ridicularizados pelos mais instruídos. Embora seja difícil, é importante tentar reverter o preconceito, explicando que os modos de falar variam muito, porque são resultantes de uma combinação

de fatores: o lugar onde o indivíduo aprendeu a língua (na cidade ou no interior, no sudeste ou no nordeste, etc.), a escolaridade, a situação socioeconômica, a idade, a profissão. No entanto, o poder de comunicação e de expressão existe tanto na fala dos mais letrados quanto na fala dos demais.

Resta a questão da escrita. Cada um fala como sabe, mas a escrita tem que ser uma só, para ser entendida por todos que utilizam a mesma língua. Respeitar a fala do aluno e ao mesmo tempo ensinar a língua urbana culta, eis a tarefa difícil que a escola deve assumir. Conheci um professor de jovens e adultos que explorava músicas, como *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, ou poesia de Patativa de Assaré, poeta popular nordestino, para mostrar que a linguagem popular é expressiva, tem beleza, e também tem suas regras. As mudanças que ocorrem na sintaxe e na pronúncia são sistemáticas, por exemplo, a marca do plural aparece somente no artigo, como em “os menino leva”, ou no pronome pessoal, “nós pega o peixe”.

Uma experiência pedagógica importante com alunos falantes de dialetos populares é descrita detalhadamente por Eglê Franchi (1998) no livro “E as crianças eram difíceis. A redação na escola”. A autora propõe-se a despertar a sensibilidade dos alunos para diferentes usos da linguagem; levá-las a compreender que os usos da língua obedecem a certas convenções, deixar claro que o dialeto padrão é a variação socialmente mais prestigiada, mas o dialeto popular, como instrumento de comunicação, tem o mesmo valor. Ao valorizar e respeitar a linguagem das crianças, não deixou de lado o objetivo de ensiná-las a usar a língua culta em situações formais e, principalmente, a escrever de acordo com as normas. Uma das atividades que desenvolvia era focalizar frases reais ditas ou ouvidas pelos alunos e desafiá-los a escrevê-las na chamada norma culta.

Diferentemente da pronúncia, a escrita não comporta variações e o papel da escola é passar o conhecimento do sistema ortográfico. Esse é

um aprendizado difícil e prolongado. As regras mais simples, que não têm exceções, podem ser cobradas desde a etapa inicial da alfabetização, por exemplo, o “ç” não aparece no começo das palavras e só pode ser seguido de a, o, u. Há, no entanto, um bom número de grafias envolvendo o uso de s, ss, x, ç; g e j, por exemplo, que comportam inúmeras exceções. Assim, são muitas as palavras que o aluno deve aprender a escrever de cor, ao longo do Ensino Fundamental. A prática da leitura ajuda a aprender ortografia, mas é preciso também compreender as regras e ser capaz de fazer uma reflexão sobre como as palavras são escritas em Português. Os livros “O aprendizado de ortografia” e “Ortografia: ensinar e aprender” de Artur Gomes de Morais (1999, 2003) oferecem boas sugestões nesse sentido.

*4. Gostaria de ajuda para alfabetizar crianças que passam anos na escola e não conseguem se alfabetizar. Muitas chegam ao segundo segmento sem consolidar o processo de alfabetização ou até mesmo sem saber ler.*

*4a- Tenho observado um número razoável de crianças da comunidade que, já com idade avançada, não sabem ler ou têm grande dificuldade para se expressar na escrita e para compreender a leitura. Será que é possível reverter esse quadro nas classes populares? Qual seria o caminho?*

As duas professoras preocupam-se com crianças que chegam ao segundo segmento sem consolidar o processo de alfabetização, ou “até mesmo sem saber ler”. Uma delas pergunta: “Será que é possível reverter esse quadro nas classes populares? Qual seria o caminho?” Ambas querem ajuda para alfabetizar essas crianças.

Para falar desse problema, é preciso começar pelas causas do fracasso escolar que atinge contingentes muito amplos da população, especialmente no ensino público. O fenômeno também acontece nas escolas particulares, as quais muitas vezes descartam o problema,

recomendando às famílias que contratem aulas de reforço, ou mesmo que transfiram a criança para uma turma, ou uma escola, mais “fraca”.

No Ensino Fundamental público, que recebe a maioria da população, há quem acredite que as famílias são as principais responsáveis pela situação de atraso das crianças, porque não lhes dão assistência nos trabalhos de casa, não se interessam pelos seus estudos, não vão às reuniões de pais, não valorizam e não apoiam as professoras. Segundo esse ponto de vista, as crianças que fracassam são desassistidas pelos pais e a escola pouco pode fazer. Esse modo de pensar ignora o fato óbvio de que em muitas famílias pobres não há tempo, nem espaço, nem instrução suficiente para acompanhar os estudos dos filhos. Mães solteiras que criam os filhos sozinhas, trabalhando como domésticas, mal podem se incumbir de mandar as crianças para a escola, uniformizadas, no horário previsto. Há casas em que crianças de nove, dez anos tomam conta dos irmãos menores. Ainda assim, o ideal de “dar estudo aos filhos” existe na maioria das famílias. Por isso, a escola deveria assumir responsabilidade maior em relação aos alunos considerados “carentes” ou “desassistidos”. Seria o caso de dar mais ajuda aos que têm menos apoio dos pais.

A oferta de bolsas-família é um incentivo para que as crianças sejam enviadas às escolas durante longos anos, mesmo quando não há evidência de que estejam progredindo. Infelizmente, muitas escolas públicas apresentam alguns problemas crônicos, como pouco tempo de aulas (cerca de quatro horas, ou menos, por turno), professoras mal formadas, mal pagas e desmotivadas, alta rotatividade do corpo docente, direção incapaz e outras calamidades. As escolas ruins prejudicam a todos, mas são particularmente inoperantes, e mesmo prejudiciais, para os alunos que não contam com a ajuda dos pais.

Após essa conversa sobre o fracasso escolar, voltemos à pergunta da professora: é possível reverter esse quadro nas classes populares?

Acredito firmemente que sim, mas é preciso particularizar os problemas das crianças que “passam anos na escola e não conseguem se

alfabetizar” ou que “não sabem ler, ou têm grande dificuldade para se expressar por escrito e para compreender a leitura”. Será que as situações são iguais em todos os casos? Ou será que há diferenças importantes? O que se entende por saber ler? Qual é o patamar de desempenho desejável?

Parto do pressuposto de que a finalidade da leitura é a compreensão. A capacidade de oralizar um texto, ou seja, ler em voz alta um pequeno texto, não é prova de que a criança sabe realmente ler, pois é preciso verificar qual o seu nível de compreensão da leitura. O patamar de desempenho varia de acordo com a idade e o grau de instrução. À medida que vai tendo contato com textos de variados gêneros, interpretando, refletindo e fazendo associações a pessoa alfabetizada, que conhece o código, vai se tornando letrada, ou seja, capaz de utilizar a leitura em diferentes contextos sociais.

A chamada “leitura escolar” tem sido objeto de estudo de vários linguistas, entre os quais Angela Kleiman (1989, 1992, 1995). Ensinar a ler com compreensão, segundo a autora, não significa impor uma leitura única, aquela do professor, pois a compreensão é altamente subjetiva e cada leitor aborda o texto a partir de sua experiência de mundo, seu conhecimento do assunto, seu momento existencial. Isto, no entanto, não significa que não há nada a ser ensinado quando se ensina a leitura. Muito ao contrário, uma compreensão teórica do ato de ler e algum conhecimento de Linguística são, para Kleiman, indispensáveis ao professor. Afirma a autora que para criar uma atitude de busca da compreensão frente ao texto, cabe sensibilizar a criança para perceber certos traços linguísticos, como palavras ou expressões que salientam ou hierarquizam informações, estabelecem conexões entre parágrafos, ou indicam a linha temática. Além disso, mais importante é criar condições para que a criança interaja globalmente com o autor via texto. Ainda segundo Kleiman (1989, p.151-155),

As práticas mais comumente usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão, a saber: a leitura em voz alta para verificar se houve compreensão; a leitura sem orientação prévia e sem objetivo definido; as práticas de leitura que visam a automatismos e não criam condições para que a criança reconstrua o sentido global do texto; a escolha de livros didáticos cujos textos são falhos em matéria de coerência e legibilidade; as aulas centradas no ensino de vocabulário (um dos objetivos mais enfatizados da leitura escolar), obedecendo a princípios metodológicos inadequados e inconsistentes com o modelo de leitura como interação entre leitor e autor via texto.

Kleiman sugere que o ensino de leitura deveria seguir alguma forma de sistematização e intervenção, baseada em pressupostos teóricos bem fundamentados, pois não basta deixar o aluno entregue à própria sorte, construindo livremente seu repertório de leituras, na expectativa de que, em certo momento de sua trajetória, transforme-se magicamente em leitor proficiente. A intervenção inteligente do professor no processo de formação de leitores passaria por diversos pontos, incluindo a escolha de textos que reunissem condições de coerência, alto grau de legibilidade e interesse dos pequenos leitores; além do ensino de estratégias de leitura adaptadas aos objetivos do leitor.

### **Conclusão: falando sobre formação de alfabetizadores**

Um queixa generalizada das professoras no início da carreira é que recebem turmas para alfabetizar, mas não estão preparadas para assumi-las. Podemos compreender essa preocupação, alegando que é natural que as professoras inexperientes se sintam inseguras ao assumirem suas primeiras turmas. Infelizmente, mesmo depois de alguns anos de exercício do magistério, muitas ainda se reconhecem despreparadas para alfabetizar, por falta de conhecimentos de base.

Falando do lugar de formadora de alfabetizadoras, eu própria questiono a formação e pergunto: o que estamos fazendo de errado nas faculdades de educação e nos cursos de formação continuada que oferecemos nas universidades? Por que algumas professoras que têm grande empenho em ensinar, que acreditam no valor e na importância da escola pública, esforçam-se de todas as maneiras para ajudar as crianças, mas ainda continuam indagando o que fazer com crianças que passam anos na escola sem aprender a ler? Principalmente, por que há tantas crianças que passam anos na escola sem aprender a ler? Por que muitas professoras têm pouco conhecimento sobre a língua materna, suas variações dialetais, sua gramática, sua ortografia, sua história? Por que não se desenvolveram como leitoras assíduas e autônomas?

Tudo isso remete à responsabilidade das universidades na formação de professores, no plano teórico e prático. No Brasil, a porcentagem de professores com diplomas universitários está aumentando: segundo dados do censo escolar 2011, são 56,9% na Educação Infantil, 68,2% no Ensino Fundamental I (de 1º ao 5º ano), e 84, 25 no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). A maior parte dos diplomados que trabalha no Ensino Fundamental I frequentou cursos de Pedagogia. No entanto, parece que o ensino superior não tem contribuído para ampliar o capital cultural dos futuros professores, desenvolver neles o gosto pela leitura, nem mesmo dar-lhes formação teórico-metodológica suficiente para ensinar a ler e a escrever.

Algumas perguntas se impõem: por que as professoras não estão recebendo uma formação em que os conhecimentos teóricos obtidos em diferentes disciplinas se articulem com a prática? Qual tem sido o alcance dos estágios supervisionados e da disciplina Prática de Ensino? Quando os currículos dos cursos de pedagogia encontrarão maneiras de melhorar a formação de alfabetizadoras no Brasil

Nos cursos de extensão que realizamos na Faculdade de Educação da UFRJ, tentamos realizar uma escuta atenta do que dizem as



professoras sobre seu dia a dia, suas dúvidas, suas preocupações e seus avanços. Ouvimos as perguntas e as reflexões das alfabetizadoras sobre sua prática, que está atravessada por muitas contradições. Tentamos estimular e sistematizar essas reflexões, delas extraíndo ideias e conceitos, o que é mais difícil do que ensinar conteúdos teóricos já estruturados. Tudo isso exige de nós, formadores, um esforço de reinvenção da prática de formação, que deve ainda levar em conta as atividades do mesmo tipo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação, que nem sempre estão em consonância com aquilo que se propõe nas universidades.

## Referências

BORTONI-RICARDO, S.M. Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

CAGLIARI, L.C. Alfabetização sem ba, be, bi, bo, bu. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. Primeiras letras. Alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. São Paulo: Editora Ática, 2009.

CHAMEUX, E. Aprender a ler: Vencendo o fracasso. São Paulo: Editora Ática, 1995.

FRANCHI, E. E as crianças eram difíceis. A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLEIMAN, A. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

\_\_\_\_\_. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. 16. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MORAIS, A. G. (org.). O aprendizado de ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_ Ortografia: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.