

A importância dos estudos linguísticos para a formação de professores alfabetizadores**The importance of linguistic studies for the training of literacy teachers**

DOI:10.34117/bjdv6n11-235

Recebimento dos originais: 19/10/2020

Aceitação para publicação: 12/11/2020

Daniela Perri Bandeira

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
(FaE/UFMG)

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG)
situada à Rua Paraíba, n.29, Bairro Funcionários, BH/MG
E-mail: daniela.bandeira@uemg.br

Andrea Cristina Ulisses de Jesus

Mestre em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
(FALE/UFMG)

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG)
situada à Rua Paraíba, n.29, Bairro Funcionários, BH/MG
E-mail: andrea.jesus@uemg.br

RESUMO

Neste texto, apresentamos o desenvolvimento do projeto de extensão “Alfabetização no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental: um novo desafio para os graduandos do Curso de Pedagogia”, que teve por objetivo habilitar uma aluna graduanda do curso de Pedagogia, participante do Programa Escola Integrada, para lidar com alunos do segundo ciclo de alfabetização com baixa competência leitora e escrita. Considerando a perspectiva de alfabetizar letrando (SOARES, 2010, 2011, 2015) e os estudos sobre consciência fonológica (MORAIS, 2005; CAPOVILLA; SEABRA, 2010) buscamos demonstrar de que forma esses conhecimentos subsidiam práticas de intervenção na alfabetização. Assim, este artigo se volta para a relação possível e necessária que se estabelece entre conhecimento linguístico, alfabetização e letramento, visando maior domínio da modalidade escrita da língua. Demonstramos, através dos resultados, a necessidade de aproximar o professor alfabetizador em formação inicial do campo dos estudos linguísticos, de modo a promover o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-Chave: Alfabetização, Conhecimentos Linguísticos, Programa Escola Integrada.

ABSTRACT

In this text, we present the development of the extension project “Literacy at the end of the second cycle of Elementary Education: a new challenge for undergraduate students of the Pedagogy Course”, which aimed to enable a student undergraduate in the Pedagogy course, participating in the School Program Integrated, to deal with students of the second literacy cycle with low reading and writing skills. Considering the perspective of literacy literacy (SOARES, 2010, 2011, 2015) and studies on phonological awareness (MORAIS, 2005; CAPOVILLA; SEABRA, 2010) we seek to demonstrate how this knowledge supports intervention practices in literacy. Thus, this article turns to the possible and necessary relationship that is established between linguistic knowledge, literacy and literacy,

aiming at greater mastery of the written modality of the language. We demonstrate, through the results, the need to bring the literacy teacher in initial training to the field of linguistic studies, in order to promote his professional development.

Keywords: Literacy, Linguistic Knowledge, Integrated School Program.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado do projeto de extensão “Alfabetização no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental: um novo desafio para os graduandos do Curso de Pedagogia”, realizado durante o ano de 2018, mais especificamente no período de março a novembro, com a participação da graduanda Verilucy Cristine Pinheiro Brito¹, que à época atuava como bolsista do Programa Escola Integrada (PEI)², na Escola Municipal Maria das Neves, no Bairro São Lucas, em Belo Horizonte (MG). A escola atende principalmente alunos moradores do maior aglomerado de Belo Horizonte, localizado na região Centro-Sul, o aglomerado da Serra.

O projeto de extensão citado visava propor formas de habilitar os graduandos participantes do Programa Escola Integrada (PEI) para lidar com alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental (4º, 5º e 6º anos) que, devido às questões familiares, econômicas, socioculturais e metodológicas, não sabiam ler e escrever ou desempenhavam essas habilidades de modo muito precário.

As orientações do PEI aconteciam na FaE/UEMG, onde eram compartilhadas e discutidas questões trazidas por todos(as) bolsistas. Nesses encontros, sempre são apresentados conteúdos referentes a cada oficina desenvolvida por eles(as) nas escolas, fornecendo-lhes ideias, metodologias e textos para nortear sua atuação. No caso específico desse projeto, as orientações com todos os bolsistas do turno da tarde aconteciam às terças-feiras e o estudo de campo, juntamente com a bolsista³ citada, se dava às quartas-feiras, na escola em que ela atuava.

A partir de um diagnóstico elaborado pelas professoras da E.M. Maria das Neves, foram selecionados(as) alunos(as) do segundo ciclo com defasagens em leitura e escrita, isto é, alunos(as) que não consolidaram as habilidades necessárias para o final do ciclo de alfabetização. Tais habilidades são balizadas pelos quadros dos “Direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa”, elaborados no

¹Verilucy cursava o 6º período do curso de Pedagogia noturno da UEMG e já contava com uma vasta experiência no Programa Escola Integrada, completando como bolsista o limite de dois anos permitidos pela Secretaria Municipal de Educação.

²O Programa Escola Integrada está presente na totalidade das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Durante o tempo que passam no contraturno escolar, os estudantes realizam atividades diversas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada> Acesso em 07 de ago. 2019).

³Passarei a me referir à bolsista do PEI pelo seu sobrenome, Brito.

material do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mais conhecido como Pacto pela Alfabetização. Tais quadros apresentam o que os(as) alunos(as) dos Anos Iniciais devem ter desenvolvido para serem considerados(as) plenamente alfabetizados(as) e, conseqüentemente, ingressar no Ensino Fundamental II. Tratam-se de capacidades eleitas como fundamentais para que um(a) aluno(a) possa desenvolver sua competência comunicativa oral e escrita em língua materna. São cinco quadros: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade, Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética⁴.

Esses(as) alunos(as) foram divididos(as) em grupos e recebiam reforço escolar nas habilidades em que apresentavam maior dificuldade. Brito organizava, com esforço, as atividades. Os (as) alunos (as) foram divididos da seguinte forma:

i. Para aqueles alunos que ainda não haviam atingido a hipótese alfabética de escrita, utilizávamos o quadro de “Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA”, que visava apresentar noções de consciência fonológica fundamentais para a alfabetização, através de jogos de análise fonológica e correspondência grafofônica⁵ e registros escritos.

ii. Para os(as) alunos(as) que já haviam atingido a hipótese alfabética de escrita, mas não haviam consolidado as habilidades de leitura, produção de texto e ortografia, as atividades tinham por objetivos capacitar para ler com fluência, localizar informações em textos de diferentes gêneros e reconhecer suas finalidades, interpretar textos, levantar hipóteses e realizar inferências, escutar com atenção, organizar, produzir e pontuar textos de diferentes gêneros. Como procedimentos metodológicos, foram feitas atividades de leitura protocolada, registros de excursões, produção de notícias para o jornal da escola, entre outras.

No entanto, tais atividades demoravam para serem realizadas nos grupos devido à grande dificuldade de concentração dos alunos e, principalmente, a uma característica inerente a esse grupo: eles(as) não eram frequentes no PEI, o que tornava difícil a conclusão de uma atividade. O fator frequência, aliado à falta de concentração e apatia, atingia, principalmente, os(as) alunos(as) com defasagens mais graves.

A análise do desempenho dos alunos nas atividades de leitura e escrita revelou que aqueles que vivenciavam atividades diárias de reflexão sobre os princípios do SEA e participavam de escutas de

⁴De acordo com o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”, divulgado pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012), a definição dos direitos de aprendizagem surge a partir da necessidade de delimitar as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do ciclo de alfabetização.

⁵Os jogos utilizados fazem parte do material do PNAIC e foram distribuídos para todas as escolas públicas do Brasil.

leituras de histórias na biblioteca, entre outras atividades desenvolvidas por Brito, orientada sistematicamente para atuar com tais alunos, obtiveram resultados significativos: um aluno do 5º ano em fase silábica de aquisição do SEA e com laudo de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) registrado na escola, conseguiu aprender a ler e escrever em três meses, porque participava diariamente das atividades de alfabetização desenvolvidas no PEI.

Contudo, como coordenadora do projeto “Alfabetização no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental: um novo desafio para os graduandos do Curso de Pedagogia”, pude perceber que havia um outro problema, que deveria ser resolvido antes de ir à escola e no âmbito da universidade: a frequente defasagem linguística na modalidade escrita de nossos alunos, quase todos oriundos da escola pública⁶. Além disso, os bolsistas precisavam conhecer seu objeto de trabalho, que é, entre outros conteúdos, a língua escrita. As universidades parceiras do PEI são responsáveis por apresentar as particularidades dessa modalidade da língua para tais bolsistas, que, frequentemente, são oriundos das escolas públicas e chegam à universidade com grandes defasagens em relação a gramática, ortografia, leitura e produção textual⁷.

2 QUAL ALFABETIZAÇÃO PARA QUAL TEMPO?

Aprimorar os conhecimentos de Língua Portuguesa dos estudantes é um dos principais atributos dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Possibilitar que alunos produzam textos com coerência e coesão, leiam com fluência e compreendam o que leram e dominem parcialmente a ortografia são alguns dos objetivos que professores pretendem alcançar. No entanto, uma parte significativa de alunos da escola pública tem saído dos anos iniciais com domínio precário da língua ou semianalfabetos. Hoje, essa situação é um desafio para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Descrevo em seguida a situação que provocou o desejo de elaborar o projeto a que me refiro neste artigo. Os incômodos aqui descritos tiveram início em 2017, quando eu ainda atuava como professora do curso de Letras da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)⁸. A partir de observações realizadas em escolas públicas de Diamantina, por ocasião do

⁶ Informação completa no Jornal da UEMG disponível no endereço <http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/PubLocal21P20150507152804.pdf>

⁷Kleiman (2008), em um estudo que relaciona os estudos sobre letramento e formação do professor de língua materna, afirma que “as incertezas do professor”, diante das mudanças no cenário educacional, estão relacionadas ao desconhecimento que este possui em relação as teorias de linguagem presentes nos documentos que norteiam a construção dos currículos escolares. A leitura completa desse estudo pode ser realizada no endereço <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>

⁸Campus Diamantina.

acompanhamento de alunos em estágio supervisionado de Língua Portuguesa, percebi a grande dificuldade dos alunos de 6º e 7º anos em compreender e produzir um texto simples⁹. Presenciei situações em que os alunos não queriam participar de atividades propostas pelos estagiários porque não sabiam ler e escrever. Situações em que os alunos demoravam muito para escrever uma frase por apresentarem dificuldades em se expressar através da escrita, produzindo trechos sem sentido ou com muitas variações ortográficas. Casos em que os alunos convidados pelos estagiários a ler um texto ou se recusavam a fazê-lo ou demoravam para decodificar as palavras. Desse modo, percebi que os estagiários não conheciam o perfil do alunado com o qual estavam lidando e preparavam atividades fora do alcance de grande parte da turma. Esses estagiários do curso de Letras estavam sendo preparados para ensinar alunos que já sabiam ler e escrever com certa proficiência e, naturalmente, não possuíam conhecimentos específicos da alfabetização, que são fundamentais para lidar com esse público que se apresenta hoje nas salas de aula das escolas públicas de Diamantina.

Foram observados alunos de uma escola em um bairro periférico e de uma escola na área central, que recebe alunos das regiões rurais próximas à cidade. Logo, eram alunos oriundos de famílias com baixa escolaridade, em precária situação econômica e social.

Em conversas com o coletivo escolar, percebi a iminente necessidade de aproximação da universidade com a educação básica. Os professores se consideram abandonados diante dessa realidade e declaram não conseguir resolver as situações frequentes do dia a dia escolar: dificuldades de leitura e escrita, violência, desamparo social e econômico do alunado etc. Uma professora enfatizou que esperava essa aproximação da universidade com a escola, isto é, ela dizia ser importante que a universidade tivesse conhecimento do que vinha acontecendo nas escolas públicas de Diamantina e região, e não só enviasse os estagiários para lá sem dar nenhum retorno. Presenciei momentos em que a coordenadora pedagógica de uma das escolas tentava alfabetizar, sem sucesso, alunos do 7º ano. As atividades selecionadas por ela eram retiradas da internet e não atendiam às dificuldades dos estudantes. Devido à ausência de um embasamento teórico e à adoção de práticas inadequadas de alfabetização, os professores de Língua Portuguesa e coordenadores não conseguiam alcançar seus objetivos. Todo esse contexto despertou minha atenção para pensar um projeto que atendesse tanto aos estagiários como à escola, apontando para a indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão.

Esse cenário se configurava como um novo desafio para os licenciandos do curso de Letras da UFVJM. O que esses licenciandos declaravam é que não imaginavam uma situação de

⁹Considero como textos simples aqueles relacionados ao universo infante-juvenil, que apresentam construções sintáticas diretas e linguagem clara. Até atividades de completar lacunas com palavras e frases eram desafiadoras para essas turmas.

semianalfabetismo no Ensino Fundamental II. Diante disso, há de se reforçar a importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, pois essa disciplina aproxima os licenciandos e a universidade das situações reais vividas nas escolas, possibilitando a elaboração de projetos que possam contribuir de perto com a educação básica.

Não é muito diferente o que temos observado nas escolas de Belo Horizonte:

Há crianças que ficam para trás, e não são acudidas naquilo que precisam ser acudidas. Há inúmeras sugestões nas resoluções, nas leis, nos decretos de conselhos estaduais e federal de que, desde o primeiro momento em que se identifica que a criança tem dificuldades, já se tem que dar uma atenção especial a ela. O que é, em tese, muito bom, mas as escolas públicas não têm tido condição de dar esse atendimento pessoal. Consequência: as crianças têm ido para a frente sem condições para isso. (SOARES, 2015, p.10)¹⁰.

Os licenciandos do curso de Pedagogia da UEMG também trazem relatos semelhantes aos dos alunos do curso de Letras da UFVJM. Relatos construídos a partir de suas vivências nos estágios supervisionados, sobre a quantidade de alunos que ainda não sabem ler e escrever no 5º ano.

Assim, justificam-se ações que buscam a promoção da alfabetização e do letramento de alunos do 5º ano. Há uma necessidade de transformar positivamente o grau de letramento desses alunos, possibilitando a eles o domínio de aspectos da língua que são básicos e importantes para sua atuação na sociedade, a fim de elevar sua autoestima e promover o exercício da cidadania.

Desde o início deste século, tem-se tentado compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Segundo Soares (2000), tais conceitos são diferentes, porém indissociáveis, o que culmina na abordagem do “alfabetizar letrando”. Nas palavras de Soares,

Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. [...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2000, p. 47)

Hoje é mais do que necessário considerar os diferentes níveis de letramento apresentados pelos sujeitos, valorizando todas as práticas de leitura e escrita vivenciadas por eles em suas comunidades de origem e, também, as práticas de letramento escolar, e levar em conta a diversidade cultural que permeia as comunidades desses alunos.

O grande desafio dos licenciandos do curso de Pedagogia seria desenvolver metodologias e

¹⁰Esse trecho está contido em uma entrevista publicada no Jornal Letra A, produzido pelo CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da UFMG. A pesquisadora Magda Soares dá respostas a dúvidas enviadas por professores de todo o Brasil.

estratégias eficientes de incursão na cultura escrita. Isto é, promover para uma comunidade diversificada a participação efetiva e segura em práticas que resgatem e revisitem conhecimentos oriundos das técnicas de alfabetização e que permitam a inserção da pluralidade de sujeitos no universo da escrita convencional, com vistas à aquisição de competências que promovam a participação plena na sociedade.

Nos cursos de Pedagogia, são discutidos conhecimentos que asseguram a identificação de dificuldades de leitura e escrita e auxiliam na intervenção contra esses problemas. Um desses conhecimentos relaciona-se ao estudo da consciência fonológica, que apresenta função relevante na aprendizagem da escrita, podendo trazer uma contribuição significativa para a aquisição da ortografia do português (SOARES, 2016, p.182). A consciência fonológica é a capacidade humana de reflexão consciente sobre a linguagem, isto é:

[...] uma coisa é usar as palavras para se comunicar. Outra é tomá-las como objetos sobre os quais podemos refletir, observando algumas de suas características (por exemplo, sua semelhança sonora com outras palavras da língua, seu tamanho, os “pedaços sonoros” que as compõem), independentemente de seus significados. Quando esse tipo de reflexão se dá sobre a dimensão sonora da palavra, estamos diante da colocação em prática de habilidades de reflexão fonológica, algo também chamado na literatura especializada de “consciência fonológica” ou “conhecimentos metafonológicos” e que, em muitas escolas de Recife, os professores passaram a designar, desde os anos 1980, como habilidades de “análise fonológica”. (MORAIS, 2005, p. 73).

Fernando Capovilla (2010) vem insistindo, de maneira veemente, que a consciência fonológica destaca-se como o principal tema dos trabalhos científicos sobre a aquisição da leitura e da escrita desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. O autor evidencia que “precisamos descobrir porque os desempenhos dos alunos têm piorado de modo tão sistemático e marcante” (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p.71). Sobretudo, “descobrir soluções claras e eficazes, capazes de reverter esse quadro alarmante, e empreendê-las de modo decisivo, sistemático, lúcido e corajoso” (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p.71). Os autores reforçam que:

Como educadores, precisamos resistir fortemente à tentação de buscar, fora do âmbito da educação, justificativas fáceis e cômodas para o fracasso educacional. É evidente que as condições sociais e econômicas adversas da população brasileira afetam o desempenho de nossas crianças. Mas como educadores, temos a atribuição e o dever de procurar fazer o melhor que temos, e de buscar soluções educacionais para o fracasso escolar, soluções baseadas em pesquisa de Pedagogia experimental, de modo a descobrir como melhor ensinar nossas crianças, tenham elas os problemas e as dificuldades que tiverem. (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p. 71).

Entretanto, não se pode negligenciar que,

Infelizmente, no entanto, temos visto autoridades governamentais brasileiras em educação impondo políticas falhas e métodos mal testados, limitando a autonomia dos educadores de fazer suas próprias descobertas [...]. Ao invés de conduzir pesquisas para descobrir como converter o fracasso das crianças, tais autoridades desencorajam qualquer pesquisa e propõem respostas prontas e inconsequentes, baseadas em mera especulação, em senso comum ou em sua limitada experiência particular com alfabetização. (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p.72).

Capovilla e Seabra (2010) apresentam opiniões radicais quanto à atual política de alfabetização do Brasil¹¹. Eles também mencionam resultados importantes de um vasto conjunto de pesquisas sobre alfabetização desenvolvidas em diversos países, como Inglaterra, França e Estados Unidos. Esse ponto de vista particular dos autores, apesar de considerar questões sociais e econômicas de nosso país, parece “reduzir” a extensão continental do Brasil, em que se manifestam uma efervescente pluralidade cultural e a reconstrução de trajetórias singulares de indivíduos e suas relações com a leitura e a escrita. Dessa forma, compreende-se que é um grande desafio criar estratégias ou alternativas metodológicas que venham contemplar o complicado problema que se alastra em grande parte das escolas públicas do país, isto é, crianças que saem do 5º ano do Ensino Fundamental com parco conhecimento de leitura e escrita.

Outra crítica levantada por Capovilla e Seabra (2010) e marcada por tensões refere-se à teoria construtivista encabeçada por Emília Ferreiro. Para os autores, durante um longo período que se estende até os dias de hoje, “o *establishment* construtivista falhou de modo lamentável e completo em conduzir pesquisas comparando a eficácia de diferentes métodos de alfabetização” (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p.74).

O ponto de vista adotado pelos autores critica “as especulações de discutível credibilidade, como não é o professor que alfabetiza a criança, mas sim é a criança que se alfabetiza a si mesma” (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p.74).

Capovilla e Seabra (2010) corroboram a importância central que uma pesquisa realizada pelo National Institute of Child Health and Human Development¹², em 2000, atribui explicitamente ao trabalho com instruções metafonológicas e instruções fônicas para a aquisição da leitura e da escrita:

As instruções metafonológicas (isto é, procedimentos para desenvolvimento da consciência fonêmica) envolvem ensinar as crianças a atentar aos fonemas e manipulá-los em sílabas e palavras faladas. Já as instruções fônicas envolvem ensinar as crianças a usar as correspondências entre grafemas e fonemas par ler e escrever. Assim, enquanto as instruções metafonológicas desenvolvem a habilidade de manipular os sons da fala, as instruções fônicas desenvolvem a habilidade de converter esses sons em escrita e vice-versa. (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p.78).

¹¹No caso, refiro-me às políticas que contribuíram para a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's.

¹² OBSERVATOIRE National de la Lecture (1998/2001). **Apprendre à lire**. Centre National de Documentation Pédagogique, Editions Odile Jacob. Disponível em: <http://www.inrp.fr/onl/ressources/publi/apprendre_tot.htm>

Dessa forma, justifica-se estudar, cautelosa e criticamente, as teorias apontadas por Capovilla e Seabra, que rompem com as abordagens construtivistas dominantes no Brasil e afirmam que o desenvolvimento da consciência fonêmica requer instruções fônicas, “[...] altamente eficazes em melhorar a aquisição de leitura e escrita sob diferentes condições de ensino e com diferentes tipos de alunos e idades, quando comparadas a instruções que não dizem respeito ao desenvolvimento dessa consciência” (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p.79).

O que nos interessa nessas discussões de diferentes pontos de vista é a oportunidade de criar abordagens que atinjam diferentes perfis de alunos com defasagens em leitura e escrita. A opção de abordar e valorizar diferentes opiniões respalda o trabalho de Brito, bolsista envolvida neste projeto, pois, a fim de auxiliar alunos do segundo ciclo com dificuldades em leitura e escrita, foram utilizadas atividades da cartilha de método fônico elaborada por Capovilla e Seabra (2010); jogos de análise fonológica propostos por Moraes (2005); atividades do campo dos estudos linguísticos propostos por Oliveira (2005), Alvarenga (1995) e Tonelli (1998), além da teoria da psicogênese da língua escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1986).

3 QUAL É O LUGAR DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Quando o projeto de reforço para a alfabetização foi elaborado, o princípio básico dessas atividades era promover, simultaneamente, a alfabetização e o letramento. A expectativa desse projeto era contribuir para que Brito pudesse: identificar alunos do segundo ciclo que ainda não dominavam o sistema de escrita alfabético; diagnosticar as principais dificuldades em leitura e escrita; rever metodologias que possibilitassem a aquisição das competências de leitura e escrita; e contribuir para que esses alunos do 5º ano alcançassem a oportunidade de se tornarem alfabetizados.

Tais expectativas citadas no parágrafo anterior não foram totalmente contempladas por um motivo muito frequente nos atuais cursos de Pedagogia: nossos graduandos não dominam com profundidade a modalidade escrita de seu objeto de trabalho: a língua. A língua com toda sua inerente complexidade; as normas que regem a gramática; as regras ortográficas; a fonética e a fonologia. Junta-se, portanto, uma formação ineficiente na educação básica a um curso que não prioriza em seu currículo os conteúdos do campo dos estudos linguísticos. Como formar um alfabetizador nessas condições?

Sem desconsiderar todas as variáveis socioeconômicas e políticas que envolvem o processo de alfabetização, compreendemos que as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita também estão diretamente atreladas às “características intrínsecas da própria linguagem escrita” (ZORZI, 2003, p.39).

Isto é, as crianças têm dificuldades não porque sejam economicamente desfavorecidas ou apresentem transtornos, mas porque o sistema de escrita apresenta enormes complexidades.

Como afirma Soares (2016), a natureza da ortografia da língua é condicionante do processo de aquisição do sistema alfabético-ortográfico, isto é,

em algumas línguas, as relações entre a cadeia fonológica da fala e o sistema ortográfico são mais complexas e ambíguas; em outras, são mais simples e inequívocas. Consequentemente, a aprendizagem da língua escrita, no que se refere à faceta linguística [...] apresenta especificidades segundo o sistema ortográfico da língua que se esteja considerando, com implicações significativas para os métodos de alfabetização. (SOARES, 2016, p.88)

Cagliari (1991, p. 9) afirma que “sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem” para auxiliar alunos com dificuldades em leitura e escrita. Para o autor, o aprofundamento dos estudos linguísticos não pode ser negligenciado nos cursos de formação de professores, principalmente, professores alfabetizadores. É necessário instrumentalizar os alunos dos cursos de Pedagogia, pois, hoje e sempre, o professor é o alvo das críticas dos fracassos escolares. Silva e Magalhães (2011, p.10) concordam com Cagliari (1991), ao afirmar que “[...] o conhecimento e competência teórica e prática do professor são compatíveis ao desempenho e aprendizado dos seus alunos”.

Diante desse desafio, partimos para a capacitação de Brito, que assistiria diretamente os alunos com dificuldades em leitura e escrita. Foram retomados aspectos sobre a aquisição do sistema de escrita, tratados nos textos de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua; apresentados e explorados os estudos de Oliveira (2005) e Alvarenga (1995) sobre as variações na escrita de crianças alfabéticas; também considerados os estudos de Tonelli (1998) sobre a análise das variações de escrita em pontos de instabilidade silábica e suas alternativas metodológicas; e os estudos de Morais (2005) sobre as habilidades de consciência fonológica nos jogos de alfabetização.

Ao se aproximar teoricamente do campo dos estudos linguísticos, Brito começou a compreender muitos “erros” cometidos pelos alunos. Essa exploração dos estudos linguísticos possibilitava-lhe a construção de planejamentos mais assertivos, com boas escolhas de técnicas e práticas metodológicas que favoreciam o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Ao longo do projeto, fomos reconstruindo ideias acerca das dificuldades no processo de alfabetização. Percebemos que o não conhecimento de muitos aspectos da linguística, que são essenciais e imprescindíveis no ensino, impossibilitava a elaboração de atividades para os alunos com dificuldades.

A proposta de alfabetizar letrando é um grande desafio para os graduandos dos cursos de Pedagogia, segundo as percepções de Brito. Isso porque o trabalho com as diferentes facetas de cada um desses conceitos, alfabetização e letramento, envolve diferentes processos e, respectivamente, diferentes atividades. Segundo Soares (2016, p. 350), “a faceta linguística desenvolve-se paralelamente à faceta interativa, de compreensão, embora independentemente, já que cada faceta demanda processos cognitivos e linguísticos próprios”. “Toda essa tessitura está permeada pela faceta sociocultural”, segundo Soares (2016, p. 350). O ensino explícito do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e da ortografia (faceta linguística) não é suficiente, porque não é possível separar a língua de seu objetivo último: o uso social.

Desse modo, é preciso que programas como o PEI organizem nas escolas municipais turmas de reforço e primem pela presença dos alunos nessas turmas, a fim de estabelecer um cronograma de atividades sistematizadas de alfabetização, para que os alunos com dificuldades em leitura e escrita consigam se apropriar dos conteúdos próprios ao ano que frequentam na escola regular.

No entanto, um projeto de extensão, que tinha como objetivo inicial auxiliar alunos do segundo ciclo com dificuldades em leitura e escrita, deparou-se com a necessidade de, antes, capacitar a própria graduanda do curso de Pedagogia, a futura alfabetizadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor formas de habilitar a graduanda Verilucy Cristine Pinheiro Brito, da Escola Integrada do curso de Pedagogia da UEMG, a lidar com o novo perfil de alunos do 5º ano, que não escrevem e nem leem com proficiência, a fim de promover a alfabetização e o letramento, outros movimentos surgiram, entre eles, como aproximar a universidade da realidade das escolas de educação básica de Belo Horizonte, no caso a E.M. Maria das Neves.

Segundo Brito, foi um grande ganho aproximar-se da realidade das salas de aula das escolas públicas de Belo Horizonte. A relação entre a teoria relacionada à alfabetização e ao letramento estudada na faculdade e os fatos surgidos no dia a dia escolar é uma oportunidade para rever metodologias que possibilitem a aquisição das competências de leitura e escrita; avaliando o que, realmente, pode dar certo e o que fica na esfera do discurso.

Ainda, nas palavras de Brito, ter acesso aos princípios da fonética que auxiliam na compreensão das normas ortográficas, das regularidades e irregularidades, foi de fundamental importância para compreender e planejar atividades para os alunos com dificuldades.

Assim, este estudo que se enquadra em uma abordagem qualitativa de pesquisa em que a fonte

direta de dados é o ambiente natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47) trouxe à tona que não há como trabalhar com o objeto linguístico e agir sobre o objeto linguístico sem conhecê-lo em profundidade. Algo que é tão óbvio na formação de professores alfabetizadores, mas que tem sido deixado de lado nas discussões sobre currículo do curso de Pedagogia. Por que não inserir disciplinas como fonética e fonologia ligadas à alfabetização?

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, D. Análise de Variações Ortográficas. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 2, mar/abr, 1995.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1991.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F.C. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, FAPESP, 2000.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MORAIS, A. G. et al (Orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- OLIVEIRA, M. A. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).
- SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Alfabetização: método fônico. 5.ed. São Paulo: Memnon, 2010.
- SILVA, M. D.; MAGALHÃES, L. M. A (não) formação linguística do professor alfabetizador. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, vol. XV, Nº 5, t. 2, 2011.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, M. Entrevista: Magda Soares responde. Jornal Letra A. Belo Horizonte, ano 11, n. 44, nov. - dez. 2015.
- SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- TONELLI, N. A construção do sistema ortográfico: uma análise das variações de escrita em pontos de instabilidade silábica. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ZORZI, J. L. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.