

O QUE PROFESSORES ALFABETIZADORES SABEM SOBRE A LÍNGUA QUE ENSINAM

Rosana Mara KOERNER*

ABSTRACT: Some reflections about what the literacy teachers know about the language that they try to teach to their students will be presented here. The data include responses given by teachers of 1st and 2nd years of Elementary School, of a public network in the city of Joinville, issues involving aspects of spelling language, and that directly affect the process of literacy. The results indicate that a great deal of teachers involved had no knowledge about such aspects and who acted in their classes according to their intuition, what is not always correspondent to the best way to be followed in the literacy process. The main conclusion is that there is a significant gap in training initial teachers of literacy, coming mainly from their courses of Pedagogy, with regard to knowledge of the field of linguistics. Authors who sustained the research: Bagno, Stubbs and Gagné (2002), Massini-Cagliari and Cagliari (1999).

KEYWORDS: literacy; knowledge; spelling.

1. Algumas considerações iniciais

A alfabetização pode ser considerada um momento pleno de significados e expectativas na constituição de um sujeito como membro participativo de uma sociedade cada vez mais letrada. Independentemente do mito criado em torno da alfabetização e dos seus benefícios (KLEIMAN, 1995; GRAFF, 1987), o fato é que ela assume um espaço cada vez maior nos discursos sobre a necessidade de desenvolvimento social, já que a geração e a transmissão de conhecimentos dá-se, crescentemente, por vias letradas. Assim, um membro não-alfabetizado em uma sociedade letrada pode estar fadado à marginalização. Desse modo, a alfabetização assume um caráter de vital importância, não só para o sujeito que precisa ter acesso ao conhecimento institucionalizado, mas para a própria escola, já que é ela que se assume como o local privilegiado para que ocorra esse acesso.

Assim, a alfabetização parece revelar-se como um momento muito delicado não só para o sujeito que ali está para adquirir a linguagem escrita, mas para a escola que precisa criar os meios para que essa aquisição se dê. A mediação entre o conhecimento do sistema de escrita da língua e o sujeito que pretende obtê-lo é feita, essencialmente, pelo professor, agente legitimado pela sociedade, e que dela, pretensamente, recebe a formação necessária para atuar como mediador. Parece óbvio, portanto, que ele seja bem formado e entre em sala munido das informações necessárias para desencadear o processo ou, pelo menos, mostre postura de alguém que busca renovação de sua prática, num crescente aperfeiçoamento. Neste sentido, a intenção do presente artigo é apresentar alguns resultados de uma sondagem que indicem os conhecimentos que um grupo de professoras alfabetizadoras tinha sobre alguns aspectos linguísticos que ganham notoriedade no processo de alfabetização.

A preocupação com tal temática teve início a partir de minha própria prática pedagógica como alfabetizadora, quando constantemente me defrontava com lacunas existentes em minha formação de pedagoga, especialmente na área da linguagem. Foi em aulas de Linguística, especialmente quando tratavam dos aspectos fonéticos da Língua Portuguesa e a organização do sistema ortográfico, já, agora, no Curso de Letras (que objetiva

* Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP); Universidade da Região de Joinville.

formar professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de Ensino Médio), a partir da descrição dos traços acústico-articulatórios dos sons da língua, por exemplo, que me foi possível estabelecer algumas relações com determinados fenômenos que se manifestavam principalmente na produção escrita dos alunos.

As minhas observações conduziram-me para algumas conclusões, ainda parciais, sobre o ato de alfabetizar. Entre elas, o reconhecimento de que, independentemente do método adotado, era preciso um conhecimento melhor organizado sobre o processo de aquisição da língua escrita, e que poderia levar à compreensão dos caminhos percorridos pela criança para adquiri-la. No itinerário desses caminhos, incluem-se os “desvios” da norma ortográfica que estão, em boa parte das vezes, calcados no modo de falar das crianças. Era preciso despojar-me de todos os preconceitos linguísticos para que essa compreensão tomasse lugar.

Dos materiais e atividades de formação, tanto inicial quanto em serviço, que são oferecidos ao professor alfabetizador para dar sustentação ao seu trabalho em sala de aula emerge uma grande preocupação com atitudes, com sequências de apresentação de determinados itens, com técnicas e recursos, mas nada ou pouco daquilo que constitui a matéria-prima das aulas: a própria língua. Parece que não há o reconhecimento de que alfabetizar é introduzir sujeitos no uso de um sistema de escrita que, no nosso caso, é o da Língua Portuguesa.

Pode-se indagar se subjaz a essa aparente despreocupação a ilusão de que quem estudou Língua Portuguesa em sua modalidade escrita por mais de 12 anos, ou por ser falante dessa língua, é capaz de repassá-la, de ensiná-la, de servir como mediador entre o conhecimento do seu sistema de escrita e aqueles que desejam adquiri-lo. Como se para alfabetizar bastasse estar alfabetizado!

Outra indagação a ser feita é sobre a consequência da ausência de uma focalização maior, nos cursos de formação de professores e nos materiais que lhes são fornecidos como subsídios para o desenvolvimento de seu trabalho, em aspectos diretamente ligados ao funcionamento da língua e que se fazem presentes em diferentes momentos do processo de aquisição da língua escrita, tais como: a variação linguística, a relação entre as modalidades oral e escrita, a organização do sistema gráfico da língua; a relação entre letra e fonema; o estabelecimento da língua padrão. Duas posturas possíveis podem se manifestar em sua prática pedagógica: uma em que o professor procura meio que intuitivamente explicar alguns fatos da língua; e outra, quando “camufla” fenômenos linguísticos, por não encontrar as explicações adequadas.

Parece que se atribui à criança a ideia de que é totalmente incapaz de compreender aspectos fonológicos/fonéticos e por isso se insiste em explicações simplistas demais. Uma criança que compreende os aspectos (não só da língua) tais como acontecem de fato, de forma adequada à sua efetiva capacidade de compreensão, terá como tarefa apenas, ampliar os seus conhecimentos sobre estes aspectos, enquanto que uma criança para quem eles são apenas “camuflados”, terá que primeiramente desmascará-los para só então conhecê-los desnudos. A prática da “camuflagem” camufla uma outra realidade: a de que o professor “inventa” sobre a língua porque é o caminho mais fácil para ele mesmo, uma vez que também ele desconhece alguns (ou muitos) aspectos linguísticos. Ora, como pode ensinar a língua se nem mesma a conhece? Como diz Lemle (2004, p.05): “Os instrumentos de trabalho de um alfabetizador são abstratos e incluem alguns conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do alfabeto e língua.”

Em 1996, como professora universitária, propus uma pesquisa que buscasse reconhecer quais os fundamentos teóricos que sustentavam a prática pedagógica de professores alfabetizadores. Estava, na verdade, tentando verificar se as minhas indagações, surgidas no período em que ainda atuava como alfabetizadora, sobre o processo ensino-

aprendizagem da alfabetização eram também as indagações de outros alfabetizadores, alguns anos depois. Os resultados apontaram para uma resposta afirmativa.

Os aspectos relacionados ao conhecimento da língua (uso de determinadas letras, a ocorrência de certos tipos de “erros” na produção escrita dos alunos, a questão da diversidade linguística presente em sala de aula), abordados na entrevista, pareciam ser o ponto em que havia maior insegurança, ou então, em que a postura assumida nas respostas indicava um suporte teórico deficitário. Os professores demonstraram não ter claras, por exemplo, as relações entre língua oral e língua escrita — ponto significativo para o processo de aquisição da língua escrita.

Em geral, suas respostas basearam-se nas relações arbitrárias que há entre alguns fonemas e os modos diferenciados como são representados na escrita ou, então, nos variados valores sonoros de algumas letras (o *s*, por exemplo). Essas respostas só evidenciam uma das preocupações que ocupam o professor alfabetizador durante a sua prática que é a de que o aluno aprenda a representação escrita de uma língua, que embora alfabética, não o é em sua totalidade, preservando elementos com explicação etimológica tão somente.

Muitas vezes o desgaste no processo de aquisição da linguagem escrita pode estar na falta de simplicidade em algumas explicações. O professor, ansioso em ver seu aluno escrevendo com o mínimo de erros, preocupa-se em dar explicações intermináveis sobre determinados aspectos do uso da escrita, para os quais os alunos, ou não estão preparados para compreender, ou não assimilam em sua totalidade. Outra tendência é falsear a fala, produzindo-as mais próximo possível da escrita. Assim é que, numa região em que se pronuncia o *l* após a vogal como sendo *u* (/w/) ou em que se produzem ditongos aparentes com a introdução de um *i* (/y/) epentético onde ele não existe na escrita, ocorre a fala [bálde] e [tréz]. Certamente que esta fala causará estranheza no aluno que não costuma ouvi-la em seu ambiente de convívio e nem mesmo na escola. Além disso, gera a falsa ideia de que devemos falar exatamente como escrevemos, como se a escrita representasse sempre uma espécie de transcrição fonética da fala.

O professor deve ter em mente que não estará eternamente ao lado do aluno para pronunciar-lhe a escrita de uma determinada palavra. Assim é que ele precisa esforçar-se por criar as condições para que seu aluno se torne um sujeito linguisticamente independente, que reflete sobre as características de manifestação da língua e que a use com desenvoltura.

Pelo que até aqui foi exposto, parece possível afirmar que o professor de alfabetização é, antes de tudo, um profissional da língua num sentido até mais amplo que o professor de Língua Portuguesa nas séries mais adiantadas. A este cabe aperfeiçoar o que já foi adquirido, àquele cabe criar condições para que esta aquisição ocorra. Ele deve conhecer os mecanismos que regem o funcionamento linguístico.

Em 1983, Rocha, participando de uma Mesa-Redonda sobre a Formação do Professor Alfabetizador, durante a realização do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, em Brasília, apontou alguns pontos relevantes sobre a formação do profissional em questão. Entre eles está a “...questão do fundamento linguístico de uma metodologia eficaz de alfabetização.” (ROCHA, 1984, p.66). Afirma Rocha:

Com base em minha prática pedagógica atual estou convencida de que o enfoque da teoria linguística contemporânea deve se constituir o principal fundamento de uma metodologia eficaz da alfabetização. (...) Significa (...) reconhecer o valor instrumental da linguística para a alfabetização. (...) A proposta do linguista é (...) que se trabalhe com o aluno as relações internas da língua, e que estas relações sejam trabalhadas o tempo todo. (Id.ib., p.66)

Estes conhecimentos básicos podem ser adquiridos ao longo da prática pedagógica, sempre como fruto de uma reflexão sobre os fatos da língua. Melhor seria, no entanto, que o professor alfabetizador entrasse numa sala de aula já de posse desses conhecimentos (afinal, eles são *básicos!*). É de se questionar a quantidade e qualidade do conteúdo das disciplinas que compõem os cursos de formação de professores. Há uma tendência a uma distribuição irregular de pesos nestes cursos: disciplinas relacionadas a questões didáticas parecem merecer mais atenção do que aquelas referentes aos componentes curriculares. Ora, a didática está intimamente relacionada ao domínio de conteúdo. O professor deve sentir-se relativamente à vontade na disciplina que ministra; deve estar, na verdade, sempre em busca do conhecimento, ser um pesquisador em tempo integral. Talvez este seja um objetivo a ser alcançado nos cursos de formação de professores: a formação de professores também pesquisadores, das mais diversas áreas, capacitando-os, de fato, para o exercício da profissão e para uma constante ressignificação de suas práticas.

Uma prática educativa renovada, por exemplo, poderia refletir-se na postura do professor frente à questão ortográfica, no que se refere às relações entre letra e som e como o aluno percebe ou não essas relações. A sua ação seria construída a partir da compreensão de como funcionam a linguagem oral e a linguagem escrita, da identificação de quais as estratégias de aquisição e produção que se assemelham e quais se diferenciam e, do reconhecimento de quais os usos que são possíveis em uma e outra modalidade. Incluem-se as questões relacionadas às variantes linguísticas e às implicações sociais que o uso delas impõe.

2. O percurso metodológico

A pesquisa, cujos dados aqui se apresentam, caracteriza-se como *pesquisa qualitativa*, uma vez que objetiva a análise de respostas abertas, buscando nelas indícios de concepções sobre a escrita que possam interferir na promoção das atividades em sala de aula. O *corpus* está formado por respostas dadas a uma sondagem feita em contexto de formação continuada. Tais sondagens eram feitas sempre antes do desenvolvimento de variadas atividades em torno de alguma temática mais específica. No presente caso, a temática a ser enfatizada envolve a questão da escrita e das relações entre letra e som, com a apresentação e discussão das respostas dadas a cinco questões, que serão apresentadas no decorrer da discussão dos resultados. As professoras (não havia nenhum professor) participantes da formação continuada se constituem, assim, como as principais informantes num total de 20.

Das 20 participantes, 16 afirmaram explicitamente terem feito o curso de Pedagogia; 12 referiram-se a um curso de pós-graduação (muitas mencionaram os dois: Pedagogia e pós-graduação). Uma participante é formada em Ciências Biológicas (não atuando nas séries iniciais como professora, mas como Assistente Técnico-Pedagógica) e outra é graduada em Pedagogia e Educação Artística. Somente duas participantes informaram ter Magistério e uma se encontra cursando Pedagogia.

Os dados indicam tratar-se de um grupo relativamente homogêneo e com o nível de escolaridade que havia sido previsto em lei (curso superior). Apenas três participantes ainda não se encontram nesse nível. Vale destacar o significativo número de professores com pós-graduação, tendo sido feita referência a variadas temáticas, todas relacionadas ao espaço da sala de aula: gestão na educação, educação inclusiva, pedagogia da infância, psicopedagogia. Pode-se delinear dos dados um grupo com possibilidade de dar significativas contribuições às discussões que tomariam lugar durante o curso, especialmente aquelas envolvendo temas representativos da área da educação (metodologia, didática etc.).

Certamente que o grupo não pode ser caracterizado como iniciante na área do Magistério. Das 20 informantes, mais de 80% já têm mais de 6 anos de atividade, sendo que destas, metade já tem mais de 16. Nenhuma professora do grupo estava em seu primeiro ano de atuação na profissão. Tal situação poderia servir para uma reflexão mais aproximada do dia-a-dia da sala de aula. Muitas experiências poderiam ser compartilhadas.

Quando se observam os dados relativos ao tempo de serviço em turmas de alfabetização, tem-se uma significativa alteração se comparados aos do tempo de serviço na profissão. Desconsiderando-se três participantes que não informaram o seu tempo de atuação em turmas de alfabetização, tem-se que 58% têm menos de 6 anos (uma participante nem se encontra atuando nestas turmas). Presume-se que em algum momento de sua carreira as professoras tenham sido desafiadas a assumir uma dessas turmas, talvez, até, em decorrência de seu tempo de experiência no Magistério, significativamente maior.

3. Apresentação dos dados e algumas indagações

Com as 5 questões, cujos resultados serão aqui apresentados, tinha-se o objetivo de verificar qual o conhecimento que os professores alfabetizadores tinham sobre aspectos de ortografia com os quais eles, certamente, iriam se defrontar em seu dia-a-dia, durante o processo de aquisição da língua escrita vivido por seus alunos. A última questão a ser apresentada serviria para observar os caminhos que o professor percorre para ajudar a criança em questões bem pontuais de ortografia. As respostas talvez pudessem indicar posicionamentos assumidos, valores já cristalizados ou o reconhecimento de que há lacunas a serem preenchidas.

A primeira questão a ser apresentada, “por que se escreve *m* antes de *p* e *b*?”, quase que imediatamente nos faz lembrar de “dicas” como: “o *m* só pega na mãozinha do *p* e do *b*” e “a mamãe vem antes do papai e do bebê para cuidar deles”. Podem até ajudar, mas não há nada de linguístico em tais explicações. Das 20 professoras participantes da formação continuada, apenas duas tangenciaram a resposta mais adequada, indicando uma certa atenção à articulação dos sons. Uma delas chegou a usar a expressão “bilabial”, contudo, não dá, de fato, uma explicação. Cinco professoras responderam explicitamente que não sabiam e todas as outras se referiram à sua própria aprendizagem, afirmando terem aprendido que se trata de uma regra e que, portanto, apenas estavam repassando o que haviam aprendido. Em duas respostas há o claro reconhecimento de que não sabem o porquê. Uma delas foi: “Repassamos esse conceito de *m* antes de *p* e *b* sem nos preocupar com o devido uso onde a criança acaba assimilando o conhecimento sem preocupação do porque.” [sic] (Téuo¹). Seis professoras enfatizaram a questão de, por ser uma regra, precisava ser repassada.

As respostas indicam que tais professoras tiveram poucas oportunidades de refletir sobre fenômenos de articulação da própria língua. Fazem com os seus alunos muito provavelmente o que foi feito com elas quando alunas. Repetem um círculo vicioso de submissão a uma explicação que pouco ou nada explica.

A questão seguinte, “como você diz para a criança que acabou de escrever ‘casa’ com *z* que a letra correta é *s*?”, volta-se já para a postura da professora frente ao “erro” da criança. Além disso, pensou-se que seria possível depreender alguma indicação quanto ao seu conhecimento sobre este ponto da ortografia da Língua Portuguesa, que sempre representa muita dificuldade.

A maioria optaria por dizer para a criança que quando o *s* está entre vogais acaba tendo o som de *z*. Algumas, em suas respostas, não especificaram a questão do estar entre

¹ Foi proposto às participantes que se identificassem somente com o uso de um apelido.

vogais, dizendo apenas que as letras têm o mesmo som, e que a letra *s* naquele caso tem o som de *z*. Não são explicações incorretas, mas incompletas. Talvez sejam suficientes para a criança naquele momento. Contudo, se houver um pouco mais de insistência quanto ao porquê, certamente que tais professoras terão dificuldade em responder. Apenas uma professora fez referência à questão da origem da palavra. Uma resposta foi particularmente curiosa: “Explico que devido a [sic] diversidade cultural e a [sic] grande diversidade étnica, também a nossa língua sofre influência.” (Julieta) Vale questionar acerca da motivação que levou a professora a dar tal resposta. Talvez seja a resposta que, segundo a sua percepção, fosse esperada por mim, com formação em Linguística.

Nova explicação era solicitada na questão “Como você explica os usos de *r* e *rr* nas palavras?”. Aqui, um pouco distinto do que ocorre na primeira questão apresentada, há indícios de uma explicação mais “lingüística”, enfatizando-se sempre a questão do *r* mais forte. Tanto que 4 professoras apontaram com clareza os dois aspectos que devem ser observados: a pronúncia distinta, mais forte no caso do *rr*, e a sua posição entre duas vogais. A grande maioria se ateu ao que foi apontado acima: a distinção entre som forte e som fraco, sendo que duas professoras, mais atentas aos variados casos em Língua Portuguesa, destacaram que os dois *r* não podem ser usados no início da palavra. Tal preocupação parece indicar uma certa percepção de que se trata do mesmo som, como no caso de *rato* e *carro*. Apenas uma professora não respondeu.

Esta “tentativa” de dar um enfoque menos fabuloso como no caso do *m* antes de *p* e *b*, e mais “científico” às respostas, ficou nítida nas seguintes respostas: “O mesmo caso, porém digo a eles que com um *r* a língua, [sic] vai ao céu da boca e com 2 ‘erres’ a língua pesa e os *rr*, [sic] não vão ao céu da boca.” (Julieta), a mesma autora da resposta transcrita acima e “*r*: sai da ponta da língua – ex.: arara. *Rr*: arranha a garganta – ex.: torre (obs.: No início da palavra não usa-se *rr*.)” (Fadinha)

A próxima questão a ser analisada era: “Por que a criança, às vezes, quando quer escrever algo com *ga* usa a letra *h*?”. Metade das professoras deu respostas corretas, associando a ocorrência ao nome da letra *h* (“agá”) que acaba por remeter à sílaba *ga*. Houve uma professora que apenas limitou-se a dizer que a troca acontecia por causa da semelhança de som, sem especificar a que estava se referindo. Outra até tentou dar uma explicação mais detalhada, fazendo uso de palavras como “fonemas” e expressões como “pronúncia da boca”. Uma respondeu que não sabia e outra que a criança escreve como fala. Cinco professoras fizeram referência tão somente à “pronúncia do som”.

Considerando o que já foi destacado nas questões anteriores, o fato de 50% das respostas a esta questão indicarem uma certa compreensão do que acontece na substituição do *ga* pela letra *h* não deixa de merecer destaque. Fenômenos bem mais simples e comuns como é o uso do *r* e do *rr* foram bem menos compreendidos! No caso do *ga* e do *h*, é preciso que o professor compreenda que na relação entre letras e som há 3 princípios a serem observados (segundo Cagliari, 1999): o funcional, o gráfico e o acrofônico. E, mais especificamente, no caso em questão, que a letra *h* não atende ao princípio acrofônico (assim como o *w*), já que sua letra não indica nenhum som, mas somente um traço da memória etimológica que a língua preserva.

Uma explicação possível para a significativa quantia de respostas corretas seja que tal explicação, em algum momento ganhou relevância para o professor. São comuns manifestações de surpresa quando em atividades de formação continuada os professores são apresentados à explicação de tal fenômeno.

Contudo, vale também observar as outras respostas que, de igual modo, correspondem a 50% do total. São respostas que se caracterizam pela imprecisão no uso de termos como “pronúncia” e “fonema”, ou por incompletude, apenas parecendo tangenciar a explicação

mais adequada. Passam a impressão de que o professor sabe que a resposta tem a ver com som, com articulação, mas não sabe dar uma explicação satisfatória que, muito provavelmente, nunca lhe tenha sido dada.

A 5ª e última questão pode ser entendida como uma síntese das demais perguntas: “Como ajudar a criança quando ela tem dúvida sobre a escrita de alguma palavra?”. No questionário efetivamente respondido pelas professoras, essa era a questão de número 13, também sendo a última. É como se o professor, depois de ter sido “sabatinado” sobre os seus conhecimentos acerca de certos aspectos da língua, devesse tomar consciência de sua real condição para, então, poder reconhecer-se capaz (ou não) de auxiliar o seu aluno em suas justas dúvidas sobre a escrita de certas palavras.

Uma certa incompletude e incerteza também foi percebida nas respostas a esta questão. Em alguns casos, transparece uma certa má vontade em fornecer uma resposta mais reflexiva, mais elaborada: “Procurando resolver o problema” ou “Ensinar usando outras formas”. A referência mais recorrente foi ao *dicionário*, tendo sido citado por 7 professoras. Também a sua função como mediadora foi destacada, às vezes transcrita como a de esclarecer as dúvidas, explicar as regras, mostrar o alfabeto e as junções.

Houve referências a uma atividade mais compartilhada, envolvendo a troca de experiências e a observação conjunta da escrita de certas palavras. Algumas respostas indicam a crença que certos professores têm no “poder” da leitura no processo de retenção das formas ortográficas das palavras, ao apontarem a leitura de livros como saída para ajudar os alunos quanto a suas dúvidas. Também o incentivo à pesquisa foi mencionado, talvez se subentendendo aí o uso do dicionário. Uma professora respondeu “não sei!”.

Uma resposta chama a atenção pela nítida referência às ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre as hipóteses que a criança levanta acerca da escrita das palavras: “Primeiro peço que escreva como acha que é, depois faço as trocas com ela para que perceba a diferença.”

A diversidade de respostas indicia a diversidade de opções que o professor faz para ajudar os seus alunos no momento da dúvida. Contudo, em boa parte delas, percebe-se um tatear meio intuitivo, às escuras, com base nos conhecimentos de que dispõe sobre o próprio funcionamento da língua. A própria incompletude das respostas parece apontar para isto. Como colaborar com este professor para que consiga fazer escolhas mais seguras?

4. Considerações finais

Ao longo deste artigo foram apresentadas algumas respostas dadas por professoras alfabetizadoras a questões envolvendo alguns aspectos linguísticos, muito presentes no processo de aquisição da linguagem escrita. Foram cinco as questões discutidas, sendo as quatro primeiras estreitamente relacionadas a alguma questão ortográfica e a última voltada para a atitude do professor frente à dúvida dos alunos.

No caso das primeiras questões, depreende-se que o professor pouco sabe sobre o funcionamento do sistema gráfico da Língua Portuguesa. Boa parte das explicações apresentadas aos fenômenos em questão apresentou incoerências ou incompletudes. Algumas delas indicavam um tímido movimento em direção a uma explicação mais “linguística”, mas que, dada a pouca intimidade com tal área, acabaram por permanecer apenas como breves gestos.

A noção de regra, como algo a ser meramente cumprido e que foi, em algum momento, por alguém estabelecido (mas não questionado!), fez-se presente em algumas das respostas dadas. Há uma submissão clara nessas referências à normatividade, o que parece

indicar uma confortável posição de alguém que apenas cumpre, sem, ao menos querer saber porque a “regra” existe.

Um certo descaso também pode ser apontado em boa parte das respostas à última questão, quase sempre cifradas, vagas, incompletas. Apesar disso, houve significativas manifestações de auxílio ao aluno a partir do levantamento de hipóteses acerca da escrita de determinadas palavras, do dicionário e de explicações que pudessem ajudar os alunos em suas questões ortográficas.

As indagações feitas por mim enquanto professora alfabetizadora, em pesquisa feita em 1996 e agora parcialmente retomadas em um contexto de formação continuada, parecem permanecer as mesmas. As mesmas dúvidas que me incomodavam enquanto alfabetizadora parece que continuam incomodando as alfabetizadoras, mais de 20 anos depois. São indícios claros de que há lacunas a serem preenchidas nos cursos de formação de professores, tanto inicial como em serviço. Para tal, faz-se necessária a compreensão clara de que alfabetização não envolve só processos, materiais ou metodologias, mas também um conteúdo sobre o qual se fala; na verdade, que constitui o ponto central de todo o processo. O professor deve conhecer sobre o funcionamento da Língua Portuguesa para melhor exercer o seu papel de mediador. Para que possa, sempre que for preciso, auxiliar o aluno em suas dúvidas sobre a escrita, de forma não intuitiva, camuflada ou incompleta, mas pautada no que, de fato, ocorre com a língua e nas relações entre letra e som.

Referências

- FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN (org.), Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2004.
- ROCHA, Any Dutra Coelho da. Formação do Professor Alfabetizador. In *Seminário Multidisciplinar de alfabetização*. Brasília, Mec-Inep, p. 65-68, 1984.