

## ALFABETIZAÇÃO: EQUÍVOCOS, FRACASSOS E NOVA PROPOSTA

Onaide Schwartz Mendonça

FCT/UNESP/ Univ. Est.; SP; Brasil Eixo 1;

A educação vem sendo discutida no Brasil e propostas são colocadas em prática na tentativa de corrigir o contínuo fracasso da alfabetização apontado em recentes avaliações nacionais e internacionais.

Sabe-se que além de problemas estruturais das escolas, como a falta de material, bibliotecas, livros, e os baixos salários dos professores, existem outros que são determinantes da situação atual de fracasso. Dentre eles destaca-se o fato de que o alfabetizador não vem recebendo formação científica que o possibilite atuar criticamente na análise dos materiais que recebe, nem de elaborar estratégias de alfabetização, assim acabam aceitando propostas sem questionar e avaliar resultados.

Nesse contexto considera-se que as orientações didático-pedagógicas dos materiais recomendados à alfabetização que vêm sendo distribuídos ano após ano às escolas públicas precisam ser discutidas com o subsídio da ciência.

Assim, neste texto pretende-se analisar à luz da Linguística, orientações presentes no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador - para o 2º. Ano (1ª série), Volume 2 que faz parte da coletânea “Ler e escrever”, amplamente utilizada em redes públicas de ensino do estado de São Paulo e indicada à alfabetização. Cabe lembrar que esta análise faz parte de objetivos de Projeto do Núcleo de Ensino FCT/UNESP, que prevê a análise de materiais indicados à alfabetização verificando sua adequação aos seus objetivos.

Enfatiza-se que o intuito deste trabalho não é outro senão contribuir para que a ciência chegue à sala de aula em benefício das crianças. Objetiva-se assim, convidar os interessados pelo tema a fazer uma leitura crítica e científica, do que se refere à alfabetização, uma vez que a implementação desses materiais tem sido responsável pelo desempenho dos alunos das camadas populares.

Entretanto, para se situar nos limites dessa publicação serão analisadas apenas as orientações contidas na página 10 do Guia, ou seja, o que se refere às expectativas de leitura e da escrita para o final do 2º. Ano, e o quadro que vem na sequência com observações sobre as hipóteses de escrita dos alunos. Uma análise completa do material resultaria em centenas de páginas.

Antes de iniciar as análises considera-se importante lembrar que a ampliação do Ensino Básico de oito para nove anos foi uma estratégia utilizada para estimular os municípios a iniciarem a alfabetização aos seis anos, e com isso possibilitar que as

crianças das camadas populares tivessem um ano a mais para aprender a ler e escrever, pois a Linguística já comprovou que:

Aos cinco anos uma criança está mais do que pronta para ser alfabetizada, basta o professor desenvolver um trabalho correto de ensino e de aprendizagem na sala de aula. (CAGLIARI, 1996: 106)

No Guia de planejamento e orientações didáticas do professor, 2º. Ano, na p. 10, pode-se ler:

Expectativas de aprendizagem para o final da 1ª. Série [atual 2º. Ano]

Em relação à leitura:

- Ler, com ajuda do professor diferentes gêneros (textos narrativos, literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.
- Ler, por si mesmo, textos conhecidos tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, quadrinhos e rótulos.
- Apreciar textos literários.

Analisando o primeiro item observam-se dois equívocos. Primeiro: fica evidente que os autores do material não conhecem o significado de *alfabetização*. Em seu artigo “Letramento e Escolarização”, Soares (2003b) define Alfabetização,

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); (...) habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almoço, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (2003b: 80)

Nota-se que existem aspectos específicos que não podem ser desprezados na alfabetização. É importante que o alfabetizador desenvolva a especificidade da alfabetização que não pode ser esquecida e relegada a segundo plano, pois nela existem elementos que irão garantir ao aluno o domínio da base alfabética e, portanto, a compreensão do sistema de escrita.

No início da alfabetização, independente de ela se iniciar aos cinco, seis ou sete anos, é imprescindível que o professor ensine os conteúdos citados por Soares. Assim, alfabetizar significa ensinar uma técnica, a técnica do ler e escrever. Quando o aluno lê, realiza a decodificação (decifração) de sinais gráficos, transformando grafemas em fonemas; quando ele escreve, codifica, transformando fonemas em grafemas. Esse é um aprendizado complexo, que exige diferentes formas de raciocínio, envolvendo abstração e memorização. A escrita é uma convenção e, portanto, precisa ser ensinada.

Para Cagliari “Alfabetizar é ensinar a ler e escrever. [...] o segredo da alfabetização é a leitura (decifração).” (CAGLIARI, 1996: 104), e não a adivinhação sobre o que estaria escrito em um texto a partir do tema, imagens e outros indicadores. Ler não é fazer inferência, mas decodificar sinais gráficos. Assim, qualquer orientação que difere das aqui citadas demonstra a precariedade da formação de quem elabora os materiais que estão sendo recomendados.

O segundo equívoco se refere ao tempo necessário para que a criança consiga ler sozinha textos diferentes dos memorizados em sala de aula. É inadmissível que transcorrido um ano de trabalho sério, competente, voltado ao ensino e aprendizagem da leitura, uma criança que não seja portadora de alguma deficiência mental, ainda precise da ajuda do professor para ler um texto como os citados no Guia, pois

Se a escola [...] for clara e objetiva, priorizando a decifração da escrita como segredo da alfabetização e dedicando uma hora por dia às atividades específicas, todos os alunos aprenderão a ler (com mais ou menos dificuldades) em dois ou três meses de trabalho. Esse é o tempo suficiente para que os alunos aprendam a decifrar o que está escrito. Quem sabe fazer isso, está tecnicamente falando, alfabetizado. O resto é o desenvolvimento dessa habilidade e a complementação com conhecimentos que serão aprendidos depois. (CAGLIARI, 1996: 109-110).

Esta análise de Cagliari apenas reforça o comprovado na prática (da autora) de 10 anos de alfabetização de crianças das camadas populares na rede estadual paulista, com uma diferença da situação atual, os alunos vinham para a alfabetização (com 7 anos, na então primeira série) sem conhecer sequer as letras do alfabeto, e hoje as crianças já cursaram o 1º ano (aos seis anos), o que leva a pressupor que tragam algum conhecimento de escrita ao ingressar no 2º ano. Nesse sentido, questiona-se: Dois anos não têm sido suficientes para ajudar os alunos a se alfabetizar a ponto de ler um pequeno texto?

Ao se falar em priorizar a decifração não significa, em hipótese alguma, que será realizado um trabalho nos moldes da cartilha, mecânico, de repetição visando a memorização, mas que o professor desenvolverá, além da leitura dos mais diferentes suportes de textos, atividades efetivas de *leitura*.

Este trabalho pode ser feito quando o professor escreve, diariamente, o *alfabeto de imprensa maiúsculo* na lousa (quando a maioria da sala dominá-lo se acrescentará o minúsculo de imprensa), e propõe aos alunos a sua leitura do meio para o início, do meio para o final, alternadamente, para que não se acostumem com a sequência das letras, mas aprendam realmente a decifrar que letra representa qual som.

Somente após fazer a leitura coletiva, o professor encaminhará a leitura individual. Pedirá, então, que os alunos mais avançados leiam apontando, aleatoriamente, letras do alfabeto. Na sequência procederá da mesma forma com os de nível médio e, finalmente, com aquelas crianças que têm mais dificuldades de leitura. Só depois convidará os alunos à lousa para que escrevam e percebam onde se inicia e o caminho que percorre o traçado das letras. Essa atividade pode ser encerrada pela cópia das letras do alfabeto no caderno.

Portanto, priorizar a decifração é o professor não deixar a encargo do aluno ou do seu coleguinha, “descobrir” o que a humanidade já construiu há milhares de anos, como se a criança fosse obrigada a viver “pesquisando”, perdendo tempo precioso em que poderia estar desenvolvendo outros conhecimentos.

Analisando o segundo item, ao ler que a expectativa para o final do 2º. Ano é a de que as crianças leiam sozinhas apenas textos “conhecidos”, infere-se que estes sejam “decorados” mediante repetição. Aí encontra-se o terceiro equívoco: fazer o aluno ficar memorizando pequenos textos (parlendas, poesias, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, quadrinhos e rótulos) para, em seguida, tentar adivinhar qual palavra estaria escrita e onde. Em pleno século XXI, com a agilidade como circulam a informações na sociedade e com a facilidade como crianças aprendem, orientações como estas configuram retrocesso.

De acordo com a Linguística, em termos específicos, espera-se que ao final do 2º. Ano o aprendiz domine conhecimentos como:

- Saber ler algo novo que lhe é apresentado.
- Produzir textos espontâneos, não importando os erros de ortografia.
- Ser capaz de corrigir individualmente um texto, de modo a eliminar os erros de ortografia, com o auxílio de um dicionário ou fichário de palavras.
- Participar das atividades escolares.
- Reproduzir oralmente textos que lê (com total liberdade para fazê-lo a seu modo)
- Preparar e ler um texto no dialeto padrão.
- Escrever com letras de forma e com letras cursivas.

(CAGLIARI, 1996: 76)

Observem ainda quais são as expectativas do Guia quanto à aprendizagem da escrita.

Expectativas de aprendizagem para o final da 1ª. Série [atual 2º. Ano]

Em relação à escrita

- Recontar histórias conhecidas, recuperando algumas características da linguagem do texto lido pelo professor.
- Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escreva com erros ortográficos (ausência de marcas de nasalização, hipersegmentação, entre outros).
- Escrever alfabeticamente textos que conhecem de memória (o texto falado, e não a sua forma escrita) tais como: parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, entre outros.
- Reescrever - ditando para o professor ou colegas e, quando possível, de próprio punho – histórias conhecidas, considerando as idéias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita.
- Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instrucionais), ditando para o professor e colegas e, quando possível de próprio punho.
- Revisar textos coletivamente com ajuda do professor.

Recontar histórias para recuperar características do texto é verificação de memorização do que se ouviu da leitura feita pelo professor e em nada ajuda a criança aprender a ler e escrever. Por outro lado, “escrever” alfabeticamente apenas o que se decorou, não é escrever, é reproduzir um modelo. Escreve-se efetivamente quando se é capaz de produzir escrita significativa, de próprio punho, isto é, o contrário do que se faz na cópia.

Afirmar que se espera que ao final do 2º. Ano a criança saiba “Reescrever histórias conhecidas” ou “produzir textos de autoria” *ditando para o professor* é uma impropriedade, pois ela não terá sempre um “escriba” a sua disposição. A reescrita de textos individual seria um recurso a ser utilizado, no máximo, até o final do segundo mês de trabalho do 2º ano, e depois nos casos de correção coletiva de textos na lousa. Ademais é preciso tomar cuidado com a prática de reescrita, pois gera dependência na criança que passa a acreditar não ser capaz de escrever sozinha, necessitando sempre de um texto que sirva de base para produzir escrita. Para combater esse problema nada melhor do que estimular o aluno a escrever textos espontâneos desde o início da alfabetização.

Com relação ao ditado pode ser uma excelente estratégia tanto de ensino, como de aprendizagem, desde que o professor saiba realizá-la. Neste caso, o professor dita pronunciando as palavras de forma natural, sem artificialismos e sem silabar, para que o aluno vá desenvolvendo a consciência de que fala-se de um jeito, mas escreve-se de

outro. É uma oportunidade para que desenvolva suas habilidades de estabelecer a correspondência som/letra e letra/som.

Dizer que a criança deve ser capaz de escrever de próprio punho “quando possível”, ao final do 2º ano, é um despropósito, pois:

Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem para ler. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita. (CAGLIARI, 1996:104)

Deste modo conclui-se que se o aluno não consegue escrever é sinal de que também não aprendeu a ler, pois como se sabe, a leitura precede a escrita, e por isso, deve ser privilegiada.

Retomando o que foi dito por Cagliari, espera-se que ao final do 2º ano, o aluno seja “capaz de corrigir individualmente um texto, de modo a eliminar os erros de ortografia, com o auxílio de um dicionário ou fichário de palavras” (1996: 76). Portanto, a criança já deveria ter dominado as relações biunívocas entre fonemas e grafemas, descritas por Miriam Lemle (1988: 17, 21, 22 e 24), que ocorrem quando um só fonema “casa-se” com uma só letra, “monogamicamente”: fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, /a/ que correspondem às letras p, b, t, d, f, v, a, como em “pata”, “bala”, “tala”, “data”, “fala”, “vala”, “ala”, em que se confirma a hipótese que o aprendiz formula inicialmente para o sistema alfabético de que cada letra corresponde a um som, e cada som a uma letra.

Porém, avançando em seus conhecimentos o aluno descobrirá que essa relação biunívoca de transcrição fonética ocorre em poucos casos e que existem relações complexas em um segundo conjunto,

(...) onde agrupamos os casos de fonema que se casa com várias letras diferentes, “poligamicamente”: o fonema /s/, que será representado pelas letras ss, ç, c, xc, x, sc, respectivamente “pássaro”, “roça”, “cedo”, “exceção”, “próximo”, “nascer” e, num terceiro conjunto, onde uma letra se casa com vários fonemas diferentes, “poliandricamente”: a letra x representada em “exame” /z/, em “explicar” /s/, em “enxame” /ch/, em “fixo” /ks/. (MENDONÇA e MENDONÇA, 2007: 93)

Desta forma, as dificuldades ortográficas normais para o final do 2º Ano seriam as relações “poligâmicas” e “poliândricas” relacionadas por Lemle, pois as biunívocas já deveriam ter sido superadas.

Portanto, ao se ler no Guia que o aluno deve ser capaz apenas de “Revisar textos coletivamente com ajuda do professor” observa-se a manifestação explícita da falta de compromisso não só com o ensino, mas com a aprendizagem. Sabe-se que para que o aluno aprenda é necessário ser ensinado. A atividade de aprendizagem é individual,

árdua e o professor precisa se desdobrar para que alunos com dificuldades consigam aprender. Assim, aparentemente, a conduta do Guia em foco é a de jogar a responsabilidade para a o grupo, deixando ao acaso, partindo da concepção de que nada precisa ser ensinado, pois o coletivo dará conta de tudo.

Finalmente chega-se ao “Quadro de observação”, também na página 10 do Guia.

#### Hipóteses de escrita

Embora tenhamos especificado que a escrita deve ser alfabética apenas na produção de textos que os alunos conheçam de memória espera-se que escrevam alfabeticamente em todas as situações. Muitas vezes, por terem se alfabetizado recentemente, cometem muitos mais erros nas situações de reescrita ou de produção de textos de autoria, do que quando escrevem textos memorizados e, com freqüência não conseguem recuperar o que eles mesmos escreveram. Nessa situação, muitos professores não entendem o que foi escrito pelo aluno e classificam a escrita como silábica ou silábico-alfabética. É preciso muita atenção, pois uma vez que a criança entende como o sistema de escrita funciona, mesmo que cometa erros na produção de textos mais complexos, conceitualmente sua hipótese é alfabética.

Analisando as informações contidas no quadro acima pode-se chegar a conclusões no mínimo curiosas. É evidente que um aluno cometerá mais erros ortográficos na *escrita de textos*, do que na reprodução daqueles que memorizou pela repetição sistemática.

Entretanto, uma criança só não consegue ler sua própria produção quando está em um nível de escrita aquém do alfabético e, face a sua pequena experiência com a língua escrita, não conseguirá reunir elementos para ler o que escreveu.

Porém, do ponto de vista do professor, a justificativa para que não consiga decifrar a escrita de uma criança é o fato de que esteja ou no nível pré-silábico, o mais primitivo da escrita, ou então no nível silábico, quando grafa uma letra para cada sílaba, com valor sonoro, pois se estivesse no silábico-alfabético, pela experiência que o educador tem com a escrita de sua língua, conseguiria interpretar. Assim, questiona-se mais uma vez: Que tipo de trabalho está sendo proposto e realizado que dois anos não foram suficientes para ajudar a criança a ler e escrever?

Continuando a reflexão acima, ao se ler no quadro que, quando o professor não entende a escrita do aluno: “É preciso muita atenção [na classificação da escrita da criança], pois uma vez que a criança entende como o sistema de escrita funciona, mesmo que cometa erros na produção de textos mais complexos, conceitualmente sua hipótese é alfabética.”, constata-se um erro conceitual que afronta a Psicogênese da Língua escrita, teoria de aprendizagem de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pois se o aluno escrevesse alfabeticamente, mesmo que apresentasse dúzias de erros ortográficos, tanto ele, como o professor ou qualquer outra pessoa compreenderia o que escreveu.

Afirmações como as do Guia induzem os professores a erro levando-os ao conformismo frente às dificuldades do aluno que deveriam ter sido superadas há muito, e aparentemente, querem manipular as pessoas a acreditarem que tal proposta alfabetiza, e ainda, que o fato dos alunos concluírem o 2º. Ano analfabetos, é normal.

Ora, não precisa ser um doutor em Linguística para constatar a relação lógica do que está descrito no quadro e que o seu conteúdo pode perfeitamente ser compreendido no grave equívoco:

“Caro professor, se o seu aluno sabe grafar só o que memorizou pela repetição exaustiva e quando tenta escrever não consegue ler o que escreveu, e se você, leitor experiente de sua língua materna, também tentou ler a produção do aluno e não conseguiu, ‘não se preocupe’, pois se após dois anos de alfabetização ele entendeu que a escrita tenta registrar os sons da fala, ele está alfabetizado!”

Assim, enfatiza-se que para o aprendiz ser considerado alfabetizado não é suficiente que tenha consciência de que a escrita representa a fala, mas precisa dominar a técnica da codificação e da decodificação de sinais gráficos.

Deste modo, encerrando a análise da página 10 do Guia, conclui-se que os seus autores estão equivocados, pois ainda não compreenderam que língua é código e, portanto, precisa ser ensinada, e não deixar os alunos perdidos em busca de informações perdendo tempo tendo que pesquisar tudo.

Assim, é urgente reafirmar que não há clareza sobre o que é alfabetização e quais são os conteúdos que precisam ser desenvolvidos, durante o processo, para que a criança aprenda a ler e escrever convencionalmente e com competência. Desconhecem que leitura é decifração e não inferência, ou adivinhação, pois pensam que a memorização de pequenos textos ajudará na aprendizagem do código.

Não sabem que aos cinco anos a criança está pronta para aprender a ler e que após três meses do desenvolvimento de trabalho adequado, os alunos começam a ler e escrever e, portanto, nada justifica a demora na aprendizagem a ponto de concluírem o 2º. Ano nos níveis mais primitivos de escrita. Falta objetividade, pois se perde tempo com atividades inúteis que só retardam o processo e o que poderia ser feito em um ano se prolonga por dois, três, quatro anos e ainda há os que terminam o ensino básico semi-analfabetos e depois voltam para os cursos de alfabetização de jovens e adultos.

Verifica-se que tais autores não reconhecem o papel do professor em sala de aula, à medida que deixam o ensino ao encargo dos próprios alunos (coletivo). Assim, finalizando esta análise, conclui-se que o impedimento maior à aprendizagem dos alunos hoje são as orientações equivocadas destinadas à alfabetização.

Tal constatação é grave, pois condutas como as descritas estão presentes em todos os materiais que vêm sendo distribuídos pelo país por mais de 20 anos e todas as



pesquisas sobre desempenho escolar evidenciam que tais propostas não estão obtendo sucesso.

Sabe-se que, dialeticamente, a humanidade avança quando, aos conhecimentos já existentes acrescentamos resultados de novas pesquisas, pois quando se despreza conhecimentos produzidos e consolidados corre-se o risco de cair em modismos que quase sempre terminam em fracassos.

Tal reflexão da autora é fruto de graduação, mestrado e doutorado em Letras, Área de filologia e Linguística portuguesa em universidade pública, da experiência em alfabetização de crianças das camadas populares durante dez anos na rede estadual paulista, da docência de *Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização e Linguística* na FCT/UNESP há mais de dez anos, e do conhecimento dos fundamentos de Linguística, Sociolinguística e Psicolinguística.

A preocupação com o fracasso escolar das camadas populares levou-a a lançar em 2007, pela Cortez Editora, a 1ª edição da obra *Alfabetização Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire (hoje em sua 3ª edição)*, cujo subtítulo poderia ter sido também: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire e Emília Ferreiro, pois à estrutura metodológica proposta por Paulo Freire para a alfabetização (Freire, 1980) foram acrescentadas atividades dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético.

O “Método Sociolinguístico” (MENDONÇA e MENDONÇA, 2007), surgiu da aliança entre teoria e prática, como Soares (2003a: 19) propõe: “... é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produz um método.”. Traz uma nova perspectiva para a alfabetização, pois compreende método como organização e sistematização do trabalho docente. Propõe que o processo tenha por princípio a realidade do aluno, desenvolvendo a oralidade e a conscientização através do diálogo (ensina como fazer e adequar a diferentes realidades), defende a implementação de atividades linguísticas para explorar conhecimentos específicos da alfabetização através da leitura diversificada do alfabeto, da ficha de descobertas, processos de análise e síntese, e de estratégias dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético. Ao desenvolver atividades para os três níveis consegue atender os alunos em diferentes estágios de aprendizagem em uma mesma sala, o que garante que todos evoluam em seus conhecimentos. Traz ainda, o trabalho com diferentes gêneros textuais e, com isso, promove também o letramento. É *sócio*, porque valoriza o diálogo no ambiente de sala de aula, e é *linguístico*, pois desenvolve atividades específicas de leitura e de escrita.

Esta proposta vem sendo utilizada a cada dia por mais professores e resultados já foram publicados nos Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil, COLE/UNICAMP, no artigo *A eficiência do método sociolinguístico de alfabetização* (2009), no site da ALB.

Em abril de 2011, através de Projeto do Núcleo de Ensino da FCT/UNESP, a Secretaria da Educação de Presidente Prudente implantou esta proposta, no 1º e 2º Anos, em duas escolas da rede com o objetivo de comparar os resultados com o que é feito nas demais unidades. Transcorrido apenas um mês da implantação, os professores apontam que houve uma modificação significativa na postura dos alunos, pois estão interessados e motivados para aprender, e a maioria das crianças do 1º. Ano já compreendeu o funcionamento do sistema lingüístico na composição das palavras. Outro fato que chamou a atenção dos professores do 2º. Ano é o nível de satisfação dos pais que as têm procurado para saber o que está acontecendo que seus filhos aprenderam a ler “de repente”.

Finalizando, enfatiza-se que é preciso mudar os cursos de formação de professores, uma vez que se tivessem formação científica sólida jamais acatariam orientações como as do guia analisado, antes as rejeitariam com justificativas pontuais, além de terem condições e liberdade para elaborar seus próprios materiais com competência técnica e consciência crítica, ao contrário do que se vê hoje em que os professores acatam qualquer coisa e sequer analisam os resultados.

Transformar os cursos que formam professores no Brasil não é tarefa simples, mas é possível se houver vontade política. Haveria necessidade de se definir uma matriz curricular básica, comum a todos os cursos, composta de disciplinas com no mínimo 105 horas, que desenvolvessem *conteúdos, metodologias e práticas de ensino* de língua portuguesa, alfabetização, matemática, ciências, história, geografia, artes e educação física, bem como os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina, de modo a garantir sólida competência técnica aos profissionais. Outras disciplinas poderiam ser acrescentadas à matriz em função da realidade de cada região ou estado. Estes cursos precisariam ser avaliados regularmente (ENADE) e providências tomadas para os que não atendessem o padrão de qualidade desejado.

Promover cursos de capacitação em serviço é uma necessidade, porém é preciso cuidar com os conteúdos a serem desenvolvidos, pois de nada adianta promover cursos para disseminar conceitos equivocados.

Enfim, a alfabetização é um processo que exige responsabilidade, compromisso, que precisa ser orientado, pois do desempenho e da metodologia do professor dependerá o sucesso do aluno. Não se pode considerar normal alunos chegarem ao 5º ano analfabetos sob a alegação de que têm até o final do ensino básico para se alfabetizar. É preciso mudar os rumos da alfabetização no Brasil, pois só assim estancaremos, na fonte, a produção de analfabetos jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1996.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1988.

MENDONÇA, O. S. e MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - método sociolinguístico: Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDONÇA, O. S. A eficiência do Método Sociolinguístico de Alfabetização. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <[HTTP://www.alb.com.br/portal.html](http://www.alb.com.br/portal.html)>. ISSN: 2175-0939.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador – 2º ano (1ªsérie)**/ Secretaria da Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Avatangy, Ivânia Paula Almeida, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. – 4ªed. São Paulo:FDE, 2010.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago, p. 15-21, 2003a.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: **Cadernos de Formação – Alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003b.