

## **ALFABETIZAÇÃO, PROFESSOR ALFABETIZADOR E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Maria das Graças Porto Pires<sup>1</sup>**  
**Lúcia Gracia Ferreira<sup>2</sup>**  
**Daniel Fernandes Lima<sup>3</sup>**

**RESUMO:** É no processo de alfabetização que o educador procura propiciar no educando o gosto pela leitura e o respeito pela língua materna, mas torna-se viável que o professor que alfabetiza seja também um conhecedor das variações lingüísticas, da estrutura e do funcionamento da língua e também das variações dialetais que se apresentam em uma sala de aula. Por isso, este trabalho objetivou conhecer como ocorre o processo alfabetizador e conhecer também quem são os professores da zona rural de Itapetinga-BA, sua formação e como desenvolve sua prática pedagógica. A partir de uma pesquisa de campo, fazendo uso de instrumentos como observação e entrevista, foi possível perceber que estes professores não tiveram suporte para alfabetizar. Reconhecemos que se o professor alfabetizador tem conhecimentos lingüísticos, fica mais fácil o respeito dos vários falares regionais apresentados pela língua a qual vai ensinar e que está presente no cotidiano da sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetizador, Letramento, Linguagem, Professor.

**ABSTRACT:** *It is in the literacy process that the educator tries to propitiate at schoolchild the taste for the reading and the respect for the maternal language, but it becomes viable that the teacher that alphabetizes is also an expert of the linguistic variations, of the structure and of the operation of the language and also of the dialectal variations that come in a class room. That, this work objectified to know as it happens the process alfabetizador and to know also who they are the schoolmasters of the rural zone of Itapetinga-BA, their formation and as they develop their pedagogic practice. Starting from a field research, making use of instruments as observation and interview, it was possible to notice that these teachers didn't have support to alphabetize. We recognized that if the teacher alfabetizador has linguistic knowledge, it is easier the respect of the several speak regional presented by the language which will teach and that is present in the daily of the class room.*

**KEYWORD:** *Alfabetizador, Letramento, Language, Teacher.*

### **Introdução**

---

<sup>1</sup> Especialista em Linguagem, Pesquisa e Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: mgracappires@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. E-mail: luciagferreira@hotmail.

<sup>3</sup> Especialista em Língua Portuguesa pelo Instituto de Educação Segmento. E-mail: fernandespan@hotmail.com

O final do século XX foi um período de descobertas. Começa-se a ter consciência de que não basta somente alfabetizar, mas que é preciso viabilizar às pessoas a oportunidade do contato com as diversas práticas sociais de leitura e escrita. Isso mudou no século XXI, quando esse conhecimento passou a ser exigência, ou seja, o mundo letrado moveu-se para a escola, passando a fazer parte da alfabetização do novo século, contribuindo para a que a comunicação evoluísse.

Os profissionais da educação então passaram a buscar novas competências para ensinar. Em decorrência disso, a aprendizagem proposta passou a ser a mecânica, fato que foi ocasionado pela angústia da obrigação de se ter que ensinar a ler e a escrever em pouco tempo.

Nesse aspecto, Ferreiro (2003) muito contribuiu para a mudança de postura do alfabetizador, trazendo a este o entendimento de que a alfabetização envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação lingüística. Assim, ela deixa claro que alfabetizar deixa de ser apenas a apropriação de um código de forma mecânica, mas que esta perpassa esse conceito, necessitando, então, para sua concretização, acontecer simultâneo ao processo de letramento. Este letramento é capaz de trazer a compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e do aprendizado. Neste sentido, Tfouni (1995, p. 20) afirma que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”. Afirmando, também, que alfabetizar e letrar necessariamente devem ser simultâneos.

Ferreiro (2001) ainda ressalta que o processo de alfabetização não depende somente do alfabetizador, deixando claro que o educando deve reconstruir uma relação entre linguagem oral e escrita para se alfabetizar.

Há de se considerar que uma alfabetização descontextualizada não dá conta de acompanhar as transformações socioeconômicas de um país, uma vez que a sociedade favorece a ampliação e a circulação de várias fontes e tipos de textos. Portanto, cabe ao professor, ao fazer uso dos instrumentos e objetivos da educação, favorecer aos alunos a possibilidade de preparação para essa dinâmica social.

Reconhecemos então que uma das funções da escola hoje é alfabetizar os alunos em um contexto letrado, ou seja, um contexto que envolva as práticas sociais de leitura e escrita. Com essa aprendizagem, os alunos tornam-se usuários da escrita em suas diferentes funções sociais, mesmo não estando ainda alfabetizados. Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de estar

centrada nos processos de codificação e decodificação do sistema. Assim, a alfabetização é uma atividade pedagógica, inserida no processo de ensino-aprendizagem, onde o estudo de línguas passa a ser necessário para que a leitura e a escrita sejam compreendidas de forma mais significativa para o educando. Alfabetizar é, pois, um processo de integração humana que tem por finalidade maior promover a inclusão de todo ser humano no universo mágico da linguagem.

É no processo de alfabetização que o educador procura propiciar no educando o gosto pela leitura e o respeito pela língua materna, mas para isso é necessário que o professor que alfabetiza seja também um conhecedor das variações lingüísticas, da estrutura e do funcionamento da língua. Como diz Roulet (1978 apud Poerch 1990, p. 10) “como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismo que permitem sua aquisição?”. O professor que não possui esta formação lingüística não terá a mesma facilidade para alfabetizar e poderá desencadear, no aluno, dificuldades de leitura e de escrita ao longo do processo alfabetizador.

O alfabetizador deve buscar, com o seu trabalho, conhecimento sobre a linguagem, pois os alunos fazem parte desse processo comunicativo. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o processo alfabetizador é um processo de interação com a língua, em que os aprendentes tornam-se produtores e realizam ações de reflexão sobre a linguagem.

Não se pode pensar que a simples memorização de sílabas, seus conceitos e regras levarão os alunos a lerem e escreverem bem. Daí a necessidade de uma análise e um conhecimento das estruturas da língua, para dar embasamento ao alfabetizador de todas as variações dialetais que se apresentam em uma sala de aula. Sendo o professor conhecedor destas variações lingüísticas terá condições de avaliar e respeitar os vários falares regionais, apresentados pela língua a qual vai ensinar. Portanto, um professor tradicional não terá o mesmo manejo com a língua que um professor com preparo lingüístico que poderá, através de sua preparação, produzir um ensino mais adequado, incentivando a oralidade e criando o respeito pelos diferentes dialetos existente em uma língua.

Neste âmbito, este trabalho objetivou conhecer como ocorre o processo alfabetizador e conhecer também quem são os professores alfabetizadores, quais são as suas práticas

pedagógicas, bem como, qual a sua respectiva formação. Os professores pesquisados são atuantes na zona rural de Itapetinga-BA.

Para realização desta pesquisa foi feito, primeiramente, um levantamento bibliográfico para obter maior alicerce sobre o objeto a ser pesquisado. A partir do material já elaborado, procedeu-se a leitura seletiva e crítica, buscando estabelecer relações, e confrontando idéias dos diversos estudiosos pesquisados que serviram para fundamentar a pesquisa.

Nessa pesquisa, fez-se uso de instrumentos como observação e entrevista, e elegeu a pesquisa de campo por acreditar que só compreendendo o fenômeno numa dimensão dialética dentro de uma abordagem qualitativa é que melhor se poderia entender, analisar e interpretar os fatos e construir um conhecimento. A validade do presente trabalho se dá devido à grande relevância que o mesmo pode significar na atuação dos educadores em seu posicionamento metodológico, no diz respeito a sua formação.

Durante o período da pesquisa observou-se o momento do trabalho dos professores buscando identificar o tipo de prática por eles adotado para alfabetizar. As entrevistas foram feitas objetivando compreender o conhecimento que estes professores têm sobre alfabetização e também conhecer a sua formação.

Através desta pesquisa, realizada durante o primeiro semestre de 2006, foi possível conhecer o professor alfabetizar que atua na zona rural e descrever sua formação e prática pedagógica. Assim, os dados foram coletados e, posteriormente, analisados a partir do referencial teórico que possibilitou compreender a realidade desses alfabetizadores.

### **O processo de formação do alfabetizador: desafios**

Quanto à formação dos 16 professores da zona rural temos o seguinte resultado: uma Pedagoga, cursando especialização, dois somente com o magistério do ensino médio, um cursando Letras (à distância), dois cursando Pedagogia (à distância) e 10 cursando Formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior (curso em parceria entre a UESB e a Prefeitura Municipal de Itapetinga). Esses resultados da formação dos professores da zona rural nos dão suporte para fazermos o seguinte questionamento: qual a

função da formação dos professores? E quem nos fornece essa resposta é Imbernón (2005, p. 107) quando diz que “a melhoria na formação e no desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional”.

Uma boa formação não é aquela que dá “títulos”, mas que é capaz de proporcionar conhecimentos, e conseqüentemente, saberes. Isso não depende só da instituição que os forma, mas também de quem está sendo formado. A partir da formação inicial e continuada e de todo conhecimento apreendido e aprendido é que as ações serão suficientes ou não para atender as necessidades dos alunos. Freire (1996, p. 92) diz que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Saber o que se vai ensinar é indispensável para a condução do processo educativo, que considera que “a mais alta função da educação consiste em produzir um indivíduo integrado, capaz de entrar em relação com o todo” (TAVARES, 1993, p. 128). Assim, “só consegue ensinar algo aquele que também está disposto a aprender” (op. cit., p. 126), e a formação do professor é um passo significativo para se encontrar o caminho que o leve a uma educação capaz de formar o cidadão crítico e reflexivo.

Nas falas dos professores, ficou confirmado o fato de que o magistério não lhes deu suporte para trabalhar com a alfabetização. Eles afirmaram também que sua maior dificuldade é alfabetizar em uma classe multisseriada (de pré-escolar a 4ª série do ensino fundamental). Além disso, ressaltaram que é importantíssimo saber sobre os níveis de evolução da língua escrita e também trabalhar com os níveis para conhecer como a criança se desenvolve no processo de aquisição da escrita.

As falas das professoras, cujas concepções sobre o sujeito que irá aprender, sobre o objeto a ser conhecido e sobre os processos envolvidos nessa apreensão são elementos determinantes da forma como a prática é desenvolvida, também são reveladoras do que pensam e de como agem.

O professor está em constante processo de formação. A formação docente deve ser contínua. Assim, a formação “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de

(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 25). Sabemos que esses cursos e conhecimentos são importantes e extremamente necessários, pois é exigência da sociedade atual, o que mostra a busca da continuidade da formação. Mas de nada adianta tudo isso se não há reflexão sobre a prática.

A formação inicial desses professores não atende o processo de alfabetização, mas deve-se trabalhar com a verdade de que toda formação docente se complementa na/com prática, pois “o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática” (IMBERNÓN, 2005, p. 61).

As falas dos professores deixam pistas de que tanto a modalidade de formação inicial quanto a de formação continuada não foram/são suficientes para se apropriarem de teorias capazes de propiciar a criação de uma prática transformadora. Essa prática é necessária e, inclusive, almejada (mas não buscada) por muitos desses professores, mas partindo do pressuposto de que esta exige esforço e de que eles não estão habituados a estudar, acabam por não se incomodarem de continuar utilizando a prática pedagógica tradicional. E o próprio sistema de gestão educacional do Estado garante essa comodidade, ou melhor, indiretamente, “clama” por ela.

As condições de trabalho também não são das mais favoráveis. Lidar com crianças em classes multisseriadas, inseridas em uma comunidade rural que possui características próprias, diferentes das características urbanas onde tais professores foram formados e construíram sua concepção de mundo, é uma situação muito complexa e inviabiliza mudanças mesmo que se busque propiciar o estímulo pedagógico nos docentes. A solução do problema está muito mais além dos limites figurados entre o coração e a razão dos que fazem parte da teia alfabetizadora-educativa.

Assim, avaliando a formação destes professores através das informações por eles fornecidas nos atemos na seguinte questão: se estes professores não buscam conhecer mais para ensinar melhor, como propiciar uma prática transformadora? Se não são leitoras e produtoras de textos, como incentivar os alunos a serem? Como produzir avanços significativos na ação docente, no âmbito da sala de aula e da escola, se não estudam? Como adquirir o hábito de leitura se não possuem livros ou estímulo (financeiro) para isso? Dessa forma: como alfabetizar?

Vive-se no mundo do conhecimento, por isso precisa-se ensinar a pensar, saber comunicar, saber pesquisar, ter raciocínio lógico. Neste contexto, o professor é muito mais mediador do conhecimento e isto leva a construção de um saber mais significativo. O novo professor, exigência da nova sociedade, surge com uma nova identidade, uma identidade de construtor e organizador da aprendizagem, pois ser professor é ser leitor e aprendente, é ser capaz de refletir e adquirir novos saberes.

Poersch (1990, p. 37), se referindo ao professor alfabetizador salienta que este profissional deve sim conhecer a língua que ensina.

O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio e das técnicas pedagógicas deve possuir sólidos conhecimentos lingüísticos tanto da língua, enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise.

O agente alfabetizador deve ser um conhecedor das variações lingüísticas, da estrutura e do funcionamento da língua, pois “o objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito” (POERSCH, 1990, p. 44) e para isso esses conhecimentos são fundamentais.

A língua possui diversos tipos de estruturação: nível figurativo (fonético-fonológico), nível semiológico (sintático-semântico) e nível comunicativo (textual-transfrasal). O **nível figurativo** aborda o valor da língua enquanto instrumento figurativo, ou seja, os signos lingüísticos e as suas respectivas representações. Pode-se dizer que seria, de uma forma simplificada, as representações dos sons da língua através de símbolos gráficos (por exemplo, atualmente, as letras). O **nível semiológico** trabalha com o sistema estrutural paradigmático e sintagmático, na tentativa de sistematizar e compreender melhor a lógica interna da língua, bem como as suas transformações no decorrer do tempo e no próprio tempo atual. O **nível comunicativo** englobará a função comunicativa da língua, isto é, a função da língua no seu contexto textual. Os três níveis acima citados correspondem à estruturação da língua, seu caráter normativo. A Gramática Tradicional (G.T.) aborda estas estruturas separadamente, visando obter o formato ideal de uma língua padrão-culta.

A língua funciona com ordens e regulamentos internos e próprios, independentes das leis da norma (G.T.) tida como padrão. O funcionamento de uma língua está diretamente ligado às possibilidades de comunicação que ela oferece aos falantes de uma determinada sociedade. As principais funções da língua são: estabelecer comunicação, manifestar os pensamentos e expressar os sentimentos. Sendo assim, pode-se dizer que, ao contrário do que pensa a G.T., um bom falante seria aquele que consegue estabelecer comunicação com os demais membros na sua sociedade, manifesta aquilo que pensa e expressa os sentimentos inerentes ao seres humanos.

A estrutura de uma língua é descrita pela Gramática Normativa desta mesma língua, enquanto que o funcionamento da língua é estudado pela Lingüística (sociolingüística etc). Ambos, estrutura e funcionamento, são de extremo valor para a formação de bons professores-alfabetizadores e assim os julgamos por dois motivos que nos parecem suficientemente adequados: primeiro, não se pode desprezar os diversos dialetos existentes em uma determinada sociedade e apresentar uma única forma possível de se falar e escrever corretamente (a norma padrão) – não fazemos aqui a defesa do extermínio da Gramática na sala de aula em nenhuma hipótese; segundo, é necessário que o professor-alfabetizador tenha conhecimento sobre a estrutura da língua (conheça a Gramática da língua) para viabilizar aos alunos, numa atitude de conscientização e humanização, o ensino da norma padrão como instrumento de inclusão social e possibilidade de crescimento amplo sobre as infinitas possibilidades que a língua pode nos oferecer no dia-a-dia.

Poersch (1990, p. 44-45) fala em um sentido mais amplo sobre a profissionalização do alfabetizador e de sua necessidade de conhecer a língua que ensina:

Por certo, não se admitirá hoje em dia um engenheiro eletrônico que não conheça o funcionamento de um computador, nem tão pouco um mecânico que não conheça o funcionamento do motor de um carro. Como admitir então, um alfabetizador que não tem noções sobre o processo de aquisição da linguagem pela criança? É preciso que o alfabetizador – e o professor de um modo geral – assumam uma postura científica diante de sua matéria de ensino, utilizando-se de todos os instrumentos de que dispõe a fim de realizar seu trabalho com o máximo de certeza técnica e fundamentação e ser reconhecido verdadeiramente como profissional.



Ser um profissional competente implica a dominação de habilidades específicas da área que se vai ensinar (SCHON, 1992). Por isso, ao conhecer a língua que ensina, o alfabetizador dá o primeiro passo para a aquisição dessa competência. Imbernón (2005, p. 32) afirma que “a competência profissional, necessária em todo o processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

Sabe-se que qualquer profissional da educação deve ser formado com um olhar voltado para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Como afirma Imbernón (2005, p. 15) “formar o professor na mudança para a mudança”. A formação do professor de boa ou má qualidade irá contribuir ou não para a formação de indivíduos reflexivos.

O professor alfabetizador que possui conhecimentos lingüísticos tem melhores condições de detectar as dificuldades de seus alunos e realizar um trabalho reflexivo e crítico, onde a língua seja vista como um instrumento de inclusão e valorização de cada aluno presente no processo de alfabetização e letramento.

### **A alfabetização e os desafios de alfabetizar**

Segundo Magda Soares (2004, p. 47), alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, ou seja, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever é torná-lo alfabetizado. Sob esta ótica é possível afirmar que a alfabetização é um momento único na vida do indivíduo. É o momento em que este aprende a ler e a escrever.

O ensino da alfabetização é um processo complexo que exige do professor uma boa formação teórica que o capacite para a compreensão de como se dá a construção do conhecimento pela criança e, também, o auxilie na aquisição e no desenvolvimento de habilidades que facilitem o êxito no processo de aprender e ser.

Assim, entendemos que para alfabetizar o professor precisa conhecer a língua que ensina, sua estrutura e seu funcionamento. Para que possa produzir mudanças, ele precisa buscar esse conhecimento e aplicá-lo em sua sala de aula. Percebemos que os professores da zona rural não têm esses conhecimentos, mas conseguem alfabetizar. Conseguem alfabetizar porque usam os

saberes da experiência que “são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio” (MONTEIRO, 2001, p. 130).

Desta forma, compreendemos que os saberes docentes adquiridos durante a prática permite ao alfabetizador cumprir sua função de alfabetizar. Esses saberes, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220) “brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. Esses professores mesmo sem conhecimentos lingüísticos, adquiridos através das disciplinas e do currículo, alfabetizam, mesmo que mecanicamente.

Vale ressaltar que alfabetizar com a idéia de que o aluno aprende a língua padrão e que deve sufocar o regionalismo ainda permeia na prática da maioria dos professores pesquisados. Nem mesmo os programas de alfabetização propostos pelo MEC orientam nessa lógica, de que a ênfase dada pela leitura técnica vai ajudar o educando a se comunicar “melhor”. Atualmente, os programas de alfabetização orientam de acordo com as propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, v. 2, p. 21) que diz que:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar (isso não significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo), e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Por isso, é importante que os professores que atuam em classes de alfabetização busquem conhecimentos lingüísticos. Assim, poderão contribuir para que o mundo letrado seja inserido em sua sala de aula, de forma a promover a formação de cidadãos críticos.

Entendemos que esse processo de alfabetizar mecanicamente acentuou-se com a revolução industrial, pois a indústria tinha como finalidade maior produzir para aumentar os lucros, nem que para isso tivesse que alienar as pessoas. Essa foi uma forma não só de obter lucro, mas também poder e de expandir o sistema capitalista. E essa forma de alfabetizar reproduzindo é baseada nesse modelo de produção capitalista. Hoje, com a revolução técnico-científica essa forma de alfabetizar não é mais bem vista. Dessa forma, com a transformação da sociedade, busca-se hoje a formação de um indivíduo não só para ler e escrever, mas também

para criticar e avaliar o que lê. De acordo com Freire (1987) a alfabetização deve cuidar de libertar o homem de suas alienações.

Queremos salientar que a alfabetização não pode e não deve ser encarada só como o processo de desenvolvimento das habilidades da aquisição da língua dominante, ou seja, a língua padrão (MACEDO, 2000). Mas também como um meio de produzir experiências culturais de determinada sociedade. Como afirma Giroux (1983 *apud* MACEDO, 2000, p. 88) “a alfabetização, dentro dessa perspectiva, funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade”.

A maioria dos professores pesquisados não conhece e não se identifica com os dialetos pronunciados pelos alunos. Identificamos isso ao observarmos que estes professores tentam mostrar para os alunos que os dialetos pronunciados são “errados”. Fazendo-os pronunciar a forma “correta”.

O que esses professores chamam de “errado” é a forma não padrão da língua imposta pela classe dominante. Então, quando o aluno diz “bassoura”, “briquitar”, “cabissero” para estes professores estes alunos estão errando. Não sabendo estes professores que isso é variação dialetal e não erro lingüístico. Tais palavras da forma como são ditas pelos alunos são características da sociedade em que vivem. Sobre isso afirma Cagliari (2001, p. 81) que “os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vive”. Assim, esses professores desconhecem o dialeto rural e desvalorizam esse dialeto quando impõe ao aluno as falas como “vassoura”, “tentar”, “travesseiro”. Essas falas não devem ser impostas, mas propostas. À medida que o aluno vai evoluindo no seu quadro de aprendizagem ele vai adquirindo essa forma de falar espontaneamente.

Para Cagliari (2001, p. 82):

“o certo” e “o errado”, são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelo modo de falar (...). essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois marca as diferenças lingüísticas com as marcas de prestígio e estigma.

Dessa forma, não se pode desconsiderar os produtos culturais e humanos envolvidos numa língua, Como afirma Gonçalves (1977, p. 17) “a língua é, pois, um sistema estruturado, cujas partes são interdependentes e harmônicas”.

Como ensinar estas estruturas e estas harmonias sem conhecê-las? Em se tratando de conhecimento lingüístico, podemos dizer que ele se define na comunidade. Daí a importância maior seria o docente conhecer além das estruturas da língua, também conhecer o falante em seus falares regionais apresentados pela língua que vai ensinar.

Em se tratando da linguagem da zona rural percebemos que há uma diferença muito grande em relação à zona urbana. Por isso, os professores devem respeitar essa diferenciação e ensinar na área rural de acordo com os falares daquela comunidade. Segundo Soares (1994, p. 40):

Embora um grupo de pessoas, constitua uma *comunidade lingüística*, isto não significa que essa língua seja homogênea e uniforme. A diferença geográfica e social entre segmentos de uma mesma comunidade lingüística, resulta em um correspondente processo de diferenciação lingüística, que pode dar-se nos níveis fonológico, léxicos e gramaticais.

Assim, todos os dialetos, de classes baixas que sejam diferentes da norma-padrão culta, são tidos como dialeto sem prestígio (Soares, 1994). E os professores julgam o valor do dialeto rural pela classe social que a área rural representa.

No trabalho da sala de aula alguns professores sempre trabalhavam com o reconhecimento de figuras e número de letras das palavras, mas este trabalho era sempre voltado para o quadro de letras que ficava colado na parede da sala de aula. Neste quadro, a criança colava as letras ‘a’, ‘e’ ou ‘o’, por exemplo, sempre repetindo o nome e o som da letra. Através dessa prática, percebemos que o professor deixa de lado o contexto das letras. Ensinando aos alunos as letras soltas, fora de um contexto. Afinal, a letra ‘a’ pode ser artigo, preposição ou pronome; o ‘e’ pode ser conjunção; e o ‘o’ pode ser artigo ou pronome. Por isso, seria muito mais interessante que essas crianças contextualizassem as letras, aprendendo onde podem ser usadas e não decorá-las ou colá-las em quadro.

Do jeito que são expostas para as crianças o ‘a’, o ‘e’ e o ‘o’ são apenas letras aleatórias, ou seja, uma não depende da outra. Mas se estas letras fossem contextualizadas elas seriam vistas como formadoras de palavras.

Um dado interessante se refere ao uso da cartilha escolar. Todos os professores acham a cartilha um importante instrumento pedagógico, mas, por atuar em classes multisseriadas, praticamente metade deles utiliza pouco ou deixa de lado, alegando que não tem tempo para fazer uso da mesma. Isso porque essas cartilhas trazem em seu conteúdo o mundo letrado, trabalhando contextos/ com textos.

A outra metade dos professores reconhece que o uso da cartilha não se torna um instrumento tão significativo na sala de aula porque o aluno já está inserido num contexto de aprendizagem promovido pelas outras séries. Estes professores acreditam que o envolvimento de alunos de diferentes séries em uma única classe facilita o processo alfabetizador.

De três em três anos os professores da zona rural desse município escolhem as cartilhas que querem utilizar. Esses professores escolhem, mas não usam. Reconhecemos que:

É da competência do professor alfabetizador analisar e avaliar as cartilhas que irá adotar; essa tarefa exige conhecimento da realidade sociolingüística do aprendiz, das dificuldades decorrentes das diferenças entre os códigos, do processo de aquisição da linguagem e da contextualização do material (POERSCH, 1990, p. 39)

Todos os professores ainda alegaram que para utilizar essas cartilhas com alunos da alfabetização precisam atender um por um, atuação que demanda tempo. Isso porque os professores usam vários métodos para alfabetizar. Poersch (1990, p. 34) afirma que “na escolha da cartilha é importante considerar o método a ser utilizado, bem como o conteúdo em função deste método e da realidade da criança”.

Outro fator também interessante é o fato dessas cartilhas estarem totalmente fora das necessidades de aprendizagem dos alunos do meio rural. As professoras alegaram também que no período de seleção não são disponibilizadas cartilhas que atendam o contexto rural. “Uma cartilha ideal deve conter as palavras mais propícias, tanto em termos sócio-culturais quanto lingüísticos;

e essas palavras devem estar incluídas em textos que façam sentido e soem naturais para seus usuários” (VOTRE, 1990, p. 94).

Acreditamos que para se alfabetizar não é necessária uma cartilha, mas ao fazer uso da cartilha na alfabetização, esta certamente pode contribuir para promover a aprendizagem. Através das gravuras e do colorido contido nas cartilhas a atenção da criança pode ser presa, favorecendo o processo de alfabetização. O professor que explora esses momentos para promover a aprendizagem consegue automaticamente cumprir sua função: alfabetizar. Mas, por outro lado, muitos professores, ao adotar essa prática, prendem-se muito ao uso da cartilha, esquecendo que o processo de alfabetizar envolve a dinâmica social, ou seja, de alfabetizar letrando.

Quanto aos temas transversais em sala de aula, percebemos que os professores discutem sim, pois isso foi possível após receberem a qualificação do SENAR, a partir do Projeto Agrinho, voltado para o meio rural. Nas discussões de sala de aula todos os alunos de integram e expõem suas opiniões, mas nas atividades escritas, os alunos da alfabetização são praticamente excluídos. Para todos os outros tem a cartilha própria do Agrinho, mas para a alfabetização não.

Os professores perdem quando não utilizam os temas transversais para alfabetizar. As crianças são capazes de aprender com mais facilidade que o adulto, pois estão iniciando o seu estágio de desenvolvimento. Assim, a abordagem dos temas transversais é um interessante meio de propiciar ao aluno uma aprendizagem pela vida escolar/para a vida escolar e pela vida cotidiana/para a vida cotidiana.

### **Letramento: uma nova postura pedagógico-social na alfabetização**

Diversos estudiosos e profissionais ligados à pesquisa e ao ensino de alfabetização e de Língua Portuguesa têm procurado contribuir, de forma intensa e decisiva, na formulação de novas teorias que garantam práticas pedagógicas mais eficazes e voltadas para uma maior integração entre a escola, os docentes, os discentes e a sociedade como um todo. É válido ressaltar que, apesar dos grandes esforços e das eminentes contribuições desses estudiosos e profissionais, o aprofundamento desses ideais ainda carece e muito de uma postura mais ampla e abrangente para se poder alcançar resultados com maiores índices significativos, individuais e coletivamente.

Não se consegue mudar um sistema se apenas uma parte dos indivíduos envolvidos, direta e indiretamente, estiver apta e disposta a promover determinadas mudanças dentro desse mesmo sistema. É preciso que haja um envolvimento global, onde todos busquem traçar os caminhos mais adequados para se chegar ao destino proposto e esperado. Porém, essa busca gera polêmica e um ressaltado muito grande. A polêmica se cria no momento de escolher tais caminhos, visto que, uma parte (a menor parte que detém o prestígio e dita as normas a serem seguidas) prefere os caminhos mais “curtos” e “fáceis” aos mais longos e com maior nível de obstáculos. Porém, sabemos que nem sempre, ou melhor, quase nunca os caminhos mais curtos são os mais viáveis e seguros para se chegar ao país do conhecimento. Essa é uma escolha ideológica, política, econômica e social, impregnada de preconceitos e planejada a partir do paradigma de dominantes e dominados. O ressaltado está, justamente, no fato de temer o novo, de achar, a partir da visão do outro, que toda novidade trás insegurança e gera desequilíbrio. O medo do que é novo atrasa – quando não impede –, não raro, a evolução do ser humano e ratifica a crescente marginalização instalada há séculos em nosso meio.

Nas últimas décadas, uma nova teoria tem surgido com força no âmago das ciências linguísticas no intuito de promover uma nova abordagem no ensino e na concepção da escrita e da alfabetização. A esta teoria atribuiu-se o nome de letramento. Como toda teoria nova, ela ainda não possui um significado exclusivo e único, registrado nas páginas dos dicionários, que lhe garanta uma maior visibilidade e aceitação no meio educacional, porém, apesar das adversidades, o letramento tem sido um destaque positivo na constante luta por um ensino democratizante e inclusor. Ângela B. Kleiman, (2004) em seu livro *Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, trás uma amostra da dificuldade de se definir um conceito ao termo letramento, bem como, um conceito interessante sobre o este termo postulado por Scribner e Cole. Segundo a autora:

A palavra “letramento” não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à

própria linguagem. Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionado ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (Kleiman, 2004, p. 17 e 18). [...] Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (p. 19).

Não se pode reduzir a palavra letramento a um único significado, como se os conceitos do letramento fossem únicos, reduzidos, capazes de serem decifrados em códigos binários. Seria, pois, incongruente abordar uma teoria tão extensa, ampla e profunda de forma tão sucinta e rasa. Dessa tentativa de se moldar o letramento em fôrmas justas e apertadas decorrem erros significativos e comprometedores, que ajudam a manter os velhos paradigmas – tão criticados pela essência real e verdadeira do letramento – da exclusão e dos preconceitos. Costuma-se abordar o letramento como se ele se reduzisse, meramente, ao ensino da alfabetização, “garantido” pela escola, ou seja, como se ele se reduzisse a uma única “agência”: “ensino do processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico)”. Kleiman (2004) chama atenção para existência de “agências de letramento” e diz que estas agências devem ser respeitadas e valorizadas cada uma no seu devido contexto e com o seu devido grau de valor e contribuição na formação do cidadão letrado, pois todas, juntas, é que são capazes de gerar o letramento completo no indivíduo. A escola – por sinal a mais importante agência de letramento – e, conseqüentemente, a alfabetização, seriam, portanto, uma dessas agências e não a única.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2004, p. 20).



Existem duas concepções distintas sobre o letramento: o Modelo Autônomo de Letramento e o Modelo Ideológico de Letramento. A primeira concepção “refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (op. cit., p. 22), e apresenta um funcionamento lógico interno no texto escrito, bem como, a sua diferença em relação ao texto oral. Já a segunda concepção concebe que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”.

O Modelo Autônomo de Letramento apresenta algumas características específicas que condicionam os seus conceitos e as suas posturas em relação ao letramento: “a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre a oralidade e a escrita; a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita” (op. cit. p. 22). Estas características acabam gerando novos preconceitos e corroborando para manter os já existentes. Quando se estabelece uma correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, assume-se uma postura elitista, visto que, traça-se, claramente, uma comparação, injusta e desnecessária, entre “os que sabem ler e escrever e os que não sabem” (op. cit., p. 27). Evidentemente que a culpa e o mal recairão sobre as costas dos mais fracos e oprimidos político, científico e socialmente falando. Uma minoria, privilegiada pelas políticas da desigualdade e da discriminação, geradas na nossa colonização, aprimoradas na nossa República Velha e nas Ditaduras do século XX, e ratificadas pelo neoliberalismo capitalista que vivemos atualmente, dita as normas a serem seguidas, isto é, a maioria, “ignorante e sem prestígio”, tem que copiar cuidadosamente todos os passos da minoria, sábia e prestigiada. A dicotomia fala/escrita também contribui, de forma acentuada, para a manutenção da “ordem” e do “progresso” em nosso país. Os teóricos do Modelo Autônomo de Letramento costumam tomar o texto escrito (texto tipo ensaio, argumentativo ou expositivo, mais distante, evidentemente, da oralidade) como alicerce básico de sustentação do letramento. Aí, mais uma vez, deixa-se nítido a aptidão desse Modelo em adotar as tendências excludentes e preconceituosas da elite minoritária, ou seja, repele-se a fala, textos dos pobres e “não-letrados”, e adota-se o modelo escrito, texto dos ricos e “letrados”, como portador da verdadeira ciência e sabedoria humana. A escrita tem sido vista, há séculos,

como detentora de processos mentais mais complexos, mais objetivos, mais inovadores e mais elaborados que os da fala. Sendo assim, criou-se, em detrimento desses valores ideológicos, a concepção equivocada de que o pobre é pobre porque é analfabeto e, daí, acreditou-se que ao se alfabetizar, conseqüentemente se deixaria de ser pobre e teria melhores condições de acesso às riquezas nacionais. Seria uma idéia boa, se tivesse realmente funcionado na prática. O problema do desemprego, da fome e da miséria em nosso país está, como bem sabemos, na distribuição desigual dos bens pátrios e na falta de qualidade do nosso sistema educacional. Não adiante somente alfabetizar. O conceito de alfabetização deve ser revisto. Ler e decodificar sinais não gera inclusão e muito menos oportunidades de melhorias de vida. Somos enganados pelos discursos retóricos dos dominantes porque ainda não fomos capazes de compreender o que eles nos dizem. O Modelo Autônomo de Letramento não garante inclusão. Ele não modifica os trâmites “legais” assegurados pelas regras dos que “sabem mais”, têm mais<sup>4</sup> e, portanto, comandam mais.

O Modelo Ideológico de Letramento se pauta, ao contrário do Modelo Autônomo de Letramento, na pluralidade e na diferença inerentes aos seres humanos. O Modelo Ideológico apresenta uma póstuma mais aberta e voltada para a democratização da educação e da cultura. A escrita e a fala não podem ser concebidas de forma descontextualizadas, pois há fatores de ordem política, econômica, social e cultural que influenciam diretamente na construção das identidades do homem. Sendo assim, o Modelo Ideológico seria mais apropriado para se obter um trabalho pedagógico-social relevante na educação brasileira, visto que, as suas bases estão centradas no ser humano, individual e coletivamente, como agente construtor da sua própria identidade frente ao mundo em que vive.

Infelizmente, o Modelo de Letramento adotado pelos processos pedagógicos das nossas escolas tem sido o Modelo Autônomo de Letramento, que legitima os preconceitos e garante as

---

<sup>4</sup> O processo de exclusão baseado nos preconceitos vai muito além da dicotomia rico/pobre. Sabe-se, por exemplo, que ainda existe um discurso, estampado e validado, que legitima a dicotomia *homem/mulher* e *branco/negro*. Os primeiros (*homem* e *branco*) têm o seu discurso aceito e valorizado. Os segundos (*mulher* e *negro*) são desprestigiados e inferiores em relação aos primeiros. E isso tudo em pleno século XXI e com o aval e a ajuda da escola. A influência de processos comunitários nas escolhas e nas posições ocupadas entre homens/mulheres ainda são constantes e “determinam a construção da identidade social de homens e mulheres mediante a escrita” (Kleiman, 2004, p. 225), principalmente nas comunidades menores e menos desenvolvidas economicamente.

regalias ancoradas no porto da insensatez e da arrogância pela elite. Sobre isso, Kleiman (2004, p. 44-5) diz que:

O modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. [...] As práticas escolares [...] estariam constituídas por práticas de letramento ideologicamente determinadas, que encaminham o aluno por trilhas previamente determinadas em função de sua classe social e/ou etnia do aluno, não em função de sua inteligência ou potencialidade. Essas trilhas efetivamente reproduzem as desigualdades do sistema.

Para se reverter esse quadro, necessita-se, urgentemente, de uma postura rígida e crítica dos teóricos, educadores, educandos, políticos e toda sociedade no intuito de se chegar a um lugar comum a todos, onde todos possam sonhar com as magias da língua e viver sem o estigma do medo de “errar”, ou, melhor dizendo, de não seguir as normas elitistas e preconceituosas. Errar e/ou acertar não devem ser as prioridades da língua, mas sim o expressar, o manifestar, o comunicar, o aprender, o viver. É uma questão de ética e de humanismo.

O resgate da cidadania, nos casos dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução do letramento dominante (op. cit., p.48).

Sabe-se, pois, que há muitas pedras no meio desse caminho e que não é tarefa fácil removê-las e substituí-las por flores. Nem tudo na vida são flores, mas qualquer coisa pode se tornar flor desde que haja um simples esforço poético capaz de fazê-las brotar e algum esforço físico para que se possa remover as pedras. Não se clama, aqui, um caminho de flores pelo fato da flor ser bela, delicada, dócil e mais fácil para a lida. Prefere-se as flores às pedras por um simples motivo: pelos espinhos. A beleza, a riqueza, a força e a perfeição da flor estão nos espinhos. Não há maior virtude que saber apreciar e tocar uma flor sem se ferir com os seus espinhos. A escola deveria pensar assim. Pensar em formar flores e não pedras e/ou pétalas. Podar os espinhos é estupidez e representa o medo de se deparar com as diferenças, o medo de

enxergar no outro um ser diferente e a ressalva de sentir a amplitude de variedades humanas que compõem o mundo. O mundo de pétalas e pedras moldado num quadro de cores sujas e frias pela escola estabelece uma ordem baseada no caos. Busca-se homogeneizar a heterogeneidade. A escola cumpre a sua função de agente excludente ao separar o joio do trigo, ao postular o que é certo e o que é errado no uso da linguagem, ou seja, separa os ricos dos pobres e “os que sabem” dos que “não sabem”. O modelo escolar brasileiro faz analogia com os antigos modelos parnasianos, onde se concebia a forma estética da língua como virtude maior e o conteúdo como símbolo de inexpressividade. Não se pode fazer do ensino de Língua Portuguesa uma receita para se (re) produzir seres humanos confeitados em fôrmas, calculadamente iguais. Uma das possibilidades para se chegar a um reposicionamento educacional pode se dar através da reestruturação dos ideais de letramento no âmago escolar. É preciso rever os conceitos, compreendê-los em seu todo para que possa aplicá-los nas práticas pedagógicas escolares.

Inês Signorini (2004, p.161-162), afirma que:

[...] o fator letramento [...] tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas “civilizadas”, ou legítimas, de exercício de poder e controle sobre situações e indivíduos. E como é a escola o principal, se não o único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática, esse fator tende a ser confundido com a escolarização: quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a *performance* do indivíduo na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização, menor o grau de letramento e mais insatisfatória a *performance* do indivíduo na comunicação social. [...] ser estudado é ser educado, mais elevado, [...] ser estudado é saber falar direito, é raciocinar/agir/avaliar certo. [...] não ser estudado é ser ignorante, é não saber das coisas, [...] não ser estudado é não falar direito. [...] o estudado pode (ou consegue) porque sabe; o não-estudado não pode não pode (ou não consegue) porque não sabe.

Este tem sido um dos empecilhos para a transformação da educação em nosso país. A velha concepção centrada na tradição de que só há um único saber válido e real, comandada pelos países capitalistas de primeiro mundo, extremamente desenvolvidos científica e tecnologicamente, tem ditado as normas às nossas escolas e tem imperado soberanamente com o aval de uma pequena parte da sociedade que é constantemente beneficiada com esse sistema de certo/errado. No Brasil, tem-se o hábito de importar culturas e preconceitos. Há um intenso

processo de aculturação reinante e operante que preenche as lacunas sociais deixadas pela má colonização implantada nestas terras há mais de 500 anos, quando a idéia de Brasil, país, inexistia e a única preocupação com a América Portuguesa era a de se extrair as riquezas que aqui havia. Em 1822, o Brasil se transforma em nação, “independente”, porém, a importação continua e se estende até os dias atuais.

Acreditar que a escola, através de um ensino formal da língua padrão e da alfabetização, conseguirá corrigir o Brasil é o mesmo que acreditar, já adulto, que Papai-Noel existe, com uma única diferença, é claro. Acreditar na existência do bom velhinho não se constitui em crime contra ninguém. O máximo que pode acontecer é possibilitar o desfrutar das imaginações e dos sonhos. Imaginar e sonhar são coisas benéficas para a alma de qualquer indivíduo e, ainda, pelo que se sabe, não vai de encontro a nenhuma lei civil ou penal. Já acreditar que a escola poderá corrigir o Brasil através de uma prática alicerçada em preconceitos e exclusões certamente trará um leque de conseqüências agravantes em nossa sociedade, tais como: crescimento da violência, desencadeamento de crises socioambientais, fome, miséria. Esta crença, principalmente por parte dos docentes e dos profissionais envolvidos no âmbito educacional, constitui-se em crime contra os direitos do ser humano, visto que, há um processo de separação ditatorial que traça o destino daqueles que se encontram às margens da sociedade. Isto é, tira-se o direito da maioria dos indivíduos antes mesmo de dar a eles esses direitos. Como é possível tirar de alguém algo que ele não tenha? O nosso sistema político, social e educacional consegue fazer isso.

Surge daí, pois, a importância do professor para se conseguir atingir uma modificação nas raízes do nosso sistema educacional. O problema aqui não está nos galhos e nas folhas, mas, sim, nas raízes, profundas e regadas pelas águas do lago preconceito e da lagoa exclusão. A mudança tem que começar pelo professor. É preciso que o professor enxergue a necessidade da mudança, pois, caso contrário, não verá motivo e nem haverá motivação, por parte dele, para se estabelecer as mudanças, por sinal, vitais para uma redemocratização social do Brasil.

É evidente que a escola<sup>5</sup> é um dos caminhos, senão o único, mais eficazes para se corrigir as desigualdades existentes no Brasil. Não se pode negar isso. Porém, é evidente também que a

---

<sup>5</sup> “(...) a educação é uma condição não apenas necessária, mas também suficiente para a resolução dos problemas sociais enfrentados no país. (KLEIMAN, 2004, p.246)”.

escola, do jeito que está, não tem por objetivo mudar coisa alguma na estrutura física nacional. Ela visa, antes, a separação, a manutenção dos preconceitos e a garantia dos privilégios. Os profissionais envolvidos na educação, principalmente alfabetizadores e os de Língua Portuguesa, devem assumir uma postura de flexibilidade comunicativa para que, assim, haja uma consciência das diferenças e uma negociação daquilo que é determinado culturalmente. Deve-se conceber o espaço da sala de aula como local de leituras, “como espaço de oralidade e de trocas” (CAÍRES; COSTA, 2004, p.1), onde cada sujeito tenha o direito de criar e sustentar os seus discursos na construção do conhecimento. A escola deve assumir um papel de facilitadora na interação entre o ser humano e a palavra. Cada palavra revela um mundo particular que se torna coletivo ao estabelecer um diálogo com outras palavras.

O professor deve ter a preocupação de buscar criar uma maior interação, através dos textos orais e escritos, com os seus alunos. Não pode haver jus de valor que determine o discurso de um superior e melhor que o do outro e o professor sabe disso, ou pelo menos, deveria saber e aplicar nas suas práticas cotidianas na sala de aula.

Inserir a comunicação intercultural no rol dessas atividades significa transformá-la numa forma de trabalho conjunto e, conseqüentemente, transformar a interação verbal numa ação coletiva em que a responsabilidade – ou o poder – de atribuição de sentido está antes na parceria que em qualquer um dos participantes (KLEIMAN, 2004, p. 175)

### **Considerações Finais**

A nossa alfabetização é vista mais sobre os olhos do voluntarismo do que qualquer outra coisa. Os professores de alfabetização são vistos como benfeitores mal remunerados e com precárias condições de trabalho e formação profissional. Costuma-se empurrar a educação “com a barriga”, sem esforço algum, num processo de osmose, onde o principal foco é conhecimento científico e o texto tipo ensaio, instrumentos validados e prestigiados pelo ensino elitista e excludente. A escola brasileira alfabetiza o indivíduo, mas não o torna letrado. Há no pensamento mais íntimo de grande parte dos governantes e diretores educacionais a idéia de que a alfabetização, por si só, é capaz de garantir acesso a melhores condições de vida e oportunidades

para que o indivíduo insira a sua identidade no mundo globalizado e capitalista em que vive. Sabe-se que nunca, em momento algum da história do Brasil, comprovou-se, na prática, que alfabetizar o cidadão é dar a ele uma chance de ascender na escala social. Daí surge a eminente necessidade de se mudar as concepções sobre o ensino da língua no Brasil e essa mudança começa pela revisão da concepção de letramento adotada nas escolas brasileiras. É preciso formar cidadãos letrados capazes de, não só decodificar sinais e símbolos, mas capazes de representar as suas idéias e pensamentos em textos orais e escritos, bem como, compreender os diversos discursos existentes no mundo. É preciso formar seres humanos amplos e capazes de enxergar as faces neutras e secretas que se ocultam e se revelam em cada palavra, como dizia o ilustre poeta modernista mineiro Carlos Drummond de Andrade (1984, p. 14):

(...) Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?  
Repara:  
ermas de melodia e conceito  
elas se refugiaram na noite, as palavras.  
Ainda úmidas e impregnadas de sono,  
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

Formar cidadãos leitores-entendedores e não somente leitores-decodificadores é, hoje, o grande desafio da escola, no geral, e, especificamente, dos professores-alfabetizadores. Ler não é uma atividade fácil, mas, na maioria das vezes, é prazerosa. Precisamos desmistificar a idéia de que o professor tem o papel de mostrar aos seus alunos que é muito fácil se tornar leitor. Se se tentar fazer isso, ter-se-á, de início, uma imensa decepção: a descoberta – tardia – de que ler nem sempre é sinônimo de facilidade. Silvia Oberg (2006, p. 68) diz que “[...] ler, portanto exige tempo, mediações e competências específicas. Ler nem sempre é fácil, mas pode reservar grandes prazeres a quem se lança nessa empreitada”. O prazer pela leitura só será completo se houver um processo de alfabetização de qualidade, onde os alunos aprendam a reconhecer o valor e a magia das palavras, bem como, as suas imensas possibilidades de existência no mundo.

A escola deve cumprir um papel ideológico de inclusão das pessoas nas sociedades em que elas vivem. Ela deve assumir a função de agente construtor de autonomias e destruidor de preconceitos e desigualdades. As práticas de letramento são vitais para a formação de cidadãos críticos, capazes e cientes dos seus deveres e direitos. A escola pode corrigir o Brasil, mas não “salvando” o seu povo através das práticas de alfabetização tradicional. Isso seria como dar um tiro contra o próprio pé. Simplesmente, inútil. Só causa dores. O Brasil poderá mudar quando a sua escola estabelecer metas humanistas igualitárias para os filhos desta “nobre” nação.

### Referências

- ANDRADE, C. D. de. **A Rosa do Povo**. Rio de Janeiro: Record, 1984. 205 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, v. 2/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1998, 144p.
- CAIRES, G. P.; COSTA, M. C. F. Leitura: um mundo de imagens. **I Mostra de Pesquisa e Extensão da UESB**, Campus Itapetinga, 30 de julho de 2004. 5 p.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 2001.
- FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização e cultura escrita. **Nova Escola**. São Paulo, Ano XVIII, n. 162, Abril/Maio/2003, pp. 27 – 30.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, A. J. **Lexicologia e ensino do léxico**. Brasília: Thesaurus, Dissertação de Mestrado, 1977.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KLEIMAN, A B. **Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda. 2004. 294 p.
- MACEDO, D. Alfabetização, Linguagem e Ideologia. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.



- MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- OBERG, S. Políticas e práticas de leitura no Brasil. **Presença Pedagógica**, v. 12, n. 72, nov./dez. 2006, p. 66 – 68.
- POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos lingüísticos? In: TASCA, M; POERSCH, J. M. **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- SCHON, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.
- SIGNORINI, I. Letramento e (In) Flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Â.B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social escrita**. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda. 2004, p. 161 – 197.
- SOARES, M. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 16 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2004.
- TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.
- TAVARES, C. **Iniciação a visão holística**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.
- VOTRE, S. J. Um léxico para cartilha. In: TASCA, M; POERSCH, J. M. **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.