

UNISAL  
Campus Maria Auxiliadora

*Sandra Cristina Tomaz*

***DA PARÁBOLA DO SEMEADOR À DO JARDINEIRO***

*Um diálogo entre a alfabetização emancipadora e a formação  
do professor alfabetizador*

Americana – SP  
2007

UNISAL  
Campus Maria Auxiliadora

*Sandra Cristina Tomaz*

***DA PARÁBOLA DO SEMEADOR À DO JARDINEIRO***

*Um diálogo entre a alfabetização emancipadora e a formação  
do professor alfabetizador*

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano – UNISAL – Americana, sob a orientação dos Professores Doutores Augusto Novaski (*in memoriam*) e Severino Antonio Barbosa.

Americana – SP  
2007

Tomaz, Sandra Cristina  
T615d Da parábola do semeador à do jardineiro: um diálogo entre  
a alfabetização emancipadora e a formação do professor  
alfabetizador / Sandra Cristina Tomaz. – Americana:  
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2007.  
157 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.  
Orientador: Prof. Dr. Severino Antonio Barbosa.  
Inclui bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Emancipação. 3. Diálogo. 4.  
Alfabetizador-alfabetizando. I. Título.

CDD – 372.414

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi Antonio  
Bibliotecária do Centro UNISAL – UE – Americana –  
CRB-8/2606

## **Dedicatória**

Dedico estas reflexões e registros à minha família.

À minha mãe Maria Antonieta, que me fez forte para perseverar e corajosa para sonhar. Ao meu pai João Ribeiro, que me ajudou a prosseguir.

Ao meu esposo Rogério Ivan, que se fez presente no apoio das palavras e dos silêncios.

À irmã Luciana, que me fez acreditar na possibilidade e coerência desse trabalho.

Aos meus sobrinhos Júlia e Lucas, cuja infância se fez fôlego na minha busca por um futuro melhor, trabalhando por um presente melhor.

## Agradecimentos

Agradeço a todos os alunos e professores que compartilharam comigo desta construção e, em especial, aos meus orientadores, Prof<sup>o</sup> Augusto João Crema Novaski, cuja luz de nosso encontro está eternizada em minhas lembranças e neste trabalho e Prof<sup>o</sup> Severino Antonio Barbosa, poeta-poesia que dosou sabedoria e amorosidade, encharcando de significado cada palavra aqui marcada.

Minha gratidão ao meu co-orientador, Prof<sup>o</sup> Luís Antonio Groppo, professor-menino cuja atenção e conselhos contribuíram, sobremaneira, com a qualidade deste trabalho.

Às minhas irmãs de jornada pessoal e profissional, Eliana Mamede, Andréa Rodrigues e Jussara Zamarian, que construíram comigo o significado de *companheiras* e de *parceria*, meus agradecimentos.

## RESUMO

O cerne deste trabalho se constitui em um conjunto de reflexões sobre a alfabetização de cunho emancipatório e sua relação com a formação do alfabetizador, a partir de uma construção metafórica com as parábolas do semeador e do jardineiro. Para tanto, amparado nos ombros do educador-autor Paulo Freire, cuja fala e idéias permeiam todo esse trabalho, bem como de Donaldo Macedo, Emilia Ferreiro e Delia Lerner, entre outros, são pensadas e tecidas considerações que se desejam significativas a respeito de três importantes dimensões desse processo sócio-histórico-cultural: a ético-política, a didática e a histórica. Além da pesquisa bibliográfica, estes escritos trazem uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa, através da qual são ouvidas e interpretadas as vozes de professores alfabetizadores e alfabetizados de duas escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de Mogi Guaçu – SP, que contribuíram com sua fala, através de questionários e entrevistas. Sintetizando essas elaborações, a pesquisa aborda algumas das limitações desse processo de ensino e aprendizagem, bem como algumas possibilidades de trabalho na escola pública, aspirando a contribuir com a construção de uma alfabetização que restitua ao alfabetizado e ao alfabetizador as suas próprias reflexões e ações refletidas, as suas próprias palavras, ditas com a sua própria voz, como marcas da sua presença atuante num mundo a ser transformado para melhor.

**Palavras-chave:** Alfabetização; emancipação; diálogo; alfabetizador-alfabetizado.

## ABSTRACT

The core of this work is constituted in a group of reflections about the literacy of stamp emancipatory and the relationship with the formation of the teacher, starting from a metaphorical construction with the parables of the sower and of the gardener. For so much, aided in educator-author Paulo Freire's shoulders, whose speech and ideas permeate that whole work, as well as of Donaldo Macedo, Emilia Ferreiro and Delia Lerner, among other, are thought and woven considerations that are wanted significant regarding three important dimensions of that partner-historical-cultural process: the ethical-politics, the didacticism and the historical. Besides the bibliographical research, these writings bring a field research with a qualitative approach, through which are heard and interpreted the voices of teachers and learns of two public schools of fundamental teaching of Mogí Guaçu's - SP municipal net, that contributed with their speech, through questionnaires and interviews. Synthesizing those elaborations, the research approaches some of the limitations of that teaching process and learning, as well as some work possibilities in the public school, aspirating to contribute with the construction of a literacy that returns to the alphabetizing and to the teacher their own reflections and reflected actions, their own words, said with his own voice, as marks of his active presence in a world to be transformed for better.

**Word-key:** Literacy; emancipation; dialogue; alfabetizador-alphabetizing.

Por que a maioria do povo está, atualmente, reduzida ao silêncio? Por que tem de abafar seu próprio discurso? Quando são chamados a ler, por que lêem apenas o discurso dominante? Os programas de alfabetização em geral oferecem ao povo o acesso a um discurso predeterminado e preestabelecido, enquanto silenciam sua própria voz, a qual deve ser amplificada na reinvenção da nova sociedade com a qual eu sonho.

(FREIRE, 1990, p. 37)



## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Alfabetização emancipadora - o alfabetizando e o alfabetizador.....</b>	<b>13</b>
1.1 Alfabetização, emancipação e alfabetização emancipadora.....	13
1.1.1 Alfabetização: Problemas e dilemas do processo.....	13
1.1.2 A alfabetização segundo a visão de mundo .....	17
1.1.3 Alfabetização emancipadora .....	21
1.1.4 Emancipação, alfabetização e escola pública de ensino regular: uma tríade na perspectiva sócio-comunitária .....	26
1.2 Uma reflexão sobre a formação do alfabetizador .....	27
1.2.1 Formação inicial .....	28
1.2.2 Formação continuada.....	29
1.3 Semear ou jardinar? Ou, do diálogo necessário.....	31
1.4 A alfabetização e sua dimensão ético-política.....	34
1.4.1 A dimensão ético-política da alfabetização: uma questão transversal.....	35
1.4.2 Comprometimento com a aprendizagem crítica.....	42
1.4.3 Comprometimento com o testemunho ético-político.....	44
1.4.4 Comprometimento com a reflexão crítica sobre a prática.....	45
1.4.5 Comprometimento com a mudança.....	47
<b>Capítulo 2</b>	
<b>A dimensão didática da alfabetização: ideologia e epistemologia.....</b>	<b>49</b>
2.1. Ressignificando a alfabetização.....	49
2.1.1 Por que sistema de escrita.....	50
2.1.2 O porquê de se reconceitualizar a alfabetização.....	50
2.2 Algumas idéias propriamente didáticas.....	51
2.3 Vinculando as idéias didáticas à prática alfabetizadora.....	52
2.3.1 Deixar entrar o mundo para dentro da escola.....	52
2.3.2 Alfabetizar através de práticas sociais mediadas pela escrita..	53
2.3.3 Tornar as práticas sociais de leitura e escrita conteúdos da alfabetização.....	57
2.3.4 Fazer da alfabetização um processo de inserção e não de cerceamento.....	66
2.4 Alfabetizar exige formação profissional ou, voltando ao diálogo.....	67
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Um olhar sobre as sendas da alfabetização e da formação do professor alfabetizador no Brasil.....</b>	<b>73</b>
3.1 – Caminhando pelas sendas da alfabetização.....	73
3.2 - Trajetória sócio-histórica da formação do professor alfabetizador	

– vocação, falta de opção e profissionalização.....	85
3.3 Na intersecção das trajetórias, uma análise do cenário atual ou, continuando o diálogo com a história.....	93
<b>Capítulo 4</b>	
<b>A história, o perfil, a pesquisa ou, sobre uma interpretação possível .....</b>	<b>102</b>
4.1 Conhecendo um pouco sobre Mogi Guaçu .....	102
4.1.1 A educação no município .....	105
4.1.2 A alfabetização na rede municipal de ensino .....	106
4.1.3 A formação do professor alfabetizador na rede municipal de Ensino	106
4.2 O PROFA - limitações e possibilidades .....	107
4.3 Uma interpretação possível .....	112
4.3.1 Sobre os professores alfabetizadores .....	114
4.3.1.1 O objetivo da alfabetização .....	115
4.3.1.2 Conteúdo e prática de alfabetização .....	116
4.3.1.3 A dimensão histórica .....	117
4.3.1.4 A dimensão didática .....	118
4.3.1.5 A escola como espaço de formação permanente .....	120
4.3.2 Sobre os alfabetizandos .....	121
4.3.3 A escola como espaço permanente de formação e de formação permanente ou, do espaço no qual o diálogo pode acontecer .....	129
<b>Considerações Finais: Antigas palavras se renovam na capacidade de sonhar o possível .....</b>	<b>132</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>136</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>141</b>

## Introdução

Esperarei por ti como o jardineiro  
que prepara o jardim para a rosa  
que se abrirá na primavera.

Paulo Freire (apud GADOTTI, 1996, p. 189)

Semear ou jardinar?

O que dizer dessas parábolas diante da possibilidade de se pensar uma alfabetização emancipadora? O que pensar delas frente à formação e ao papel do professor alfabetizador?

As palavras pensadas e concretizadas nestas páginas esperam contribuir para a promoção da Alfabetização, como instrumento de emancipação humana.

A motivação para essa pesquisa está intimamente ligada à minha história como professora de ensino fundamental e de jovens e adultos, bem como à de formadora de professores alfabetizadores.

Como professora, tenho acompanhado e procurado entender os últimos vinte anos da escola pública regular, trabalhando com alunos de oito a quatorze anos, pertencentes às camadas menos favorecidas e moradores em um bairro periférico da cidade de Mogi Guaçu, interior do estado de São Paulo. Venho acompanhando as mudanças e as permanências no perfil dos alunos, dos professores, na forma de se pensar a escola, o ensino e a aprendizagem. Tenho acompanhado o fracasso e o sucesso escolar, tenho olhado para o analfabetismo absoluto e para aqueles alunos que, mesmo sabendo ler e escrever, não se utilizam das práticas de leitura e escrita para promover mudanças em suas vidas e na de seu grupo.

Como formadora, tenho atuado junto a professores alfabetizadores da cidade de Mogi Guaçu e municípios próximos, buscando contribuir para que esses docentes tenham uma prática pedagógica que possa alfabetizar todos os seus alunos, porém numa concepção em que alfabetização seja muito mais que ensinar o sistema alfabético de escrita, atuando eficientemente na formação de usuários da leitura e da escrita.

A convergência dessas duas experiências colocou-me frente a duas questões para as quais busco uma análise mais aprofundada e que aponte, preferencialmente, para algumas possibilidades de superação. ***Como alfabetizar, numa perspectiva emancipatória, e como ajudar o professor a promover esse tipo de alfabetização?***

Tais questões não apontam somente para o processo de alfabetização, nem tampouco apenas para a formação do professor alfabetizador. Destarte, o fio condutor deste trabalho é a relação entre estes dois elementos. Por isso, o título ***“DA PARÁBOLA DO SEMEADOR À DO JARDINEIRO - Um diálogo entre a alfabetização emancipadora e a formação do professor alfabetizador”***. Diálogo pensado, metaforicamente, a partir das parábolas do semeador e do jardineiro.

Desde o início de meus estudos para essa pesquisa, venho procurando e selecionando uma bibliografia que contribua para o aprofundamento do olhar, tanto do percurso do processo de alfabetização (história da alfabetização: 1500-2007), como das idéias sobre alfabetização, numa perspectiva mais abrangente que aquela reduzida ao ensino e a aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

Tendo iniciado esta busca pelo assunto “Alfabetismo Funcional”, no ano de 2006, observei que o que estava buscando não se tratava exatamente disso. Meus esforços se voltaram, então, para a “Alfabetização Emancipadora”.

A partir da conceitualização de Alfabetização Emancipadora, dada por Freire e Macedo, busquei outras obras afins, na área da Educação emancipadora e da didática da língua, tendo por fio condutor a idéia da alfabetização como elemento de inserção sócio-cultural e de contribuição para a transformação social, para a diminuição das desigualdades sociais e para a construção de um mundo mais preñado de humanidade.

Toda a obra de Paulo Freire faz referência a esse fio condutor. Suas idéias, bem como as de outros estudiosos a respeito da alfabetização emancipadora, têm desdobramentos didáticos observáveis nas obras de diversos educadores e pesquisadores que se dedicam à didática da Língua.

Nessa perspectiva, um ícone das pesquisas sobre a aprendizagem e o ensino da escrita e da leitura, com evidentes implicações no campo da didática da língua, é a argentina Emilia Ferreiro, que em sua pesquisa *Psicogênese da Língua Escrita* (1986) permeia sua elaboração com o objetivo de contribuir para uma alfabetização de cunho emancipatório incluindo, no sétimo capítulo, toda uma elaboração sobre *Leitura, Dialeto e Ideologia*.

Outros autores estão se dedicando a essa abordagem didática, com o objetivo de formar leitores e escritores capazes de olhar com criticidade a história, a sua história e de entender-se sujeito e não apenas objeto manipulável das camadas dominantes.

Na didática da alfabetização de Adultos podemos elencar as autoras Vera Masagão Ribeiro (*Alfabetismo e Atitudes*, 1999) e Marta Durante (*Alfabetização de adultos*, 1999).

No âmbito da didática da língua, Ana Teberosky, Miriam Nemirovsky, Ana Maria Kaufman, Telma Weisz, Artur Gomes de Moraes e Delia Lerner, entre

outros, propõem a alfabetização com textos reais, de circulação social, através de práticas sociais mediadas pela escrita. Metodologia essa, proposta com a finalidade de formar leitores e escritores capazes de atribuir sentido ao que lêem e escrevem e se utilizarem dessas práticas como forma de inserção e participação na cultura escrita. Outro ponto comum a ser aqui destacado é a assunção do aluno como sujeito da aprendizagem, que acontece na interação com o outro e com o mundo e o entendimento da alfabetização como a aprendizagem do sistema alfabético de escrita “e” da linguagem escrita.

Das obras e autores citados acima, alguns foram selecionados para ancorar a pesquisa aqui delineada, especialmente pela refinada sintonia entre esses e os valores e crenças desta pesquisadora. São eles: Paulo Freire, o que certamente é coerente com tudo o que aqui está exposto, assim como Emilia Ferreiro e Delia Lerner, pela obra combativa em favor da alfabetização de todos, no sentido mais amplo e abrangente da palavra, no seu sentido emancipatório.

Como não estou só, mas acompanhada de *gigantes* e, muitas vezes, amparada em seus ombros utilizarei, doravante, não mais o “eu”, pois que somos “nós”.

Destarte, no capítulo 1 *Alfabetização emancipadora - o alfabetizando e o alfabetizador*, conceituamos os termos alfabetização, emancipação e alfabetização emancipadora e formação de professores, além de anunciar as primeiras questões sobre a alfabetização que serão tratadas nas páginas deste trabalho e estabelecer os primeiros diálogos entre a alfabetização e o alfabetizador trazendo à reflexão, a parábola do semeador e do jardineiro. Apresentamos já neste primeiro capítulo, as três dimensões da alfabetização que serão nosso objeto de estudo: a ético-política, a histórica e a didática; cuidando, da primeira dimensão anunciada.

O capítulo 2, *A alfabetização e sua dimensão didática*, nos reporta à idéia do “como” alfabetizar, informada pelas questões ético-políticas tratadas no capítulo anterior.

Dedicamos o terceiro capítulo, *Um olhar sobre as sendas da alfabetização e da formação do professor alfabetizador no Brasil*, à recuperação da história da alfabetização e do alfabetizador do Brasil, sob um olhar informado pela dimensão ético-política que, para nós, transversa todas as demais .

Debruçamo-nos, no capítulo 4, *A história, o perfil, a pesquisa ou, sobre uma interpretação possível*, sobre os dados colhidos junto a professores e alunos da rede municipal de educação de Mogi Guaçu, cidade do interior de São Paulo, realizando uma interpretação possível sobre a alfabetização e a formação do alfabetizador, que busca caminhos possíveis para a construção de uma formação emancipadora, para alfabetizando e alfabetizadores. Dessa interpretação, delineiam-se algumas idéias e possibilidades, tanto para a questão do processo de alfabetização quanto para a formação do professor alfabetizador.

Nosso desejo é o de que estas reflexões tragam mais luz a esse movimento de superação do analfabetismo, tanto o absoluto quanto aquele vinculado ao uso das práticas sociais mediadas pela escrita e que possa ser mais um ponto de apoio à prática pedagógica do alfabetizador que anseia por formar mais que decifradores. Que deseje formar e formar-se na qualidade de ser que é transformado e que pode transformar.

Finalizamos, provisoriamente, nossas considerações, na crença de que a continuidade deste diálogo é possível e necessária para a construção de uma alfabetização que seja mais que um semear e esperar. Seja um jardinar e esperar, de mangas arregaçadas e mãos na seara.

Por isso enquanto te espero  
trabalharei nos campos e dialogarei com homens, mulheres e  
crianças  
minhas mãos ficarão calosas  
meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos  
meu corpo será queimado de sol  
meus olhos verão o que nunca tinham visto  
meus ouvidos escutarão ruídos antes despercebidos  
na difusa sonoridade de cada dia.

Paulo Freire (apud GADOTTI, 1996, p. 189)



## Capítulo 1

### Alfabetização emancipadora - o alfabetizando e o alfabetizador

#### 1.1 Alfabetização, emancipação e alfabetização emancipadora

A libertação só vem quando as pessoas cultivam sua linguagem, e com ela, o poder de conjectura, a imaginação de um mundo diferente a que se deve dar forma. (BERTHOFF, 1990, p. XVII)

A temática da Alfabetização tem ocupado, especialmente na segunda metade do século XX e no atual, um espaço importante nas discussões educacionais de nosso país. Discussão esta que parece ser decorrente de alguns importantes fatores: 1. O reconhecimento nacional e mundial do Alfabetismo como uma questão social; 2. A verificação reiterada dos índices de Analfabetismo, ainda altos, em nosso país; 3. A relação estabelecida entre alfabetização e desenvolvimento nacional.

##### 1.1.1. Alfabetização: problemas e dilemas do processo

Por vezes, parece que tudo já foi dito e que tudo já foi proposto. Mas, então, por que, após tantas discussões e propostas, continuamos com problemas quanto à alfabetização?

Quais são, realmente, os problemas referentes à alfabetização?

Primeiramente, pensamos ser importante dizer que não é possível que os problemas permaneçam exatamente os mesmos, uma vez que historicamente mudam as demandas sociais e pessoais, mudam as pessoas, mudam os olhares, a consciência, o contexto, os tempos e lugares e, conseqüentemente, aqueles

desafios que, se superficialmente pareceriam ser os mesmos, em verdade, guardam diferenças substanciais ao longo do tempo.

A partir dessa premissa, parece ser necessário um constante questionamento sobre a alfabetização, com o intuito de conhecer melhor diferentes dimensões desse complexo processo. Questões como *“como se deu a alfabetização no Brasil até aqui e por que se deu dessa forma? Como ela é hoje? Para onde aponta o seu futuro? Como nós, educadores e pesquisadores da educação, queremos que ela seja e por que a queremos assim? O que podemos fazer para que o futuro aponte para o que queremos que a alfabetização seja?”* não podem ser facilmente respondidas, mesmo porque, às vezes, nem dificilmente o são. Porém, reflexões suscitadas a partir de questões como estas podem nos ajudar a melhor enxergar a alfabetização, algumas de suas nuances e nos indicar possibilidades de superação das dificuldades identificadas.

Para adentrar um pouco mais a essa reflexão, evocaremos alguns dados relevantes extraídos do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional<sup>1</sup> – INAF 2005, que serão mais detidamente analisados nos próximos capítulos e que desvelam ao leitor algumas das muitas faces desse problema na contemporaneidade.

A pesquisa referida concluiu que, da população pesquisada (2002 pessoas, representativas da população brasileira de 15 a 64 anos), olhando especificamente para aqueles que possuem de 1 a 3 anos de escolaridade, 26% continua analfabeta, 58% consegue ler títulos ou frases, identificando apenas uma informação bem explícita, 15% consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência e somente 1% consegue ler textos mais

---

<sup>1</sup> 5º INAF – Pesquisa oficial realizada e publicada pelos Institutos: Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE – e ONG Ação Educativa, em 08/09/2005, disponível em [www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br).

longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos e identificar fontes.

Outra constatação importante é a de que a escolaridade<sup>2</sup> e o número de alunos nas escolas aumentou enquanto que os resultados garantidos pelos níveis de ensino diminuíram. Ainda cabe acrescentar que entre os que declararam possuir o gosto e o hábito pela leitura, apenas 33% vincularam esse mérito ao professor, ficando a família responsável por aproximadamente 70% dessa influência.

Em uma síntese bastante inicial, apontamos as duas maiores características do Analfabetismo na contemporaneidade do Brasil e que principiam por indicarnos qual é o problema. São: 1. o analfabetismo completo, de aproximadamente 7% da população pesquisada; 2. o não exercício pleno das habilidades de leitura e escrita para a sobrevivência e a convivência com o outro, com o mundo e no mundo, daqueles que, sabendo ler e escrever, não são leitores e escritores competentes, índice este, anunciado em 26% (INAF, 2005). A esse respeito, entendemos oportuno citar Freire e Macedo, que nos ajudarão a dimensionar o problema investigado:

O analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça. Essa injustiça tem graves conseqüências, como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político. Desse modo, o analfabetismo ameaça o caráter mesmo da democracia. Solapa os princípios democráticos de uma sociedade. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. IX)

---

<sup>2</sup> Referimo-nos à Escolaridade, nesta dissertação, como o número de anos em que a pessoa permanece na escola regular.

O INAF 2005 vem confirmar que a escola, instituição responsável pela alfabetização do estudante, seja ele criança, jovem ou adulto, não tem alcançado a contento esse objetivo.

Na sociedade ocidental contemporânea, a escola é a principal responsável pela inserção – ou exclusão - das pessoas na cultura letrada.

Espera-se que a educação básica crie as condições para que todos os cidadãos possam participar, de forma autônoma, de uma sociedade onde quase tudo depende da capacidade de processar uma diversidade de informação escrita: comunicar-se, informar-se, planejar, prestar contas, reivindicar, etc. Temos aqui, então, o terceiro elemento identificado deste problema: a relativa ineficiência da escola pública de ensino regular - e que atende a maioria dos alfabetizandos das camadas populares - em alfabetizar satisfatoriamente seus educandos.

Diante destas primeiras considerações, somam-se às anteriores novas questões: *“A escola está alfabetizando numa perspectiva emancipatória, que promova não só a inserção, como a participação do aprendente na cultura letrada? Quais são as implicações didáticas de uma perspectiva de alfabetização de cunho emancipatório? O professores da escola pública brasileira estão alfabetizando seus alunos com uma didática que contribua para a emancipação? Como ajudar os professores alfabetizadores para que eles também ajudem seus alunos a se alfabetizarem, numa perspectiva emancipatória, para que possam transitar pela cultura escrita, utilizando-a para pensar, repensar e transformar – para melhor - as atuais relações de poder e dominação?”*

Continuemos nossa reflexão, espalhando um pouco mais as idéias acerca do que venha a ser alfabetização.

### 1.1.2 A Alfabetização segundo a visão de mundo

O modo como professores e alunos lêem o mundo, neste caso, está inextricavelmente ligado a formas de pedagogia que podem funcionar ou para silenciar e marginalizar os alunos ou para legitimar suas vozes, num esforço para os *empower*<sup>3</sup> como cidadãos críticos e ativos. (GIROUX, 1990, p. 19)

Muitos têm sido os significados atribuídos à alfabetização e esta discussão ainda tem lugar em nossos dias e, possivelmente, naqueles que virão.

Ora, segundo a minha visão de mundo, será a minha visão de conhecimento, de educação e... de alfabetização.

De qualquer forma, não é possível alfabetizar de forma desvinculada da idéia que se tem dos propósitos educacionais.

Então, nos vemos frente a outra pergunta: qual o objetivo maior da alfabetização, o qual me proponho a buscar, para mim e para meus alfabetizandos, segundo a minha visão de mundo?

Refletiremos aqui, sobre quatro das abordagens mais recorrentes encontradas por nós para esta difícil pergunta. Enfocaremos a idéia da alfabetização em seu sentido estrito, do alfabetismo funcional, do letramento e da alfabetização emancipadora.

A alfabetização, em seu sentido estrito, se reduz a ensinar o sistema alfabético de escrita como um código. Uma idéia que permeou por muito tempo a história da alfabetização e que hoje já não possui muita força, embora tenha deixado seus ranços no espaço escolar.

Entendemos oportuno concluir esta breve colocação com as palavras de Giroux: [...] o analfabetismo não é meramente a incapacidade de ler e escrever; é

---

<sup>3</sup> Em nota explicativa, Paulo Freire e Donaldo Macedo (FREIRE e MACEDO, 1990, X) esclarecem que “O verbo *to empower* tem um significado muito rico: 1. dar poder a; 2. ativar a potencialidade criativa; 3. desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; 4. dinamizar a potencialidade do sujeito. Por isso, preferimos manter essa palavra no original, bem como suas derivadas *empowerment* (sbst.), *empowering* (ger.), *disempower* (antôn.), etc”.

também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural. (GIROUX, 1990, p. 3)

Uma segunda idéia que gostaríamos de consignar neste levantamento é a do alfabetismo funcional, mais complexa que a idéia anteriormente abordada, mais recorrente na atualidade e mais próxima dos anseios da alfabetização emancipadora. Pressupõe que a alfabetização precisa desenvolver-se para além da aquisição do sistema alfabético de escrita, incluindo a interpretação e produção de textos, segundo as necessidades do mercado de trabalho.

A crítica a esta abordagem refere-se justamente à idéia de que ela atende mais aos interesses do mercado, do capital, que à subjetividade e intersubjetividade dos alfabetizados. Em outras palavras, seu fim último é atender aos interesses das camadas dominantes, necessitadas de mão de obra boa, barata e obediente. Sobre isso, há uma consideração de Giroux que, parece-nos, corrobora o que estamos dizendo:

[...] a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital; conseqüentemente, as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital. (GIROUX, *Theory and Resistance*, apud FREIRE, MACEDO, 1990, p. 95)

Essa visão utilitarista de mundo, de educação e de alfabetização acaba por distanciar o alfabetizado da idéia de emancipação, conforme também aborda

Macedo:

A meta principal da abordagem utilitarista é produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea. A despeito de seu atrativo progressista, essa abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, ao mesmo tempo que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar. Essa postura levou ao desenvolvimento dos

‘alfabetizados funcionais’, treinados primordialmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa. [...] mesmo no Terceiro Mundo, a alfabetização utilitarista tem sido defendida como veículo para a melhoria econômica, acesso ao trabalho e aumento do nível de produtividade. Como foi formulado claramente pela UNESCO, ‘ Os programas de alfabetização devem preferencialmente, estar vinculados a prioridades econômicas. Devem transmitir não só a leitura e escrita, como também conhecimento profissional e técnico, levando com isso a uma participação mais plena dos adultos na vida econômica’(UNESCO, Paris 1966). (FREIRE;MACEDO, 1990, p. 95)

Como é possível de se observar, é tênue a linha que separa esta idéia daquela emancipadora do ser. Isso só fica evidente quando se olha do ponto de vista das relações de poder.

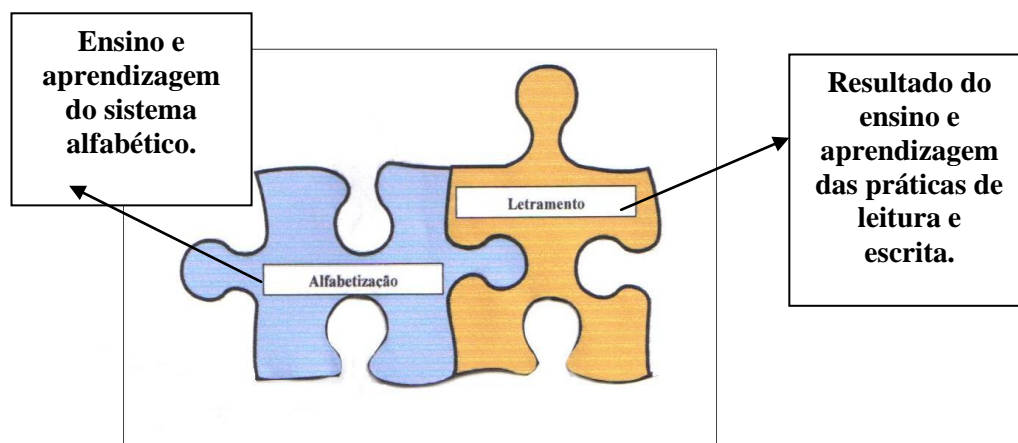
Refletindo sobre uma terceira idéia, a do letramento, observamos ainda um novo avanço em relação àquela concepção anteriormente apresentada. Aqui, o olhar recai mais sobre as práticas sociais mediadas pela escrita, entendendo que a alfabetização – aquisição do sistema alfabético de escrita – deve realizar-se à luz dessas práticas sociais mediadas pela escrita (Letramento).

A pesquisadora Magda B. Soares nos traz uma conceitualização desse termo:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998, p.27).

Uma visão que, a nosso ver, aponta em direção à alfabetização emancipadora, porém ainda não se confunde com ela.

Explicitemos o porquê. Discordamos da idéia da alfabetização como que referindo-se unicamente ao ensino e à aprendizagem do sistema de escrita (figura 1).



**Figura 1.** Perspectiva do Letramento.

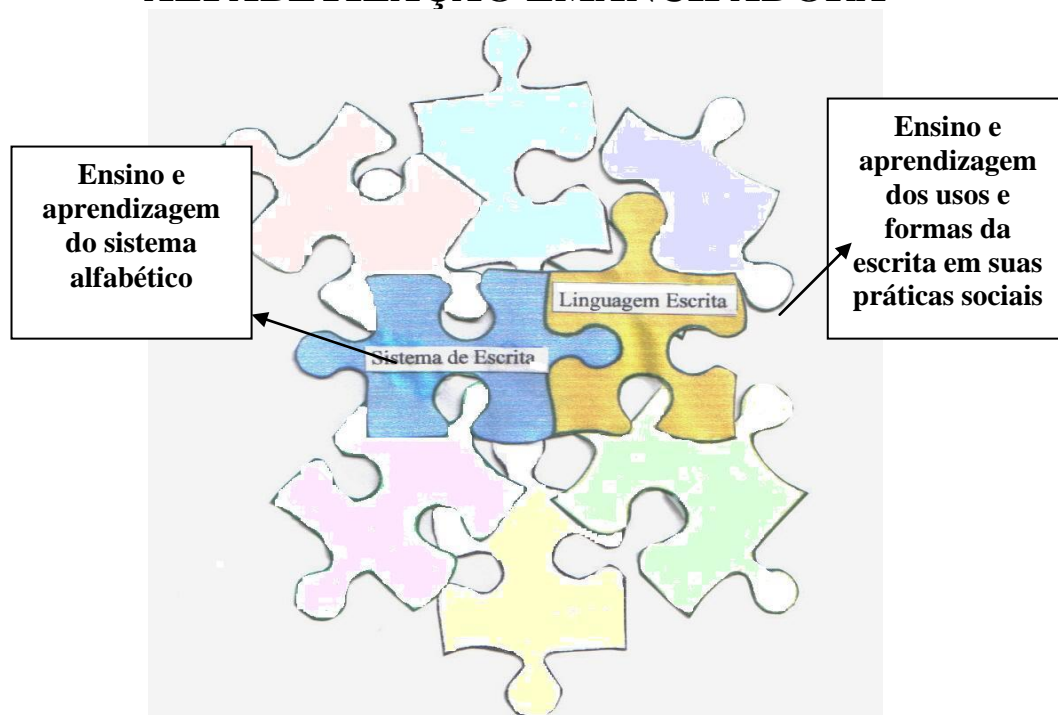
Entendemos a alfabetização como um processo sócio-histórico e cultural e, por isso mesmo, em constante reconceitualização. Processo esse que não apenas se tangencia e por vezes se intersecciona com o letramento (resultado), mas que o abarca, como um quebra-cabeças abarca suas peças. Acrescenta-se a isso que, na perspectiva do letramento, em nossa análise, é ainda tímida<sup>4</sup> a intencionalidade de utilizar essas práticas sociais mediadas pela escrita para a transformação da situação político-social ora vigente, sobressaindo-se a dimensão didática da alfabetização. É possível, então, que essa utilização acabe por servir, de forma mais individualizada, como no caso da alfabetização funcional, à adaptação do alfabetizando ao mundo e não à sua transformação.

Metaforicamente, podemos dizer que entendemos o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, tanto quanto a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, como duas peças importantes, mas duas peças dentre tantas outras (sobre as quais não nos debruçaremos aqui) de um único processo chamado de alfabetização, se vista de uma perspectiva emancipadora (figura 2).

<sup>4</sup> Como alternativa ao “modelo autônomo”, SOARES (apud.MORTATTI, 2004, p. 103) apresenta um “modelo ideológico”, que enfoca a dimensão social do letramento.



## ALFABETIZAÇÃO EMANCIPADORA



**Figura 2.** Alfabetização, na perspectiva deste trabalho.

Pensamos então, que a essa altura, após tantas envergaduras da vara, cabe-nos pensar que a mesma tende ao estado central de equilíbrio. Por este estado de coisas entendemos a Alfabetização Emancipadora.

Por fundar-se essa elaboração toda ela, numa perspectiva emancipadora da Alfabetização, destinaremos a esta quarta abordagem o maior espaço, no espaço de nossas reflexões.

### 1.1.3 Alfabetização Emancipadora

[...] a consciência é gerada na prática social de que participa. Mas tem, também, uma dimensão individual. Minha compreensão do mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 29)

Com essa visão, assumimos e defendemos o posicionamento de que educar é conduzir o educando ao máximo da consciência, de sua condição de humanidade, através da construção de uma diversidade de saberes que permitam não só a sua sobrevivência, mas a sua convivência em plenitude consigo, com o outro, com e no mundo. Não passivamente, não apenas adaptado à situação mas atuante, participativo, transformador. Nessa perspectiva, alfabetizar deve ser o ensino e a aprendizagem do escrito e do escrever, da forma e do uso da língua não só como instrumento de comunicação, como também de realização pessoal e coletiva, inserção e participação no mundo e transformação do mesmo. Um processo que se inicia antes da entrada do aluno na escola, que ocorre dentro e fora dos muros da instituição escolar e que não cessa quando o aluno os transpõe, mesmo quando em definitivo. Um processo, porém, que precisa ter sua intencionalidade legitimada justamente no espaço escolar. Local para onde convergirão nossos olhares e nossas reflexões neste e nos próximos capítulos.

A alfabetização é entendida aqui como uma totalidade, que é parte de outra totalidade maior, chamada Educação. Socorremo-nos, novamente, nas palavras de Freire e Macedo para melhor elucidar o nosso entendimento sobre o que venha a ser a Alfabetização, numa perspectiva emancipadora:

[...] valemo-nos de um conceito de alfabetização que transcende seu conteúdo etimológico. [...] a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos [...] começar a encará-la como a relação do educando com o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. X)

Está, portanto, a alfabetização, identificada como o processo de ensino e aprendizagem, simultâneo e indissociável, do sistema alfabético de escrita e dos usos e formas da língua, intimamente vinculada à inserção social, à autonomia e à

cidadania, à capacidade de administração da própria vida e, solidariamente, do grupo a que pertence, com independência e criticidade, à capacidade de dialogar com o mundo e de transformar as relações sociais – e insistimos nisso - para a convivência consigo, com o outro e com o meio e à instalação e manutenção da democracia nas mais diferentes dimensões da relação humana.

Diante do fato de que a alfabetização, no seu sentido mais amplo, é – ou pode ser – um caminho para a inserção e atuação social, para o questionamento e a transformação das relações ora vigentes, na busca por um mundo mais igual e menos desumano, entendemos ser esse, exatamente o elemento da emancipação contido na alfabetização.

A alfabetização se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Ela se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com os instrumentos necessários para apropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas lingüísticas. É, pois, um modo de tornar os oprimidos capazes de reivindicar ‘aquelas experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas na vida cotidiana pela cultura dominante, a fim de que sejam, não só validadas, mas também compreendidas criticamente’ (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 105).

Emancipação significa, em princípio, tomar para si a propriedade de si mesmo, retirar-se da propriedade do outro, extinguindo a sua qualidade de escravo. Escravidão entendida aqui, não em seu sentido exato, corporal, mas para além disso, alcançando as dimensões da subjetividade e intersubjetividade dos sujeitos sociais. Mais refinadamente amparados nas palavras de NOVASKI<sup>5</sup>, desvelamos a emancipação como “o dizer com a própria boca, por suas próprias palavras”.

---

<sup>5</sup> Anotações feitas pela autora durante a orientação verbal com o Prof<sup>o</sup> Augusto João Crema Novaski, no outono de 2006.

Ora, se o que estamos buscando é uma alfabetização que coloque todos os homens em condição de igualdade, embora diferentes, através da apropriação do mundo escrito e de suas múltiplas possibilidades, então estamos falando de uma alfabetização de cunho emancipatório.

Num mundo onde o escrito e o escrever são, a cada dia, mais e mais importantes, ser usuário da língua escrita é, com certeza, condição para a emancipação. Porém, se podemos considerá-la condição essencial, não podemos dizê-la condição suficiente. Não podemos, ingenuamente, entender como alfabetização emancipadora aquela que, por si só, emancipará os povos. Isso seria ingenuidade posto que dependência e liberdade são redes tecidas de muitos fios. Porém, situamos a Alfabetização Emancipadora como aquela que promove importantes condições para que a emancipação se realize, como o conhecimento e o uso da língua para que o alfabetizando possa pronunciar-se no mundo. A esse respeito, cremos pertinente dar a palavra a Freire:

Mesmo nesse sentido global, a alfabetização jamais deve ser compreendida como sendo, por si só, a deflagradora da emancipação social das classes subalternas. A alfabetização conduz a uma série de mecanismos deflagradores, dos quais participa, os quais devem ser ativados para a transformação indispensável de uma sociedade cuja realidade injusta destrói a maior parte do povo. Neste sentido global, a alfabetização ocorre em sociedades onde as classes oprimidas assumem a própria história (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 56).

Fala corroborada pelas palavras de Giroux:

Nesses termos, alfabetização não é o equivalente de emancipação; de modo mais limitado, mas fundamental ela é a pré-condição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro. [...] assim também, a alfabetização não representa nem garante automaticamente a liberdade social, política e econômica (GIROUX, 1990, p.11).

Quando assumimos aqui, então, o pronunciamento alfabetização emancipadora, falamos em algo mais que aprender um sistema de escrita, falamos em ir além de aprender a funcionalidade dos textos escritos, falamos em uma alfabetização que contribua para a construção de pessoas capazes de lerem e escreverem competentemente e de se utilizarem do mundo escrito como exercício ético de liberdade e imortalidade.

Essa visão de alfabetização emancipadora, como parte de uma educação emancipadora, decorre das demandas da contemporaneidade e da visão integral e interconectiva que temos do ser humano, bem como do olhar indignado daqueles que vêem na Alfabetização uma possibilidade de luta contra a desigualdade, quer seja ela econômica, cultural ou social, uma centelha de esperança contra as desumanidades. A citação que se segue, parece-nos, vai ao encontro do que estamos aqui considerando:

A idéia de alfabetização emancipadora sugere duas dimensões da alfabetização. Por um lado, os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias, as experiências e à própria cultura de seu meio ambiente imediato. Por outro lado, devem também apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio ambiente (FREIRE; MACEDO, 1990, p.29).

Quando se pensa, portanto, em uma alfabetização emancipadora, já não basta mais saber escrever o próprio nome ao votar, ou elaborar um simples, objetivo e pragmático bilhete ou seguir as instruções de um manual de automação. Então, de maneira dialógica, utilizaremos aqui alfabetização emancipadora, para referirmo-nos ao sentido mais amplo e profundo do ensino e da aprendizagem do sistema alfabético, das formas e dos usos da leitura e da escrita.

#### **1.1.4 Emancipação, alfabetização e escola pública de ensino regular: uma tríade na perspectiva sócio-comunitária**

[...] o espaço educacional reproduz a ideologia dominante. Contudo, é possível, dentro das instituições educacionais, atuar contrariamente aos valores dominantes impostos (FREIRE: MACEDO, 1990, p. 74).

Uma alfabetização que possa ser entendida como emancipadora, não pode prescindir de um olhar sob a perspectiva individual e outro sob a social, uma vez que deve promover a inserção social do aprendente, a autonomia e a cidadania, a capacidade de administração da própria vida com independência e criticidade, a capacidade de pensar de forma crítica a realidade, de dialogar com o mundo e de solidariamente transformá-lo pensando planetária, nacional e localmente.

Poderíamos dizer: se a alfabetização acontece de forma majoritária, em estabelecimentos de ensino regular, público e sob a égide estatal, onde está o elemento comunitário? Haveria o elemento social? E principalmente: seria possível vivificar aí o elemento emancipador?

Entendemos que a resposta está exatamente na pergunta. Se essas são as instituições ora legitimadas para promoverem a alfabetização e que atendem à grande maioria dos alfabetizandos, especialmente àqueles advindos das camadas populares, é para lá que devemos lançar nossos olhares, diante do problema aqui delineado. Pois que são estas as instituições que não estão cumprindo a contento com o seu papel de atendimento às necessidades de alfabetização emancipatória da comunidade, nem às da sociedade em geral.

Poderíamos refletir aqui: “Se a escola regular não consegue promover uma alfabetização de cunho emancipatório, temos o trabalho do terceiro setor que está se propondo a isto.” Porém, não estaríamos, com este raciocínio, buscando a

superação do problema. Abandonar a idéia de uma alfabetização emancipadora acontecendo dentro das instituições escolares de ensino regular público, acreditando ser isso possível apenas em iniciativas outras, equivaleria a entender a escola pública apenas como espaço de reprodução de idéias. Nossa reflexão se dirige, entretanto, na direção de superar o problema, fazendo eficiente a escola, naquilo que hoje ela não é. Identificamos por isso, a não alfabetização como um problema de cunho comunitário e social e a escola regular como um espaço possível de superação, ou pelo menos de minimização desse problema.

Não desconhecemos, porém, que seja a escola pública um espaço de contradições, posto que mantido pelo poder público, para o qual seria perigoso formar este tipo de leitor e escritor críticos, atuantes. Entretanto, somente conscientes dessa qualidade, poderemos agir reflexivamente objetivando uma alfabetização que contribua para a emancipação. Essa imperiosidade também é levantada por Giroux:

O importante a reconhecer [...] é a necessidade de reconstituir uma visão radical da alfabetização que gire em torno da importância de nomear e transformar as condições ideológicas e sociais que solapam a possibilidade de existirem formas de vida comunitária e pública organizadas em torno dos imperativos de uma democracia crítica (GIROUX, 1990, p. 5)

É nosso ponto de vista, o qual defendemos brava e indignadamente, que a alfabetização realizada dentro das unidades escolares públicas, recupere – ou construa – a sua porção política e social de forma crítica, para nós, elemento da própria essência da alfabetização, se e quando pensada sob o viés emancipador.

## **1.2 Uma reflexão sobre a formação do alfabetizador**

Iniciamos nossas reflexões sobre a formação do alfabetizador, inspiradas por Paulo Freire:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou fazer o exercício de minha autoridade de professor. (FREIRE: MACEDO, 1996, p. 90)

Inspiradas em Freire, discorreremos, então, sobre a formação inicial e a formação continuada do docente.

### **1.2.1 Formação inicial**

A formação profissional de qualquer pessoa se inicia muito antes da mesma decidir-se por esta ou aquela profissão. Inicia-se a partir de todo um contexto social, que compreende um conjunto de idéias e expectativas acerca da eficiência e qualidade dos serviços oferecidos, valor que a profissão teve e tem na sociedade, bem como o retorno financeiro e de status social àquele que se propõe ao seu exercício. A esse contexto somam-se todas as experiências pessoais e familiares com pessoas que exerceram ou exercem determinado ofício. É, pois, nas relações com o outro e com o mundo que a formação profissional se inicia.

Arrematamos, portanto, que é nas relações familiares, de amizade e, principalmente nos bancos escolares, como aluno, com experiências de sucesso e de fracasso, que o professor inicia sua formação docente. A experiência como aluno influirá decisivamente na forma como o professor alfabetizador entende e valora a alfabetização e o ato alfabetizador.

A habilitação ao exercício da função docente alfabetizadora dá-se também em bancos escolares. Bancos de escolas do magistério, de cursos de graduação em Normal Superior e em Pedagogia. Até bem pouco tempo – década de 80 e 90 do século passado - era ponto pacífico o entendimento de que uma vez habilitado, o alfabetizador podia transcorrer seus trinta anos ou mais de exercício docente sem



necessitar de qualquer outro estudo. A idéia do alfabetizador como o detentor dogmático do saber/poder era algo bastante aceitável socialmente. Aliás, esperava-se dele que tudo sobre seu ofício soubesse. Essa visão mudou radicalmente desde então, uma vez que se espera, atualmente, que todo profissional se atualize para compreender seu tempo... os conhecimentos e as necessidades de seu tempo.

Recorremos aqui a Paulo Freire que, com sua obra e vida é, certamente, o divisor de águas quando tratamos da qualidade emancipadora da educação e, mais especificamente, da alfabetização. Sobre a formação do docente, assegura ele com propriedade:

Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente [...]. A ‘dodiscência’ – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” [...] Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. (FREIRE, 1996, p. 28 e 58)

Inconcluso o saber do ser que é humano, inconclusa sempre sua formação. Esta máxima propõe uma busca inacabada e inacabável. Daí falarmos, então, na formação continuada como parte da formação permanente.

### **1.2.2 Formação continuada**

Evidenciada a imperiosidade da formação permanente do alfabetizador, podemos vislumbrar dois momentos distintos e complementares, não havendo possibilidade de um substituir o outro. Destacamos a formação continuada advinda de momentos intencionais de estudo para o aprimoramento da prática

pedagógica, sejam as graduações e pós-graduações, os cursos de aprofundamento e especialização, os cursos de curta duração, os fóruns, seminários, congressos e palestras e aquela que se dá na experiência, no exercício da profissão, na relação de ensino e aprendizagem.

Quando pensamos na construção de uma alfabetização emancipadora, vinculamos a mesma, certamente, a uma formação profissional permanente do alfabetizador, também de cunho emancipatório. Podemos afirmar que toda formação profissional emancipadora é, necessariamente, permanente, porém, o inverso não é verdadeiro.

Acreditamos que, para uma Alfabetização Emancipadora, a formação permanente do professor alfabetizador não pode prescindir de, pelo menos, três dimensões: a ético-política, a didática e a histórica. Isso porque estas dimensões também estão presentes no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, olharemos neste e nos próximos capítulos, para a formação continuada, mais detidamente ainda, sobre a formação continuada que acontece - ou pode acontecer - no espaço escolar, onde formação experiencial e aprofundamento teórico podem acontecer simultânea e entrelaçadamente. Teoria testemunhando a prática e prática confirmando e reconstruindo a teoria, num movimento permeado pela incessante reflexão crítica sobre a prática. Sobre isso, cremos ser importante compartilhar das palavras de Freire:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.38 e 39)

### 1.3 Semear ou jardinar? Ou, do diálogo necessário.

Falamos da alfabetização e da formação do alfabetizador. Tratamos as questões acima em separado para melhor visualizá-las. Porém, é no diálogo entre ambas que reside a possibilidade de obtermos uma alfabetização emancipadora. Especialmente quando olhamos para as escolas públicas, que têm a responsabilidade de alfabetizar.

Cipriano Luckesi comunicou uma analogia bastante pertinente, contrapondo o ensino que se realiza numa concepção de transmissão do conhecimento (parábola do semeador, apresentada nos evangelhos de Mateus, 13,1-9; Marcos, 4,1-9 e Lucas, 8,5-10) àquele que se promove na construção dialógica, contínua e sempre inacabada (parábola do jardineiro). A leitura dessa abordagem foi o que nos levou à reflexão sobre o fato de que se alfabetizar não é pura e simplesmente semear, formar o alfabetizador também não o pode ser. Essa afirmativa suscita um diálogo que não pode ser desconsiderado ou ignorado, aquele existente entre a formação do alfabetizador e do alfabetizando.

Compartilhamos, a seguir, das palavras de Luckesi:

A parábola do semeador diz que o semeador saiu a semear as suas sementes. Parte delas caiu à beira da estrada, vieram os passarinhos e comeram-nas, não permitindo que germinassem, crescessem e, conseqüentemente, dessem frutos. Parte delas caiu em terreno pedregoso, germinaram, mas não sobreviveram, pois que veio o Sol escaldante e as plantinhas feneceram. Uma terceira parte caiu no terreno espinhoso, germinaram, mas as plantinhas não cresceram; foram abafadas pelos espinhos e morreram. E, somente a quarta parte das sementes, que caiu na terra fértil, foi produtiva. As sementes germinaram, cresceram e deram bons frutos. Míseros 25% de bons frutos!

A parábola do jardineiro traz uma visão alterada dessa mesma parábola. Ela diz que um jardineiro saiu a semear suas sementes. Preparou o terreno à beira da estrada, semeou as sementes e, sabendo que pássaros viriam e as comeriam, criou armadilhas e espantalhos, de forma que os pássaros não chegaram e, por isso, houve a germinação e as plantinhas, com a ajuda e cuidado do jardineiro, cresceram e deram frutos. No terreno pedregoso, antes de fazer sua semeadura, o jardineiro

teve o cuidado de acrescentar terra nova e fértil e, somente sobre ela, lançou suas sementes, que germinaram, cresceram e produziram frutos. O terreno espinhoso, inadequado ao plantio, recebeu os cuidados do jardineiro, antes da sementeira. Os espinhos foram cortados, o terreno limpo e preparado para receber sementes. E então elas germinaram, cresceram e produziram frutos. E, por último, uma parte das sementes foi semeada em terra fértil. Após preparar o terreno, o jardineiro lançou suas sementes, que germinaram, cresceram e produziram frutos. As sementes do jardineiro produziram frutos, se não 100%, ao menos em quantidade próxima deles!

A diferença entre o semeador e o jardineiro é que o primeiro lança as sementes e espera que produzam frutos, porém, o segundo, diferentemente, cuida para que as sementes germinem, cresçam e produzam frutos. Os frutos não vêm somente devido as sementes terem sido lançadas à terra, mas dos cuidados na preparação dos terrenos e sua fertilização, no acompanhamento e proteção das plantinhas, assim como na sua alimentação pelos adubos aplicados, e na sua umidificação diária com água fresca. Uma coisa é lançar as sementes e esperar pelos frutos, outra coisa, muito diferente, é cuidar para que elas nasçam, cresçam e produzam frutos.

O caminho pedagógico [...] é o do jardineiro. É o caminho daquele que investe diariamente [...] (LUCKESI, 2005, p.28-29)

Hoje, muitos de nós, educadores alfabetizadores, já não nos contentamos com essa “semeadura” calcada na educação bancária e buscamos um ensino que se faça por meio do pensamento crítico, da argumentação, da resolução de situações-problema que façam parte da vida do aprendiz, de forma cooperativa e contextualizada ao mundo existente fora dos muros escolares. Mas, e quanto à formação do professor alfabetizador? O docente tem oportunidades de construir seus conhecimentos acerca da alfabetização numa relação dialógica, com o outro, com o mundo e com ele mesmo, com o conhecimento socialmente acumulado e com a sua prática pedagógica ou apenas tem se “instruído” teoricamente?

Talvez tenhamos apenas lançado as sementes nos cursos de formação, ou mesmo jardinado em uma pequena parte do grande terreno a ser cuidado. Talvez seja a hora de jardinar mais intensamente e mais diretamente na própria instituição escolar, espaço de tensões entre a manutenção e a mudança nas relações de poder,

constituindo-a como um espaço dialógico de formação continuada do professor, de construção coletiva de conhecimentos que aliem a teoria à prática e, mais especificamente, à prática daquele corpo docente envolvido no desafio de alfabetizar todos os seus alunos, no dia-a-dia de sua escola, numa concepção emancipadora de alfabetização.

Falar sobre a formação do alfabetizador para a alfabetização emancipadora é falar sobre a unilateralidade do semear em uma diferenciação do diálogo ao jardinar. Diálogo alfabetizador-alfabetizando, alfabetizador-escola, alfabetizando-alfabetizador-escola, abrindo-se interconectivamente da comunidade ao país, do indivíduo ao planeta.

É, portanto, tão imprescindível tratarmos da formação do alfabetizador como da relação dessa formação com a construção de uma capacidade profissional que se expressa na prática alfabetizadora desenvolvida por esses profissionais nas salas de aula. Sobre essa relação adverte-nos Paulo Freire:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. 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. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p. 92)

Como educadores, sabedores de limites e crenças na existência de possibilidades, nos pomos a analisar as dimensões ético-política, didática e histórica da alfabetização e da formação docente, aqui já anunciadas, com o olhar esperançoso de quem entende que transformar para melhor é difícil, possível e necessário. Mesmo porque:

[...] já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política.[...] Sei que as

coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.” (FREIRE, 1996, p.52)

#### **1.4 A alfabetização e sua dimensão ético-política**

As teorias subjacentes à alfabetização emancipadora têm sido, em princípio, abraçadas entusiasticamente por muitos educadores, em muitas partes do mundo, particularmente na América Latina e nas ex-colônias portuguesas da África. Contudo, é preciso que se diga que, na prática, a classe média assimilada, especialmente os professores formados nas escolas coloniais, não têm sido plenamente capazes de desempenhar um papel pedagógico radical. (FREIRE; MACEDO, 1990, p.105)

No percurso de formação permanente do alfabetizador observamos que, findos os cursos de habilitação inicial e de formação continuada, alguns professores seguem aprimorando sua prática, transformando-a e obtendo melhores resultados. Outros docentes continuam apenas repetindo aquilo que sempre fizeram sem vincular suas ações aos estudos recém terminados. Fica-nos a pergunta: Por que isso acontece?

A alfabetização, esse processo tão deslumbrante feito um caleidoscópio multifacetado e multicolorido, nos brinda com uma variedade de dimensões interconectadas sob as quais poderíamos nos debruçar.

Nesta pesquisa, deteremos nossos estudos em apenas três delas, dada a sua influência na construção de uma alfabetização sob uma perspectiva emancipatória e a nossa limitação de pesquisador. Trataremos então, das dimensões ético-política, didática e histórica da alfabetização, buscando estabelecer um diálogo entre a formação do professor alfabetizador e uma prática de alfabetização emancipadora.

### **1.4.1 A dimensão ético-política da alfabetização: Uma questão transversal**

Não tomaremos a dimensão didática como a primeira a ser aqui analisada, embora fosse essa a nossa primeira intenção, modificada no desenvolvimento da própria pesquisa, espaço-tempo que nos revelou que, sustentando qualquer proposta didática estão os saberes de natureza ontológica e gnosiológica, como foi brevemente abordado, e axiológica, dos quais destacamos aqui a dimensão ético-política.

Por outro lado, hoje, a didática da língua se sustenta na idéia de que não basta pensar em como ensinar, com o que concordamos inteiramente.

Prosseguindo nesse raciocínio, a didática ora evocada defende a concepção de que é preciso trabalhar num trinômio de saberes necessários ao docente e que são: 1. o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, neste caso a língua portuguesa; 2. o conhecimento sobre os processos de aquisição-construção desses conhecimentos pelo educando; 3. aquele primeiramente citado, a forma como esses conhecimentos serão ensinados a esses educandos, ou seja, a didática. Concepção da qual também comungamos.

De uma perspectiva emancipatória de alfabetização e de formação do alfabetizador, pensamos, porém, que algo ainda falta, para além desses três saberes didáticos fundamentais, para que mais nos aproximemos de uma resposta que aponte rumo a uma alfabetização libertadora. O que seria esse quarto saber? Que saber poderia levar o alfabetizador a formar leitores escritores capazes de exercer a leitura e a escrita não somente em atendimento às regras de um mercado,

mas em atendimento a sua condição de humano, de ser livre que luta, que percebe o conflito e que procura modificar as relações de poder estabelecidas?

Talvez, apenas talvez, e essa é a nossa hipótese, o saber ético-político do alfabetizador, o conhecimento sobre a sua responsabilidade social para com a condução de seu educando rumo à liberdade, criticidade e solidariedade, bem como sobre as forças que atuam sobre sua prática pedagógica para torná-la mais reprodutora ou mais transformadora do *status quo*, seja esse quarto elemento. Elemento talvez ausente dos cursos de formação, talvez ridicularizado, talvez desvalorizado, mas que informa tanto o saber didático quanto o histórico desenvolvido a respeito da alfabetização e, conseqüentemente, a prática pedagógica e a qualidade das aprendizagens na alfabetização .

Em função desse conhecimento docente, tomaremos esta, a dimensão ético-política, como a primeira, aquela que pode imprimir a característica emancipadora à Alfabetização. Uma dimensão polêmica e extremamente delicada de ser abordada, uma vez que, até meados do século XX, nem mesmo foi considerada, durante a ditadura militar foi discussão proibida e, em tempos de globalização, é questão fora de moda – da moda do consumo e da ampla exploração do homem pelo homem.

Mas, porque “fora de moda”, precisamos reaquecer as discussões e trazê-la ao palco das reflexões educacionais, mesmo que – e exatamente porque – não interessem ao mercado nem às classes detentoras do poder, na contemporaneidade, destacadamente os que encerram o poder político, o poder de mídia e o econômico.

Iniciamos por recuperar, com Giroux esta questão ideológica:

[...] o conhecimento está sempre vinculado ao poder, e as práticas sociais são sempre encarnações de relações concretas



entre seres humanos e tradições diversas, em que toda interação contém implicitamente visões a respeito do papel do cidadão e do objetivo da comunidade. A alfabetização, dentro dessa perspectiva mais ampla, não apenas *empowers* as pessoas mediante uma combinação de habilidades pedagógicas e análise crítica, como também se torna um veículo para estudar de que modo definições culturais de gênero, raça, classe e subjetividade se constituem como construtos tanto históricos quanto sociais. Além disso, a alfabetização, neste caso, torna-se o mecanismo pedagógico e político fundamental mediante o qual instaurar as condições ideológicas e as práticas sociais necessárias para o desenvolvimento de movimentos sociais que reconheçam os imperativos de uma democracia radical e lutem por eles. (GIROUX, 1990, p. 6)

Tomar, portanto, a alfabetização do ponto de vista de que ela pode contribuir para o questionamento das coisas e das relações entre as coisas e as pessoas torna-a um processo mais poderoso e mais perigoso do que a princípio poder-se-ia supor. Razão pela qual talvez, essa abordagem tenha sido deixada sempre para depois.

Deixada para depois ou excluída dos currículos de formação dos professores alfabetizadores. Entendemos ser absolutamente necessário que o profissional da alfabetização tenha o direito de pensar - e pense - sobre a sua história, sobre a sua condição de ser ético porque humano, sobre as razões políticas, bem como das implicações político-sociais de seu trabalho junto aos alfabetizandos, posto que suas decisões pedagógicas se nortearão por esse caminho. Se o caminho lhe for desconhecido, suas decisões seguirão as tendências da moda pedagógica ou a voz que soar mais alta e poderosa, a qual entendemos, seja a daqueles que exercem o poder.

Parece-nos bastante apropriado recorrermos a uma fala de Giroux que entendemos, ratifica a nossa:

Uma teoria emancipadora da alfabetização indica a necessidade de desenvolver um discurso alternativo e uma leitura crítica de como a ideologia, a cultura e o poder atuam no interior das sociedades capitalistas tardias no sentido de

limitar, desorganizar e marginalizar as experiências quotidianas mais críticas e radicais e as percepções de senso comum dos indivíduos.[...] em outras palavras, para que venha a concretizar-se a alfabetização radical, o pedagógico, deve tornar-se mais político e o político mais pedagógico [...] há uma necessidade terrível de desenvolver práticas pedagógicas[...] que reúnam os professores, pais e alunos em torno de visões da comunidade que sejam mais emancipadoras. (GIROUX, 1990, p.6)

Ressaltado o aspecto político da alfabetização, nos voltamos à natureza ética da prática educativa, inseparável, segundo Freire, da própria prática docente. Aspecto intimamente vinculado aos valores pessoais e sociais que organizam a vivência e a convivência humana. Valores incutidos pelas ideologias hegemônicas para a manutenção da realidade vivida. Valores construídos e que podem transformar o presente num futuro diferente.

Refletimos sobre quais valores expressam as duas parábolas neste capítulo apresentadas: valores de perseverança, adaptação, de transformação... Gadotti nos traz um voto de fé na possibilidade de se constituir escolas, alfabetizando e alfabetizadores com ideais emancipatórios:

[...] Todas as nossas escolas podem transformar-se em jardins e professores-alunos, educadores educandos, em jardineiros. O jardim nos ensina ideais democráticos: conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade e gênero. (GADOTTI, 2000)

Paulo Freire, em seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, explicitou em suas primeiras palavras o quanto seria necessário sublinhar a nós mesmos, educadores, a nossa responsabilidade ética no ofício de educar, constatada a natureza ética da prática educativa porque prática formadora e transformadora e não transmissora de conhecimentos.

Falo [...] da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que acusa por ouvir dizer,

afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco, e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal.. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. [...] É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunha-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos [...] É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. (FREIRE, 1996, p. 16-17)

Esta discussão dos aspectos ético-políticos da alfabetização deve, então, em nosso entendimento, ter lugar, não só no espaço acadêmico, como na formação inicial do professor e, ainda ser constituinte necessária de sua formação continuada, a fim de que alfabetização e emancipação guardem relação com a prática docente do professor alfabetizador. Relação preciosa reiteradamente ressaltada por Paulo Freire, cujas palavras novamente trazemos aqui:

A alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica. [...] entender a alfabetização como a relação entre os educando e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora. Esse modo de compreender a alfabetização leva-me á idéia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política [e por isso, ética]. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 56)

Esse conhecimento ético-político acerca da alfabetização transversa, parece-nos, que naturalmente, as dimensões didática e histórica. Não há como olhar para a didática e para a história da alfabetização e não observar as questões éticas e político-ideológicas ali presentes, tanto as que as construíram quanto as

que delas se constituíram. Olhar e ver a história da alfabetização no mundo, e mais especialmente no Brasil, informados por esses saberes ético-políticos nos torna detentores de conhecimentos que podem ser discutidos numa infinidade de questionamentos que nos levam a vislumbrar os conflitos, a identificá-los, a buscar possibilidades de superação.

Reiteramos, então, a idéias de que a história nos traz dados importantes sobre a trajetória da alfabetização e da formação do docente no Brasil. As pesquisas estatísticas no campo da leitura e da escrita nos fornecem índices sobre os quais podemos refletir e pensar caminhos possíveis. As pesquisas de filósofos, educadores, cientistas e acadêmicos nos trazem informações sobre as quais podemos operar para promover uma aprendizagem com qualidade a partir de um ensino com qualidade. A escola, os alfabetizadores e o alfabetizados nos trazem uma realidade sobre a qual é possível olhar e ver, interpretar e transformar, buscando uma alfabetização que não se restrinja à aprendizagem de um sistema de escrita ou, inversamente, implique apenas na aprendizagem de questões discursivas. Podemos pensar caminhos, construir caminhos através dos quais a alfabetização emancipadora se construa e se realize, emancipando não só alunos, como educadores também.

O saber ético-político que informa uma alfabetização acaba por qualificar o que venha a ser a educação e o educar, o alfabetizando e o alfabetizador, nessa perspectiva.

Focando a educação, observamos que ela é ideológica e, diante de sua natureza ético-política, se exerce não apenas através de uma prática pedagógica, mas sim de uma prática político-pedagógica. Trata-se de uma prática especificamente humana como permanente processo social de busca, diante da

consciência do inacabamento do ser. De caráter eminentemente formador, a educação numa perspectiva emancipadora é muito mais que treino, puro adestramento. Freire escreveu que “Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos.” (FREIRE, 1996,p.94), confirmando que educar é muito mais que instruir. É um formar para transformar o mundo.

Outra qualidade que gostaríamos de destacar é a historicidade da educação, o que traz implicações diretas no conceito de alfabetização. Reconhecer que história é tempo de possibilidades e não de determinismos nos coloca esperançosamente na luta por um futuro melhor.

Nesse sentido, educar é, substancialmente, intervir no mundo para conhecê-lo e, ao conhecê-lo, promover mudanças. Sobre isso, vale registrar o que afirma Freire:

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho [...] É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, de formação de mão-de-obra técnica (FREIRE, 1996, p. 79) .

Alfabetizando e alfabetizador, nessa ótica, são sujeitos inacabados e, por isso, sempre em busca, sempre insatisfeitos e programados para aprender. São ambos sujeitos da alfabetização, sujeitos da aprendizagem e do ensino.

[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.23).

Diante dessas qualificações, já nos é possível então, refletir sobre o papel e os saberes do alfabetizador. Podemos dizer que a idéia-chave do alfabetizador que busca ensinar de forma emancipadora é o comprometimento. Abordaremos, então, algumas especificidades dessa idéia central em quatro abordagens: o comprometimento com a aprendizagem crítica, com o testemunho ético-político, com a reflexão crítica sobre a prática e com a mudança.

#### **1.4.2 Comprometimento com a aprendizagem crítica**

A aprendizagem crítica exige a não dicotomização do ensino dos conteúdos, da formação do alfabetizando. Por isso, ensinar o sistema de representação da escrita, suas formas e usos não se faz apartado da formação integral do alfabetizando, especialmente quanto aos aspectos ético-políticos.

Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre a linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita? [...] Por outro lado como trabalhar, não importa em que campo, no da alfabetização, no da produção econômica em projetos cooperativos, no da evangelização ou no da saúde sem ir conhecendo as manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência? O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 81).

A Aprendizagem crítica exige do professor que ele respeite a autonomia e os saberes do alfabetizando, partindo do conhecimento de seu aprendiz para inseri-lo no mundo escrito, vinculando, definitivamente a leitura do escrito à leitura do contexto.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a

convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm com os indivíduos? [...] Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento. [...] A tarefa fundamental [...] é experimentar com intensidade a dialética entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 30 e 123).

Experiência que se desenvolve abrindo espaço e caminho às perguntas, às divergências e convergências de idéias, ao conflito, à confrontação, às escolhas e à tomada de decisão.

A palavra do educador não pode ser nem a primeira, muito menos a única. A palavra do educador, ou o seu silêncio provoca a reflexão, a circulação das idéias a confrontação das mesmas.

Por isso, alfabetizar nessa perspectiva não se faz sem a disponibilidade ao diálogo. Sobre o que, conclamamos Freire:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996,38).

O compromisso com a aprendizagem crítica exige a amorosidade, o bem querer. Querer bem a si mesmo, a sua profissão de educador, ao educando e ao mundo do qual ambos fazem parte, transformando e sendo transformados. Um querer bem que vincula, que impulsiona, que é exigente e que não teme o desvelar do conflito.

[...] de um lado, precisamente porque a prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias, preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, não ter de afirmar seguidamente que não sei (FREIRE, 1996, p. 97).

Por fim, o compromisso com a aprendizagem crítica olha para o resultado, vinculando a avaliação dos resultados aos objetivos pensados. Não há alfabetização crítica quando não temos como resultado alfabetizados críticos.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. [...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 1996, p. 41)

### 1.4.3 Comprometimento com o testemunho ético-político

O comprometimento da figura de si mesmo, como modelo de ser ético-político coloca o alfabetizador longe do ideário do “faça o que eu digo e não o que faço”, rompe com elementos do contrato social e didático que situa o docente como o opressor diante do alfabetizando que oprimido, aceita. Sobre mais esta questão, contamos com a reflexão de Paulo Freire

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. [...] A prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão. (FREIRE, 1996, p. 17 e 65).

Compromisso que coloca o alfabetizador longe da neutralidade e perto das lutas, quer sejam elas por melhores condições de trabalho, de vida, quer pelo fim de desmandos e arroubos dos políticos, órgãos e instituições que exercem o poder público. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da própria História, como forma de ensinar seus alfabetizados a fazer o mesmo.



Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. [...] (FREIRE, 1996, p 71)

O que se ensina quando se ensina? O que se ensina quando se lê em voz alta para o aluno? O que se ensina quando se lê junto com o aluno, compartilhadamente? O que se ensina quando se toma um livro entre as mãos e silenciosamente se lê, enquanto seus alunos também tomam seus livros e se põem a ler? O que se ensina quando se propõe isso com frequência e constância? O que se ensina quando se fala para o aluno de um livro ou texto que leu, e que gostou ou não e o porquê? Pensamos que nesse momento não se está ensinando sobre a língua, mas sobre o seu valor, a sua presença, o seu uso, as suas características. Pensamos ser o ensino da língua com a língua.

O professor é modelo e por isso é preciso pensar: que modelo é? Que modelo quer ser? Que modelo pode ser? A idéia do “faça o que eu digo e não o que eu faço” nos dá a dimensão do quão pouco eficaz é na formação de leitores e escritores usuários e construtores da língua um professor que não é um bom modelo de leitor e escritor.

#### **1.4.4 Comprometimento com a reflexão crítica sobre a própria prática**

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 22 e 39)

Comprometimento este que faz com que o alfabetizador reflita, especialmente, sobre dois pontos fundamentais: 1. os saberes profissionais necessários ao alfabetizador e seus próprios saberes frente àqueles necessários; 2. o próprio percurso de formação permanente para que seus saberes se aproximem, o máximo possível, daqueles necessários a todo alfabetizador.

Aqui, torna-se mais evidente o quanto esta dimensão transversa a didática pois comprometer-se aqui, é reconhecer que é preciso (re)construir o conhecimento acerca de seu papel social, de sua história e do conteúdo, do processo de ensino – didática - e do processo de aprendizagem, posto que a autoridade profissional residirá na competência profissional. Questão também evocada por Paulo Freire ao indagar “Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre a linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita?” (FREIRE, 1996,p. 81)

Toda idéia comporta um risco. Tornar a formação político-social do professor um conteúdo de sua formação profissional pode ser um caminho de emancipação ou de doutrinação para servir como instrumento de manipulação tanto de alfabetizadores como de alfabetizados. Todavia, pensamos que isso já acontece implicitamente, como teremos oportunidade de analisar ao recuperarmos historicamente o movimento de alfabetização no Brasil. Então, talvez, explicitar o papel político de conservação ou transformação da alfabetização, propondo ao alfabetizador uma reflexão crítica sobre esta questão, seja um caminho para a emancipação dele mesmo e de seus co-atuantes, os seus alfabetizados. Sobre isso, trazemos as apropriadas palavras de Giroux:

A tarefa de uma teoria da alfabetização crítica é alargar nossa concepção a respeito de como os professores produzem, mantêm e legitimam ativamente o significado e a experiência nas salas de aula. Ademais, uma teoria da alfabetização crítica obriga uma compreensão mais profunda de como as condições

mais amplas do Estado e da sociedade produzem, negociam, transformam e se abatem sobre as condições de ensino de tal modo que possibilitam ou impossibilitam que os professores ajam de modo crítico e transformador. (GIROUX, 1990, p.15)

#### 1.4.5 Comprometimento com a mudança

Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p.39)

Esta quarta abordagem traz, sem sombra de dúvidas, uma qualidade elementar da alfabetização emancipadora. Alfabetizar para a mudança. Alfabetizar em mudança, porque o movimento, o contínuo mudar não só é uma necessidade com também um fato, com o qual precisamos lidar.

Construir em si mesmo e possibilitar nos alfabetizados o desenvolvimento das qualidades da humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos de todos, significa contribuir para uma luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores.

O alfabetizador de ideais emancipatórios precisa estar convicto de que mudar é difícil e possível. Nessa perspectiva, comprometer-se com a mudança é comprometer-se com os resultados político-sociais do próprio trabalho, da própria prática docente. Ressaltamos nossa hipótese com mais alguns importantes registros de Freire:

Não posso me perceber como uma presença no mundo mas, ao mesmo tempo, explico-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte* a *mundo* nos coloca. Renuncio a participar, a cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da própria História. [...] Uma das formas de luta contra o desrespeito dos

poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios” (FREIRE, 1996, p.54; 68).

Findamos esta quarta abordagem consignando o alfabetizador como ser de luta. Sabemos que são muitas e históricas, as formas de lutar. Para o momento entendemos que para a promoção de uma alfabetização emancipadora, a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, enquanto educadores e alfabetizadores. Vivê-la quando olhamos, construímos e interpretamos a história; vivê-la quando optamos por uma ou outra postura epistemológica e didática.

E porque, com o presente trabalho, já nos incluímos nesta luta, esperançosamente concluímos, de forma bastante provisória, nossas primeiras reflexões, sob as inspiradas palavras de Giroux:

Em seu sentido mais radical, a alfabetização crítica significa fazer com que a individualidade de cada um esteja presente como parte de um projeto moral e político que vincula a produção do significado à possibilidade da ação humana, da comunidade democrática e da ação social transformadora (GIROUX, 1990, p.15).

## Capítulo 2

### **A dimensão Didática da alfabetização: ética, política e epistemologia**

Um posicionamento epistemológico pressupõe uma concepção de mundo e uma concepção de signos. E estes também pressupõem um posicionamento epistemológico. Vejo a partir de como vejo, da linguagem com que vejo. E o modo como vejo depende também do que penso, das concepções com que penso e dos sinais com que penso e me expresso. (ANTÔNIO, 2002a, p. 115)

Olhamos, para a dimensão didática como já anunciado, interpretando-a como uma implicação dos aspectos ético-políticos e das ideologias presentes.

Entendemos que a didática vem em atendimento a um paradigma epistemológico. A epistemologia está permeada por premissas que são, em primeira instância, uma resposta às necessidades de uma época, de um grupo de pessoas com uma visão de mundo similar. Logo, uma teoria do conhecimento guiada por uma visão de mundo e de entendimento das relações de poder. Por isso se faz necessário analisar e repensar a didática de ideal emancipatório como uma convergência das questões ético-políticas e epistemológicas.

Nesta parte de nossa investigação, análise e reflexão, articularemos nossa fala com a de três educadores que, entendemos, ancoram as idéias de uma alfabetização que se configure em uma luta contra a alienação.

#### **2.1 Resignificando a Alfabetização**

Recuperamos aqui, de forma mais acurada, o que neste trabalho conceitualizamos como alfabetização. Um processo de ensino e aprendizagem do sistema e descrita e dos usos e formas do escrito, numa relação direta do pensar criticamente a realidade com a firme intenção de mudá-la pra melhor.

### **2.1.1 Por que sistema de escrita**

Nossa convicção em considerar a escrita como um sistema de representação e não como um código (como o Código Morse, por exemplo), advém da premissa de que aquela é um produto histórico-social em aberto, com regras de correspondência que extrapolam a univocidade de um código (como a presença de uma ortografia).

Não se tratando de um código, não podemos pretender ensiná-lo como se ensina uma técnica de transcrição, seja de letras, de ou de sílabas.

Não pretendemos com esta análise, contradizer ou desdizer a obra de Paulo Freire na área da alfabetização. Muito pelo contrário. Queremos desfazer o equívoco de tratar um metodólogo da emancipação como um metodólogo da alfabetização. Estamos, neste momento recriando Paulo Freire, como única forma de homenageá-lo, posto que ele, mais combativo que ninguém, soube erguer sua voz e sua lógica a serviço de uma alfabetização que se afastasse das transcrições e dos mecanicismos que se prestavam, mais que tudo, à alienação do alfabetizando e à manutenção das relações de poder.

### **2.1.2 O porquê de se reconceitualizar a alfabetização**

Porque histórica, a alfabetização não é estática nem o pode ser o seu conceito, que mudou e mudará em conformidade com as exigências sociais, com os seus diferentes usos e recursos tecnológicos da escrita.

Hoje, início do século XXI, estar alfabetizado significa muito mais do que há um século. Significa, segundo Emilia Ferreiro<sup>6</sup>, poder circular, com eficiência e sem temor, pelas práticas sociais vinculadas à escrita; produzir

---

<sup>6</sup> Registros obtidos a partir de Informações verbais apresentadas por Emilia Ferreiro, em palestra conferência sobre Alfabetização, no 1º Seminário Victor Civita de Educação, proferida no auditório SESC Consolação, em São Paulo, e, 11 de Outubro de 2006.

textos nos suportes que a cultura define como os mais adequados; interpretar textos de variados graus de dificuldade; buscar e obter as informações das quais tem necessidade, em diferentes materiais e suportes escritos; apreciar a beleza e a inteligência de certos modos de composição, com o objetivo maior de não limitar-se a reproduzir a palavra do outro, de conseguir dizer por escrito a própria palavra e entender a palavra escrita do outro num diálogo de diferenças e não de desigualdades. Significa estabelecer e desenvolver o debate, em lugar da cega aceitação; Saber que no escrito há verdades e mentiras, que podem e precisam ser comparadas, comentadas, discutidas, refletidas.

Acreditamos, com essas reflexões, contribuir para a elucidação de nossa idéia a respeito do porque denominarmos por alfabetização, não só a aprendizagem do sistema alfabético.

## **2.2 Algumas idéias propriamente didáticas**

Ainda informada pelos princípios ontológicos, gnosiológicos e axiológicos explicitados no presente trabalho, evidenciamos uma didática imbricada numa epistemologia que compreende o conhecimento como provisório, construído individual e coletivamente por processos mentais e sociais. Não tratamos, então, de transmissão de saberes reproduzidos, mas de sua construção, interpretação e apropriação e constante ressignificação.

Nessa perspectiva epistemológica, a didática se assenta sobre algumas *descobertas* difundidas contemporaneamente<sup>7</sup>: O mundo apresenta a língua escrita às crianças muito cedo e, por isso, é possível e desejável que a mesma seja mais intensa e prazerosamente apresentada a ela por volta dos quatro a cinco anos,

---

<sup>7</sup> Ibid.

através do trabalho com uma multiplicidade de textos que circulam socialmente, sem a necessidade de exercício de motricidade e percepção; é possível ao alfabetizador interpretar as idéias dos alfabetizados sobre o que é escrever, o que pode estar escrito e como se escreve, de forma a atualizar estas informações para ensinar aos alunos com eficiência e qualidade, não por meio de sentenças dogmáticas mas pela via da indagação, da mediação, do planejamento de atividades que levem o aluno à reflexão fonológica, sintática e pragmática; aprende-se mais quando se aprende junto, o que favorece o trabalho em pequenos agrupamentos produtivos<sup>8</sup>; aprende-se a ler e escrever lendo e escrevendo e tendo bons modelos de leitor e escritor. Um deles deve ser o alfabetizador;

### **2.3 Vinculando as idéias didáticas à prática alfabetizadora**

As idéias didáticas anteriormente explicitadas ganham vida à medida que informam e são testemunhadas e confirmadas – ou não – na prática pedagógica. Em nada contribui um conhecimento teórico que permanece apenas no falar sobre, que não seja testemunhado na relação diária, estabelecida entre o alfabetizador e seus alfabetizados. As colocações didáticas iniciais imbricam em práticas que podem contribuir para um ensino alfabetizador que esteja a serviço da transformação.

#### **2.3.1 Deixar entrar o mundo para dentro da escola**

Não falamos aqui da origem do ovo e da galinha. Sabemos que a alfabetização existe na escola porque, primeiramente, existiu no mundo. Seria então, uma contradição muito grande insistir na idéia de que a alfabetização

---

<sup>8</sup> Agrupamentos produtivos neste trabalho se refere a agrupamentos planejados pelo alfabetizador, considerando o objetivo da atividade, os saberes prévios dos alunos e suas características pessoais.



escolar deve seguir um caminho diferente da sua ocorrência no mundo. Freire e Macedo (1990) levantaram esta questão, propondo reflexões incômodas e significativas, em seu livro *Alfabetização – leitura do mundo leitura da palavra*. Esta visão de alfabetização faz saltar aos olhos questões que alteram totalmente a visão escolarizada e artificializada que se têm construído em torno desse processo. Algumas delas, diretamente vinculadas à didáticas, discutiremos agora.

### **2.3.2 Alfabetizar através das práticas sociais mediadas pela escrita**

Até este ponto do caminho, já nos é possível dizer que alfabetizar é mais que treinar os aprendizes a soletrar unidades sonoras e copiar palavras iniciadas pela mesma letra. Se o objetivo maior é formar alunos capazes de escrever sua voz e ler a voz escrita do outro para juntos melhorarem o mundo e serem pessoas melhores, isso só poderá se dar se o processo de alfabetização considerar esse objetivo. E isso implica trabalhar com os textos reais, com práticas sociais reais, que dão sentido ao ato de ler e escrever. Trazemos aqui as palavras de Macedo e Freire:

Para que a idéia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos existentes da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida. Daí, ser ela um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural (FREIRE;MACEDO, 1990, p. 90).

Reportando-nos às parábolas, consideramos que, se o terreno é pedregoso, se o terreno da escola é pedregoso, artificializado, e ali não germinam os fazeres sociais do leitor e do escrito do mundo e no mundo, o professor jardineiro

poderá trazer para esse lugar de seara, a terra nova e fértil dos textos que circulam socialmente, as práticas de leitura e escrita do mundo, para que o sol escaldante da “escolarização dos conhecimento” não queime o desejo e o prazer em aprender a ler e a escrever.

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. [...] não obstante relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. [...] A tarefa fundamental [...] é experimentar com intensidade a dialética entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 84).

Não propomos, com isso, desvalorizar o conhecimento legitimado pelas classes dominantes. Tampouco propomos evidenciar seu valor em detrimento dos conhecimentos comuns às classes desfavorecidas. Trata-se de colocar o conhecimento disponível, tanto na área da leitura como da escrita, a serviço dos desejos e necessidades das classes desfavorecidas, de forma que o acesso a esse conhecimento não se configure numa forma de perpetuar o saber/poder das classes dominantes sobre as oprimidas. O acesso ao saber legitimado pode ser um instrumento de transformação social, conforme analisa Macedo:

[...] um meio de possibilitar que os alunos ‘examinem e, seletivamente, apropriem-se daqueles aspectos da cultura dominante que lhes oferecerão a base para definir e transformar a ordem social mais ampla, em vez de simplesmente servir a ela. [...] Através da plena apropriação da língua padrão dominante é que os alunos [*e também os educadores*] se vêem lingüisticamente empowered para engajar-se no diálogo com os diversos setores da sociedade mais ampla (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 100).

Uma prática pedagógica que pretenda alfabetizar pelas e nas práticas sociais mediadas pelo escrito precisa partir, fundamentalmente, das necessidades e

interesses dos alfabetizandos. Essa idéia impõe a necessidade de se levantar os conhecimentos prévios dos alfabetizandos para considerá-los ao propor as atividades em sala. Considerá-los, implica respeitar a diversidade de saberes como diferença e não como desigualdade. E isso diz respeito os saberes e fazeres dos alfabetizandos em relação a sua língua. Sobre o que, trazemos a relevante colaboração de Macedo:

Os educadores devem desenvolver estruturas pedagógicas radicais que propiciem aos alunos a oportunidade de utilizar sua própria realidade como base para a alfabetização. Isso inclui, evidentemente, a língua que trazem consigo para a sala de aula. Agir de outra maneira será negar aos alunos os direitos que estão no cerne da noção de uma alfabetização emancipadora (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 99).

Considerar os conhecimentos que o alfabetizando traz consigo e acreditar na sua capacidade de aprender o que ainda não sabe, quando lhe são oferecidas condições para essa aprendizagem, são verbos que, articulados, são capazes de fazer da prática alfabetizadora uma ação de sucesso. Mesmo porque a capacidade de aprender é uma qualidade não só do alfabetizando como também do alfabetizador. Recorremos, então, à pertinente reflexão de Freire sobre essa capacidade:

A percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia e educadores e educandos (FREIRE, 1996, p. 145).

Ainda sobre a centralidade das práticas sociais de leitura e escrita no processo de alfabetização, citamos relevante colocação da pesquisadora e educadora Delia Lerner:

Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a

colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seus contextos[...] (LERNER, 2002, p. 17)

A elaboração acima pressupõe uma aprendizagem da leitura e da escrita em situações reais de uso social. Não é possível pensar em uma escola que se fecha ao mundo e cria práticas escolarizadas que só existirão para dentro dos muros – ou grades – da escola e que seja eficiente em seu propósito emancipador. Se o sentido da existência da escola são as coisas existentes fora dela, como não considerar o mundo, a cultura viva na escrita e na leitura? Como trabalhar com textos que só existem no mundo da sala de aula e fazer o “bebê babar” por tantos anos?

Para tanto, faz-se necessário preservar na escola o sentido que as práticas de leitura e escrita têm fora dela, possibilitar a apropriação e a incorporação dessas práticas com a finalidade de se formar cidadãos e comunidades da cultura escrita.

Uma das dificuldades nessa tarefa, apontada por Delia Lerner e com o que concordamos, é que as práticas de leitura e escrita são “práticas”. Isso é um grande problema numa escola construída para “falar sobre”. Não se aprendem práticas somente “falando sobre”. Essa aprendizagem exige prática.

Instaurar essas práticas numa escola, especialmente numa escola pública, pressupõe compartilhar ações que, originalmente, existem apenas na “aristocracia”, entre os detentores do poder. Se saber é poder, compartilhar esse saber pode ser compartilhar o poder, certo? Certo e aterrorizador! Isso mexe com as relações de poder e a tendência ao conservadorismo se apresenta também aqui, fortemente. Contemporaneamente, não temos observado exatamente isso, com a

discussão entre as propostas de se alfabetizar com textos ou através do método fônico?

As dificuldades não param por aí. Há uma idéia que permeia a escola, de que se ensina a ler e escrever para que os alunos aprendam a ler e escrever e ponto. Quando se explicitam propósitos maiores que esses, muitas vezes se tem entendido que à escola não cabe mais ensinar a ler e escrever no sentido mais estrito do termo. Se se entende dessa forma, a articulação entre o ensino do sistema notacional alfabético e dos usos e formas da língua fica quase inexistente.

Diante do exposto, a didática aponta para a conciliação entre os fazeres do mundo e os da escola, para se construir uma prática que aproxime a versão escolar da leitura e da escrita, das práticas sociais existentes e que precisam ser exercidas não somente pelas classes dominantes. Reiteramos nossa idéia, pelas palavras de Delia Lerner:

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema de escrita.[...] formar seres humanos críticos, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida [...] pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis[...] (LERNER, 2002, p. 27)

Contudo, para alfabetizar através de práticas sociais de leitura e escrita é preciso que tornemos estas práticas conteúdo da alfabetização.

### **2.3.3 Tornar as práticas sociais de leitura e escrita conteúdos da alfabetização**

Observando o currículo dos programas de alfabetização das últimas décadas e lembrando nosso próprio período de alfabetização, podemos identificar no mesmo, o ensino das sílabas simples e complexas, singular e plural,

separação da palavra em sílabas... mas, onde está a aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita?

Não, elas não fazem parte do currículo porque, em verdade, muitas vezes não dizem respeito aos objetivos fundamentais dos programas de alfabetização. São conteúdos da vida dos alfabetizandos e alfabetizados pertencentes às camadas detentoras do poder. Emília Ferreiro coloca sobre isso uma afirmação bastante pertinente:

[...] se a escola assume plenamente sua função social de formar leitores e produtores de texto, as práticas sociais vinculadas com os usos da língua escrita não podem ser periféricas, mas sim centrais ao programa escolar (FERREIRO, 2001, p.10).

Para o que, Delia Lerner também faz sua contribuição:

As práticas de leitura e escrita como tais estiveram raticamente ausentes dos currículos, os efeitos dessa ausência são videntes: a reprodução das desigualdades sociais relacionadas com o domínio da leitura e escrita. Estas continuarão sendo atribuição exclusiva daqueles que nascem e crescem em meios letrados, até que o sistema educacional tome a decisão de constituir essas práticas sociais em objeto de ensino e enraíza-las na realidade cotidiana da sala de aula, até que a instituição escolar possa concretizar a responsabilidade de gerar, em seu seio, as condições para que todos os alunos se apropriem dessas práticas (LERNER, 2002, p. 58).

Entretanto, transformar essas práticas sociais em conteúdo dos programas de alfabetização implica em mudança. Então, as mudanças começam a ganhar a complexidade que é inerente a qualquer mudança. Há o medo de mudar. Aquela tendência ao conservadorismo. E há também aquela vontade de mudar para agradar as tendências da moda, sem que isso represente, necessariamente, algum avanço.

Quanto ao ensino de leitura e escrita, nossa escola nos conta uma história de práticas mecanizadas, desvinculadas das práticas sociais reais salvo uma e

outra exceção. Então para que mudar para um ensino que se realize justamente a partir das e nas práticas sociais de leitura? Não seria isso mais uma moda?

Pesquisando, encontramos contribuições como as de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Miriam Nemirovsky, Brousseau, Chevallard, Auguste Pasquier, Joaquim Dolz e outros que nos autorizam a pensar com cientificidade sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita “a partir” e “nas” práticas sociais como caminho possível para a emancipação, para a formação de leitores e escritores capazes de ler e escrever o mundo.

Embora reconheçamos a dificuldade de se repensar e reconstruir o currículo dos programas de alfabetização, entendemos também a necessidade dessa postura e decisão, que é didática. Como assevera Delia Lerner:

[...] onde e como terão oportunidade os alunos de descobrir que a discussão com os outros permite chegar a uma maior objetividade na compreensão do que se lê? Se o aluno não tem direito de atuar como um leitor reflexivo e crítico na escola, qual será a instituição social que lhe permitirá formar-se como tal? (LERNER, 2002, p. 37)

Se histórico é o conhecimento e dinâmica sua trajetória, o currículo precisa estar sob constante avaliação e movimento. A idéia de que o conteúdo é estático serve apenas à permanência da situação das coisas. Um projeto curricular não pode assumir um caráter de definitivo e deve ser avaliado à luz dos objetivos gerais que se tem, vinculados aos problemas encontrados na tarefa de alcançá-los. Precisamos pensar o currículo como uma decisão da didática, redirecionar nosso olhar, que caminha pelo percurso do conteúdo da disciplina, para o da forma e da relação entre o ensino e a aprendizagem.

Acreditamos que a escola pode ser um espaço possível de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e de escrita, se e quando puser em primeiro plano essas práticas, objeto de ensino que inclui a língua e que vai além dela.

Práticas de leitura e de escrita. Ler e escrever em função de necessidades pessoais e sociais. Ler um jornal, não contentando-se com a mídia televisiva; ler as revistas, as enciclopédias, ler os gráficos, e tabelas expressos nas contas de serviços públicos; ler para sorrir, para emocionar-se, para compartilhar da literatura produzida no mundo... Escrever para guardar, para organizar, para dizer a outro, para dizer a si mesmo, para protestar, para manifestar, para agradecer para solidarizar. Escrever cartas, bilhetes, e-mails, histórias, a auto-biografia, listas, canções, pesquisas...

Um ensino que se proponha a acontecer “na” língua e não no discurso “sobre” a língua. Acreditamos que é possível deslocar o objeto curricular da Língua para as práticas de leitura e escrita, num movimento de partilha com todos os alunos e não apenas com aqueles que pertencem às classes que já têm todo esse contato e essa convivência fora do âmbito escolar. Porém não podemos pensar ingenuamente que a mudança do eixo por onde passam as discussões acerca da seleção dos objetos curriculares e esse enraizamento, essa construção da prática docente acontecendo e se desenvolvendo no dia-a-dia da escola seja algo que aconteça apenas por prescrições de estudiosos ou por normas legalmente estabelecidas pela política educacional.

Nessa análise didática de mudança na perspectiva curricular, do ensino descritivo e normativo da língua para o das práticas de leitura e escrita, é necessário considerar e garantir a preservação dos sentidos, tanto do ponto de vista do sujeito-aprendiz quanto do próprio objeto de conhecimento. Isso implica um olhar sobre os conhecimentos prévios do aprendiz, sobre o meio em que convive socialmente, bem como sobre as próprias práticas sociais em questão. Olhando para essas práticas e investigando a sua trajetória sócio-histórica,



podemos refletir sobre as mesmas na contemporaneidade. Podemos observar como, por quem e com que intensidade elas foram e são exercidas e delinear o sentido do ensino das mesmas na escola, os conteúdos pelos quais esse ensino transitará e planejar melhor o trabalho de sala de aula, em diferentes modalidades organizativas<sup>9</sup>.

Ao pensar numa organização que promova a formação de leitores e escritores capazes de atuar no mundo do escrito, nos defrontamos com as modalidades em conjunto, entendendo que juntas elas fazem a diferença. Se não, observemos:

Vemos nas *atividades habituais*, o potencial de desenvolver hábitos, gostos e procedimentos dada a sua frequência diária ou semanal. Tomo como exemplo primeiro dessa modalidade, a leitura diária em voz alta, feita pelo professor de bons e diversos textos, pelo prazer da fruição.

Com a utilização de *atividades seqüenciadas*, planejadas de forma a encadear os desafios, visualizamos a possibilidade de se trabalhar um gênero ou um propósito leitor ou escritor, sob diferentes abordagens. Pensamos na possibilidade de leituras de diferentes textos de um mesmo autor, de diferentes textos que tratam de uma mesma temática ou mesmo de uma seqüência de pesquisas, escritas e revisões de um mesmo texto.

As *atividades ocasionais* abrem espaço para que o professor e os alunos leiam e escrevam sobre questões significativas pelo contexto e que não estavam previamente planejadas. Entendemos essa modalidade como aquela que não deixa

---

<sup>9</sup> Entendemos por modalidades organizativas as diferentes formas como organizamos e distribuimos o conteúdo da língua portuguesa pela rotina diária e semanal. Delia Lerner denomina essas modalidades como: atividades habituais, seqüenciadas, projetos didáticos, atividades ocasionais e de sistematização (LERNER, 2001).

que assuntos significativos ao grupo deixem de ter seu espaço em aula simplesmente porque decorrem de um imprevisto.

Quanto às *atividades de sistematização*, estas de cunho muito mais didático, trazem o momento de pôr ordem nas idéias. Aquele momento em que a linguagem interna ganha corpo e se expressa por escrito, transformando-se em evidências, normas explicitadas e classificações descobertas.

Antes de avançarmos nas reflexões sobre *projetos didáticos*, entendemos importante e necessário discriminar o que entendemos, nesse trabalho, como projetos didáticos (uma modalidade de organização do trabalho de alguns conteúdos da língua materna, na sala de aula) e como projetos institucionais (propostas que envolvem toda a escola, o entorno e até outras localidades e que não têm propriamente um produto final, durando meses ou anos) porque há uma confusão no meio escolar que acaba por tratar como iguais, propostas que têm objetivos, formatos e partícipes diferentes.

Os projetos didáticos, como modalidade organizativa de um conteúdo da língua, são macro-organizações que, por vezes, incluem uma ou várias das outras organizações antes analisadas, para ganhar existência. O seu ponto forte é justamente o objetivo compartilhado, que envolve os objetivos didáticos e os dos alunos, como fazer um livro de receitas para presentear a mãe ou uma coletânea de contos fantásticos para compor o acervo escolar. Funciona tendo em vista alcançar o produto final almejado pelo grupo e isso faz uma grande diferença, porque define e redefine papéis, co-responsabiliza a todo o grupo e diminui a “afetação” provocada pelo contrato didático e pela transposição didática. Porém, há alguns cuidados ao se trabalhar com projetos didáticos que precisam ser tomados porque, senão, cai-se na arapuca da escolarização novamente. Colocamos

a seguir dois cuidados que, entendemos, sejam importantes desafios na prática pedagógica do alfabetizador:

- o cuidado de não projetizar tudo, ou seja, transformar tudo o que se fizer no ensino e aprendizagem da língua em projetos didáticos. Sabemos que é importante ter projetos para se pensar e agir. Porém, nem tudo deve ser trabalhado em sala pela via dessa modalidade didática. Os projetos didáticos na área de língua portuguesa, e apresentados por Delia Lerner, têm duração prevista e não prolongada, pontos de chegada e têm produtos finais. As ações empreendidas durante o projeto precisam se guiar por perseguir esse produto final e esse ponto de chegada. Tudo o mais pode ser desenvolvido em outras modalidades como as atividades habituais, seqüenciadas, de sistematização e ocasionais ou independentes. Se não tomarmos cuidado, transformamos um bom projeto em um *elefante branco*, carregado de atividades que em nada contribuem para se alcançar o produto final e, ainda, descaracterizam o que se pretendia;
- o cuidado de pensar: a que propósitos cumpre um projeto didático que tem uma curta duração e um produto final? Um projeto pode ser um disparador de ações, de reflexões e uma excelente oportunidade de se conhecer mais detidamente um gênero textual, um tipo de texto, um autor ou uma prática leitora ou escritora mais específica. Pensamos, porém, que é pouco eficaz para se desenvolver hábitos e atitudes, o que se faz com maior alcance com as atividades habituais, aquelas que acontecem com periodicidade diária ou semanal e se estende por toda - ou quase toda - a escolaridade. Projetos didáticos como “Semana da Água”, “Lixo”, “Dengue”, com uma curta duração, de semanas, são boas oportunidades para desenvolver

reflexões, pensar ações, aprender mais sobre um tipo específico de elaboração textual, conforme a intenção do mesmo em relação à língua. Porém, nesse curto espaço de tempo, não se consolidam hábitos de economia de água, redução na produção do lixo, reciclagem e condutas domésticas que acabem com os criadouros do mosquito *Aedes Aegypt*. Essas aprendizagens de hábitos e atitudes poderão ter êxito, entretanto, caso esta proposta se transforme em uma atividade permanente, acontecendo todo o ano, através dos anos, diária ou semanalmente. Refletimos: objetivos definem conteúdos e estes, as melhores modalidades organizativas em que podem ser trabalhados. Se os objetivos e os conteúdos estão coerentes e organizados de um modo que potencialize as aprendizagens pretendidas, o trabalho tem maiores possibilidades de sucesso. Por isso é necessário trabalhar com projetos didáticos, os conteúdos cujos objetivos sejam realmente alcançáveis através dessa modalidade.

Todas essas questões são relevantes para nós porque essas colocações vêm ao encontro do que observamos nas salas de aula e nas conversas com professoras e professores que buscam superar esse divórcio entre as práticas escolares e as sociais de leitura e de escrita.

O comportamento leitor e o escritor guardam em si aspectos procedimentais, atitudinais e mesmo conceituais que precisam ser desvelados e considerados se quisermos construir uma prática docente e uma escola que deixe de falar sobre aquilo que se aprende a fazer fazendo e que se aprende a valorizar valorizando.

Ensinar a ler e a escrever, numa perspectiva emancipadora, precisa necessariamente ter como objeto curricular as práticas sociais de leitura e escrita, algumas delas já mencionadas, e como conteúdos centrais, os comportamentos leitores e escritores, sejam eles, ler só as manchetes do jornal, ler rapidamente, ler pausadamente, ler de frente para trás, planificar, rascunhar, redigir, revisar, passar a limpo...E isso, sabemos, vai além do conhecimento sobre a língua. Como assevera Delia Lerner:

Ler [e escrever] é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita... (LERNER, 2002, p. 73)

Deixamos para o final dessa análise didática, o assunto avaliação. Quando pensamos em avaliar para classificar, como ponto de chegada, promovemos momentos específicos, às vezes muitos momentos específicos, que acabam usando o tempo destinado à aprendizagem para uma série de propostas de averiguação que depois de tabuladas, têm um fim em si mesma e tudo continua como sempre. Quando pensamos, no entanto, em avaliação como mais um momento de aprendizagem, em que são diversos os sujeitos e os objetos desse processo, no qual as informações obtidas possam servir para redirecionar as ações e as intervenções, a serviço das aprendizagens dos alunos, temos menos momentos exclusivos para a avaliação e mais avaliação formativa. Menos ânsia de controlar externamente a aprendizagem e mais sensibilidade para acompanhar e mediar as aprendizagens dos alunos. Considerar a avaliação desta forma é uma decisão didática que pode imprimir maior sentido à leitura e à escrita dentro das escolas, com práticas sociais que envolvam alunos, professores, funcionários da escola e pais, numa comunidade de leitores e escritores.

Lidamos neste trabalho com o possível. O possível é pensar nos objetivos e repensar os conteúdos. O possível é pensar nos conteúdos e, a partir deles, construir modalidades organizativas de trabalho que repercutam nas aprendizagens de leitura e escrita pretendidas. Falamos então em uma alfabetização voltada para a autonomia e para o espírito de grupo e de solidariedade. Uma característica a mais com a qual contar quando se pensa em emancipação.

#### **2.3.4 Fazer da alfabetização um processo de inserção e não de cerceamento**

O saber-poder conquistado com a alfabetização e com a não alfabetização tem servido para acentuar os abismos sociais entre *os que têm e os que não têm, os que são e os que não são*. Sobre isso recorreremos novamente a Freire e Macedo:

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107) .

Insistir em que alfabetizar é apenas ensinar a decodificar o sistema de escrita significa lançar as sementes em solo espinhoso e, após a sua germinação, ver os espinhos do mundo, que é escrito, abafarem as possibilidades de que o aprendiz leia com inteireza, atribua significado ao que vê, compreenda o escrito e o que escreve, escreva o que necessita, produza o escrito. Ele foi ensinado apenas a decodificar...

Os novos programas de alfabetização devem fundamentar-se amplamente na idéia de alfabetização emancipadora, segundo a qual alfabetização é encarada 'como um dos veículos mais importantes pelos quais o povo 'oprimido' é capaz de participar da transformação sócio-histórica de sua sociedade'. Dessa perspectiva, os programas de alfabetização não devem estar ligados apenas à aprendizagem mecânica de habilidades de leitura, mas, adicionalmente, a uma compreensão crítica das

metas mais gerais da reconstrução nacional. Desse modo, o desenvolvimento pelo leitor, de uma leitura crítica do texto e do contexto sócio-histórico a que ele se refere torna-se fator importante para nossa idéia de alfabetização. Neste caso, o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade.[...] A leitura do texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 105).

Uma alfabetização que lide com as práticas sociais mediadas pelo escrito contemplando os elementos didáticos apontados neste trabalho, aponta, certamente, na direção da autonomia e da emancipação.

#### **2.4 Alfabetizar exige formação profissional ou, voltando ao diálogo**

Vemo-nos frente a mais uma conclusão permeada pelo aspecto ético-político levantado neste capítulo.

Para desenvolver uma alfabetização com o ideário didático aqui exposto, precisamos de uma prática profundamente atualizada e profissionalizada. Essa prática docente não virá, entretanto através do toque de uma varinha de condão. E é sobre isso que voltamos nosso olhar. Sobre a necessidade de se construir saberes junto com os professores que tornem essa, uma prática possível.

Lembramo-nos aqui, novamente de Paulo Freire falando do *inacabamento* do ser humano. Ora, não só o aluno é ser humano. Então, precisamos considerar o docente também como inacabado e pensar em sua formação continuada.

Historicamente, o professor era o detentor do saber e, se não sabia o que devia saber, fingia. Isso era um ponto de honra. Hoje, conscientes do quão pouco sabemos e de que não temos a obrigação de tudo saber, podemos nos colocar a aprender.

Entramos então em outro ponto dessa reflexão: Se aprender não significa apropriar-se de informações tal qual elas foram emitidas, também o professor não aprenderá por conhecimentos sendo, assim, transmitidos a ele.

Então, a formação continuada precisa ser reconstruída sob novas bases. Será preciso construir uma formação que se baseie no diálogo com o outro e com o conhecimento. Um processo que não se restrinja a “e-ventos”, mas se configure em sua permanência, em sua constância e em sua incompletude.

Para além dessa formação continuada, somamos a necessidade de se pensar sobre as condições institucionais necessárias à mudança pois, a necessária capacitação, por si só, não basta. Sobre isso, Délia registra que

[...] além de continuar com os esforços de capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita. [...] Centrar-se no conhecimento didático supõe necessariamente incluir a aula no processo de capacitação, pôr em primeiro plano o que ocorre realmente na classe, estudar o funcionamento do ensino e da aprendizagem escolar da leitura e da escrita. Para cumprir esse requisito, um instrumento é essencial, o registro de classe (LERNER, 2002, p. 33 e 110).

Voltando nossos olhos a todas as palavras aqui registradas, observamos que todas as questões ditas se amarram com a formação do professor e, explicitadas, elas podem ser objeto de estudo na formação de professores.

O alfabetizador não é o salvador da pátria nem resolverá sozinho os problemas da Educação. Por outro lado, quanto mais desenvolver uma prática docente que se funde no respeito pelas diferenças, pelo conhecimento prévio do aluno, na interação deste em seu grupo e com o meio, numa proposta de trabalho que aproxime as práticas sociais e escolares, mais contribuirá com as mudanças possíveis que resultem na formação de leitores e escritores usuários eficientes da língua escrita.



A prática docente está de mãos dadas com formação docente. Por isso a necessidade de se desenvolver os processos de formação não mais contemplando apenas o conteúdo da disciplina mas tomar como eixo dos trabalhos o conhecimento didático a respeito do primeiro. Essa é uma necessidade que precisa se tornar também objeto de análise na formação dos formadores de professores, na construção dos currículos de cursos de formação de professores e na própria metodologia desenvolvida para apresentar tanto os conteúdos da disciplina quanto os didáticos.

Então, em linhas gerais, quais são os saberes didáticos necessários ao professor para que ele empreenda as mudanças necessárias em sua prática docente? E o que um curso de formação precisará considerar para promover nos professores as aprendizagens pretendidas?

Para a primeira questão, concluímos que três saberes são essenciais: aqueles sobre o conteúdo que pretende desenvolver; aqueles que dizem respeito ao sujeito da aprendizagem: sobre o processo de aprendizagem e sobre as características de seus alunos e aqueles sobre a forma como planejará, desenvolverá e avaliará as propostas pensadas para se alcançar os objetivos pretendidos.

Para a segunda pergunta, traçamos um primeiro comentário: um curso resolverá muito pouco. Dizemos isso pensando na formação continuada para um ser inacabado.

Se pretendemos uma mudança no eixo de trabalho com a leitura e a escrita, precisamos de uma rede de formação que exista e forme continuamente o professor fora e dentro do ambiente escolar, sempre e sempre. Todas essas propostas de formação, no entanto, precisam guardar alguns pontos em comum.

Pensamos que o primeiro seja transpor para o professor aquilo que já descobrimos sobre o aluno, afinal, professor também é aluno. A segunda é recontextualizar os processos de aprendizagem para a aprendizagem do professor.

Pensem num professor que não é leitor nem escritor competente e isso, infelizmente, pode ser uma realidade. Pensem no professor que nunca foi levado a refletir sobre a alfabetização como forma de política cultural e que nunca pensou que alfabetizar seja formar leitores e escritores competentes. Pensem mais. Pensem que ele aprendeu pela sua própria experiência e nos bancos acadêmicos que alfabetizar é ensinar o sistema alfabético de escrita e só. Abordemos agora o âmbito epistemológico, no qual o professor pode desconhecer os processos de construção e reconstrução dos conhecimentos, desconhecer os diferentes tipos de conhecimentos existentes, as diferentes fases de escrita pelas quais as crianças podem passar, as diferentes hipóteses que podem construir acerca da leitura.

Numa perspectiva didática informada por idéias emancipadoras, temos ainda questões sobre a definição do objeto de ensino, sobre o que é ensino, o que é aprendizagem, questões acerca do planejamento das atividades, das intervenções possíveis, dos materiais mais apropriados, das formas de organização do trabalho pedagógico...

Tanto em relação ao conteúdo, como aos processos de aquisição do conhecimento quanto das possibilidades didáticas, todas essas questões podem acontecer.

Então, não temos a diversidade apenas entre os alunos, certo? Precisamos formar os professores naquilo que ainda lhes falta, quer seja na questão do conteúdo, da epistemologia, da didática, quer seja nas questões éticas e políticas.

Como o professor aprende? Exatamente como seu aluno. É por isso que precisamos levantar quais são os conhecimentos prévios dos professores e deles partir. É por isso que precisamos tranquilizá-los de que não precisam jogar tudo o que sabem fora hoje e começar do zero amanhã. É por isso que precisamos acreditar que nossos professores são capazes de aprender e traduzir essa crença em decisões didáticas exigentes de apoio e mediação.

Uma formação que se propõe a esse tipo de construção precisa se apoiar em propostas didáticas que levem o professor a se deparar com situações problema reais de seu dia-a-dia e se propor a buscar caminhos de resolução, numa situação de interação com o outro professor, buscando ampliar seus conhecimentos, numa construção coletiva. Por isso a imperiosidade de se trazer a realidade das salas de aula para dentro da formação docente.

Investigando a prática docente, que pode ser a de um professor desconhecido ou a de um professor do próprio grupo, investigamos os fundamentos teóricos ali subjacentes, as crenças e concepções ali presentes e podemos trabalhar com uma situação real, generalizando-a e recontextualizando-a na prática de tantos outros professores. Podemos tematizar o que está bom para o momento e porque está bom; o que não está bom e de que forma pode ser melhorado; quais elementos do conteúdo da disciplina, da didática e da epistemologia, da ética e da política estão presentes.

Refletir sobre a própria prática não é algo que possa ser considerado fácil e, às vezes chega a ser impossível, mas é absolutamente necessário. A essa proposta cabe uma parcela bastante grande de responsabilidade ao formador de professores que, diante de uma prática explicitada, seja ela por um registro escrito ou por um vídeo, precisa articular todo um conjunto pensado de atividades de

formação capaz de focar o olhar dos professores, promover a interação entre o grupo de forma que todos, em colaboração, coloquem em jogo o que sabem para aprenderem o que ainda não sabem.

Voltando às parábolas norteadoras dessas reflexões, podemos dizer que, para limpar e preparar o terreno, cortar os espeinhos e acrescentar paciente e eficientemente terra nova e fértil, será necessário uma constante, uma permanente aprendizagem profissional.

Cumpra-se aqui um ciclo de reflexões que, ao invés de completar-se, se abre, espiralando-se no infinito através das construções de tantos outros educadores e professores que continuarão a investigar sobre uma alfabetização que possa acontecer dentro da escola, promovendo a formação do alfabetizando como leitor e escritor, cidadão “da” e “na” cultura escrita.

Concluimos pela crença na possibilidade de se ensinar a ler e a escrever na escola e, com, isso, formar pessoas capazes de ler e escrever para fruir, para viver, conviver e transformar. Concluimos pela necessidade de redimensionar as bases de formação de professores, investir em cursos que vinculem teoria e prática, que retomem as bases epistemológicas e ético-políticas e renovem o olhar sobre a concepção de Alfabetização. É preciso valorizar a profissão docente e promover investimentos na educação de base, pois a falta destes já tem seus reflexos sentidos até mesmo nos cursos de pós graduação.

Após estas considerações e interpretações acerca dos aspectos ético-políticos e didáticos constituintes do processo de alfabetização, poderemos lançar nossos olhares e nossas palavras ao aspecto histórico, que nos ajudará a interconectar novos elementos ao diálogo entre a alfabetização emancipadora e a formação do professor alfabetizador.

### Capítulo 3

#### **Um olhar sobre as sendas da alfabetização e da formação do professor alfabetizador no Brasil**

Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas de sua cultura e da história do seu povo, dos dominados do seu povo que conhecem o seu aqui e agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam[...] (FREIRE,1982, apud GADOTTI, 2000, p.29).

A Alfabetização, enquanto processo, enquanto política de atendimento às demandas sociais e enquanto conjunto de idéias que integram os fundamentos da Educação, não pode ser vista como algo acabado, definido, conforme entendemos e anunciamos anteriormente. Ao contrário, necessita ser considerada como um construir e um transformar permanentes, que não se esgotam no tempo.

Nessa perspectiva, o conhecimento sócio-histórico disponível sobre a alfabetização pode nos situar frente à dinâmica da transformação de suas concepções e nos levar a refletir sobre o momento presente, buscando os caminhos possíveis para uma alfabetização verdadeiramente emancipadora, que seja concebida como forma de política cultural, na qual o aprendente possa inserir-se na cultura escrita e apropriar-se criticamente da sua própria cultura, da sua própria história, com possibilidades de transformá-la.

#### **3.1 – Caminhando pelas sendas da alfabetização<sup>10</sup>.**

Recuperando a trajetória da alfabetização pelas trilhas da história, voltamos ao século XVI e observamos que, com a invasão portuguesa ao Brasil,

---

<sup>10</sup> Os dados históricos presentes neste capítulo foram baseados , principalmente, em ARANHA, 1996 e MORTATTI, 2004.

chegaram também, a partir de 1549, os padres jesuítas, que criaram as *escolas de ler, escrever e contar*. A intenção da Educação era, então, a de catequizar, instruir para civilizar, marcar os alunos com a palavra de Deus – e com o que mais se fizesse interessante à Igreja e a Portugal. Nesse tempo, não se falava em *alfabetizar* ou *alfabetização*, falava-se em *primeiras letras*, o que correspondia ao ensino de algumas letras e um pouco de leitura.

A educação – e a alfabetização –, que seria inicialmente destinada apenas aos pagãos curumins, passou a ser orientada também para os mestiços, colonos e órfãos portugueses.

Com o passar do tempo, os ensinamentos dos jesuítas se deslocaram das *escolas de ler, escrever e contar*, concentrando-se então nos colégios, onde se atendiam os filhos dos colonizadores e senhores de engenho, instruindo-os em latim, filosofia, teologia e habilitando-os a prosseguir seus estudos nas universidades portuguesas. Nessa época a demanda para a população indígena dizia respeito a aprender uma outra língua, o português. Isso, antes de aprender as *primeiras letras*. Pode-se dizer então que, embora fosse grande o número de analfabetos no Brasil, aprender a ler e a escrever não era uma necessidade básica do povo oriundo desta terra, dadas aquelas outras demandas prioritárias anteriormente mencionadas.

O papel dos jesuítas, então, se colocava como o de uniformizar a fé... e a consciência, numa ação colonizadora que contribuiu para a dominação de Portugal sobre sua grande colônia.

No período em que aqui legalmente permaneceram (cerca de 210 anos), os jesuítas se ocuparam da catequese dos índios, da educação dos filhos dos colonos, do pastoreio de novos sacerdotes e da formação da “elite intelectual”,

constituindo sua ação numa verdadeira amálgama docilizadora a formar a nossa *unidade nacional*.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas – e diante das idéias iluministas da época -, modificou-se consideravelmente o objetivo da instrução pública. O intuito, aqui, era formar indivíduos para o Estado – português – em que se destacavam as *aulas-régias* ministradas por mestres-escola sem qualquer formação para isso. A intenção era a de que a educação fosse leiga e livre.

No entanto, essa ruptura com a Companhia de Jesus foi, inicialmente, prejudicial à educação brasileira. Muitos livros – manuscritos - foram destruídos, o ensino não foi substituído por qualquer outra organização escolar e uma retomada dessa situação só aconteceu dez anos depois, com a implantação do ensino público oficial e a criação de dezessete *escolas de ler e escrever* distribuídas entre Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Pará e Maranhão.

Permanecia a tendência de se importar as idéias européias em educação para este país, tal como se desenvolviam naquele continente, sem considerar as especificidades, a identidade, as necessidades e as possibilidades de nosso povo naquele momento histórico. Somente com a Constituição de 1824, regulamentada em 1827, tentou-se dar formas e caminhos para a instrução pública, com a criação de escolas públicas de primeiras letras, destinadas à população livre. Porém, com a falta de escolas, de professores, de investimentos e com a chegada dos imigrantes, a maioria das pessoas ficava sem escola e a aquisição da leitura e da escrita ficava por conta das famílias. As mais abastadas se utilizavam da esfera privada, isso quando entendiam ser de valor aprender as primeiras letras. Em

1820, estimava-se que apenas 1% da população que aqui residia sabia ler e escrever<sup>11</sup>.

Com o Ato Institucional de 1834, veio a descentralização do ensino, cabendo então à Coroa, cuidar do nobre ensino superior e, às províncias, sem recursos e sem qualquer estrutura, promover o ensino elementar e secundário. Fragmentava-se, assim, a idéia de uma unidade orgânica do sistema educacional e ficava expressa qual era a educação mais importante e em atendimento a qual camada populacional ela se daria. Constatação esta, corroborada na fala de Fernando Azevedo:

Este contraste entre a quase ausência de educação popular e o desenvolvimento de formação de elites tinha de forçosamente estabelecer, como estabeleceu, uma enorme desigualdade entre a cultura da classe dirigida, de nível extremamente baixo, e a da classe dirigente, elevando sobre uma grande massa de analfabetos – ‘a nebulosa humana desprendida do colonato’ – uma pequena elite em que figuravam homens de cultura requintada e que, segundo ainda em 1890, [...] não destoaria entre as elites das mais cultas sociedades européias (AZEVEDO, 1963, p.574).

A Alfabetização, então, não era vista como prioritária, uma vez que a grande massa de analfabetos era composta pela população rural, em especial pelos escravos.

Em 1872, o primeiro censo dava conta de que 82,3% da população nacional permanecia analfabeta<sup>12</sup>. Com a proibição do voto do *analfabeto* – analfabeto no masculino – em 1881/1882, o *analfabetismo* começou a chamar a atenção da classe dominante e elegível.

---

<sup>11</sup> Estimativa apresentada no Programa *Alfabetização e Letramento – Os Desafios Contemporâneos*, exibido em 29/03/2003, na série *Salto para o Futuro*, de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, TV Escola e TVE.

<sup>12</sup> Informação apresentada no Programa *Alfabetização e Letramento – Os Desafios Contemporâneos*, exibido em 29/03/2003, na série *Salto para o Futuro*, de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, TV Escola e TVE.



Com a proclamação da República em 1889 e com o objetivo de recuperar o atraso da colonização, da escravidão e do império, intensificaram-se ações no sentido de promover a instrução primária do povo. Porém, a Constituição Republicana (1891) reafirmava a descentralização do Ensino nas mesmas bases anteriores e o ensino elementar, que compreendia a alfabetização, continuava a receber a menor parte e a menor atenção do quinhão educacional.

Diante do federalismo e das conseqüentes distorções entre os diferentes estados, o de São Paulo criou e deu organicidade a um *aparelho escolar*, o que foi seguido por outros estados. Passou-se a pensar então, na criação de escolas normais para a formação de professores primários, na criação de mais escolas, na introdução de novos e mais adequados métodos de ensino, na padronização de algumas condutas escolares e na elaboração de materiais com a finalidade de ensinar a ler e escrever. Nessa época, aqui como na Europa, se atribuía um papel preponderante à leitura, em relação à escrita. *Ler* era ainda ensinado de forma diferente nos primeiros e últimos anos do ensino. Nos primeiros, a decodificação mecânica para, posteriormente, se destinar tratos à compreensão de seu significado.

Continuavam poucas as escolas e a responsabilidade pelo analfabetismo era atribuída ao próprio analfabeto que deveria, por todas as formas, buscar aprender a ler e a escrever. Era o Estado se omitindo em propiciar ao povo a alfabetização de forma gratuita e eficiente.

Com a ampliação do aparelho escolar – especialmente no estado de São Paulo –, a partir da primeira metade do século XX, os termos *alfabetização*, *analfabeto* e *analfabetismo* começaram a ser utilizados com maior intensidade

e numa relação bastante estreita com a escola, agora espaço institucionalizado e legitimado para a aquisição do sistema alfabético de escrita.

Até então, o foco das atenções em Alfabetização era a Europa. Ali, os pensadores buscavam qual seria o melhor método para ensinar. Entendia-se, portanto, que alfabetizar era ensinar a técnica de juntar as letras e formar palavras e que essa aprendizagem se restringia a uma questão de método.

Após a Primeira Grande Guerra, um surto industrial impulsionou a consolidação de uma burguesia industrial urbana no Brasil, o que lançou seus reflexos sobre as demandas acerca dos conhecimentos rudimentares dessa população no que tange à leitura e à escrita. Os novos tempos expressavam os anseios dos modernistas por uma nova estética *nacional*, e dos contestadores, com a fundação do Partido Comunista.

A Década de 1930 iniciou-se com a criação do Ministério da Educação e Saúde e prosseguiu com o movimento da Escola Nova, já iniciado na década de 1920, em que as discussões acerca da alfabetização já não se reduziam simplesmente à aquisição do sistema alfabético. Começava a se discutir a respeito das funções da escola e da finalidade da alfabetização. Sob a intenção de promover uma escola integral, que formasse a pessoa intelectual, moral e fisicamente, de forma ativa, embasada na prática, na ação do educando, como exercício de autonomia, a alfabetização começava a ser vista como um processo muito mais amplo do que um aglomerado de exercícios de adestramento para as “primeiras letras”. É nessa efervescência que em 1932 foi publicado o Manifesto Dos Pioneiros da Educação Nova, liderado pelo sociólogo Fernando de Azevedo e assinado ainda por mais 26 educadores, defendendo uma educação que fosse obrigatória, gratuita e leiga, apresentada como um dever do Estado Maior, numa

crítica ao sistema dual que, em linhas gerais, acabava por propor uma escola para os dominantes e outra, para os dominados. Fazia-se presente o “Otimismo Pedagógico”, a crença de que por meio da escola e de uma alfabetização oferecida igualmente a todos, se democratizaria e se transformaria a sociedade. Pensamos que começava a se esboçar o germe da Alfabetização Emancipadora.

A Constituição de 1934 voltou a contemplar a gratuidade e obrigatoriedade da escola primária, em seus primeiros quatro anos. Nesse contexto, procurando atender ao maior número de alunos nas escolas e buscando não apenas o ensino das primeiras letras, o termo *Alfabetização* começou a ser usado não apenas para a aquisição do código escrito, mas também referindo-se ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, em consonância com os ideais da Escola Nova. A escrita, então, passava a ser vista como um meio de comunicação e um instrumento da Linguagem. Permanecia, entretanto, a concepção de que ler e escrever era, antes de tudo, uma questão perceptual, adquirida primeiro como uma aprendizagem mecânica e usada, posteriormente, para aprender a cultura e a língua escrita.

Esse *posteriormente*, é claro, era alcançado pelos alunos pertencentes às classes dominantes e por alguns teimosos das classes menos abastadas, mesmo para legitimar o ideário de que progredir na vida dependia exclusivamente do esforço e da boa vontade de cada um e que os que não conseguiam deveriam assumir a responsabilidade por seu fracasso.

Em 1946, a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO* se colocou na luta contra o analfabetismo. Até esta data o analfabetismo estava relegado a uma preocupação de menor importância e, até então, não se tinha conhecimento das reais dimensões mundiais

do problema. O problema do analfabetismo brasileiro estava contextualizado como parte de um problema de expressão mundial.

A esperada reforma do ensino primário, suscitada pelos educadores escolanovistas, só chegou após o Estado Novo, refletindo as tendências nazi-fascistas esboçadas durante aquele período, propondo o ensino supletivo de dois anos como combate ao analfabetismo dos adolescentes e adultos e ampliando a escolarização com a duplicação do número de escolas primárias.

Com a segunda metade do século XX, no contexto do pós-guerra e com a taxa nacional de analfabetismo de 50,5% entre a população de 15 anos ou mais<sup>13</sup>, ocorreram novas alterações na concepção de alfabetismo e, conseqüente, no olhar sobre o processo de alfabetização.

A partir de 1950, passou-se a considerar alfabetizada, aquela pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples. Aquela que sabia apenas assinar seu nome – e votar – passou a ser considerada analfabeta.

A palavra alfabetização, a partir de então, começou a ter seu significado ampliado, ganhando matizes tanto instrumentais quanto funcionais. Passou a designar o processo de aquisição do código e da cultura escrita, envolvendo simultaneamente as habilidades de decodificar e registrar o escrito como os seus usos pelo aprendente, a fim de *adaptar-se* às necessidades sociais como a de ler para seguir instruções, montar aparatos e operar as máquinas nas indústrias. Insinuava-se a idéia de Alfabetismo Funcional.

A escola continuava, no entanto, responsabilizando o aluno pelo seu fracasso e procurando, equivocadamente, a formação funcional a partir de um

---

<sup>13</sup> Fonte: IBGE apud BOTELHO, Tarcísio. Contando os milhões. Nossa História, Rj., ANO 1, nº 4, p.9, fev.2004

ensino pautado em práticas escolarizadas de decodificação, treino ortográfico e gramática normativa.

A década de 1950 trouxe ferrenhas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases e a de 60, intensos movimentos em prol da Educação Popular, que são também intensamente reprimidos pelo golpe militar de 64.

Se os vinte anos em que os brasileiros viveram sob a Ditadura militar foram desastrosos para a nossa cultura e nossa educação – para pararmos a análise por aqui – o que se dirá da alfabetização? Podemos falar em uma alfabetização destituída de identidade que propõe a “transmissão” de conhecimentos básicos, a respeito do sistema alfabético, o suficiente para se ler e obedecer a instruções. Isso calcado numa tendência tecnicista que pretendia uma mudança de comportamento do *sem luz* às custas de treinamento, penoso treinamento...

Emancipação? Alfabetização emancipadora? Exilada.

Os acordos **MEC** (Ministério de Educação e Cultura – Brasil)-**USAID** (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), sedimentados sobre uma teoria filosófica positivista e psicológica behaviorista, que atendiam às aspirações do sistema de produção capitalista, destinavam seus esforços e recursos financeiros a uma alfabetização de baixo custo que atendesse às necessidades de mão de obra mais especializada e barata.

Em 1967 foi criado o *Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL*, que iniciou suas atividades em 1970, quando o analfabetismo de pessoas acima de 15 anos era estimado em 33%<sup>14</sup>. Utilizando algumas fichas pensadas por Paulo Freire, esvaziadas de qualquer teor ideológico emancipatório,

---

<sup>14</sup> Fonte: IBGE apud BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Disponível em <http://www.inep.gov.br>.

anunciou implantar o “Método Paulo Freire”, uma adulteração das propostas desse teórico.

A Lei 5692/71 ampliou o ensino fundamental de quatro para oito anos, pretendendo lançar reflexos no processo de alfabetização, em seu sentido mais amplo de apropriação de conhecimentos sobre a Língua Portuguesa. Porém, transformou-se em mais uma letra morta decorrente da falta de recursos materiais, humanos e sociais para atender à demanda vigente.

Até então, as discussões sobre a alfabetização encontravam-se centradas nos Estados Unidos da América. No início dos anos de 1970, educadores como Paulo Freire e Emília Ferreiro trouxeram essa reflexão para a América Latina.

A partir do final da década de 1970 – apesar da ditadura militar e talvez por ela mesma – as discussões e análises acerca da alfabetização começaram a ganhar o matiz de uma teoria sociológica de cunho marxista, contribuição de diferentes áreas do conhecimento como a Sociologia, a Filosofia, a História, a Psicolinguística e a Sociolinguística. Falamos então da pedagogia histórico-crítica.

Esse empenho consistia na tentativa de superar tanto a “consciência ingênua” de uma escola salvadora da pátria e dos povos quanto a “consciência crítico-reprodutivista”, que cria na escola somente como instituição reprodutora da ideologia das classes dominantes.

As evidências da não eficiência e da seletividade da escola se encontravam, entre outros, nos dados sobre o fracasso escolar – das camadas populares – tanto pelo analfabetismo, quanto pela repetência e evasão.

A escola começava então, a ser vista como um espaço possível de luta pela democratização das oportunidades, de respeito às diferenças e de resistência à alienação.

A alfabetização, vista desse ângulo, precisava ser pensada do ponto de vista didático-pedagógico, para além das questões técnicas e fundamentada numa teoria que considerasse as relações entre a linguagem, as classes sociais, seus movimentos e seus compromissos frente à luta contra as desigualdades sociais.

Nesse arcabouço de discussões e reflexões começaram a ser ouvidas mais amplamente as palavras de Paulo Freire – que foram ouvidas primeiro e mais, em tantos outros países -, chegaram ao Brasil as pesquisas e idéias de Emilia Ferreiro sobre o processo de aprendizagem da Leitura e da Escrita, o ideário dos construtivistas sócio-interacionistas e foram gestadas a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Na década de 1980, com fim da ditadura militar, pensou-se, ingenuamente, que se restabeleceria, por si só, a democracia no país. Iniciativas como a implantação de escolas em período integral e de ciclos em lugar das séries, tinham a intenção de minimizar os efeitos da repetência nos primeiros anos de estudo, assim como a evasão escolar. Comunicou-se maciçamente a idéia de “Escola para Todos” e ampliou-se muito, nessa e na década seguinte, o número de vagas nas escolas. Contudo, evidenciou-se a triste realidade: uma escola para todos não bastava...

Se tivemos o fim da ditadura, tivemos também a queda do muro de Berlim e a expansão do capitalismo, com os fenômenos da globalização e do neoliberalismo que ocuparam rapidamente o espaço deixado pelos militares. Entramos na era da competência para competir, do individualizar em detrimento

do solidarizar. O sentimento de grupo e da autonomia como o que é bom para todos sofreu forte abalo social. Alfabetização para além do sistema de escrita sim. Emancipação, nem tanto. Um conceito perigoso de ser *consumido*. Talvez por isso, colocado fora de moda.

Comunicou-se maciçamente – e a repetição se faz proposital e necessária – na década de 1990 e início oficial do século XXI a idéia de “Uma Escola com qualidade para todos”. Novas iniciativas vieram e, até aqui, é preciso que se diga, promovidas muito mais pelos governos estaduais e muito menos pelo federal. Projetos<sup>15</sup> como o *Aceleração de Estudos*, no estado de São Paulo e *Acertando o Passo*, em Minas Gerais, procuravam eliminar a defasagem idade/série entre os alunos regularmente matriculados. As propostas da organização escolar em ciclos e da progressão continuada se disseminaram pelos estados, deveriam dar ao aluno uma possibilidade maior de aprendizagens menos fragmentadas e avaliações menos voltadas aos graus de excelência.

Concluimos essa retomada, analisando que apenas na década de 1930 e, mais especificamente a partir dos anos de 60 do século passado, com Paulo Freire e Emilia Ferreiro, pudemos observar falas e propostas referentes a uma alfabetização que trouxesse em seu núcleo, o germe da emancipação.

Terminamos o século XX e iniciamos este XXI observando que permanece a nossa busca por uma alfabetização que seja possível a todos. Uma alfabetização que dê a cada aprendente a possibilidade de tomar para si a propriedade da cultura escrita historicamente construída e, nesse processo de emancipação, sendo dela partícipe, (re)construir essa cultura e utilizá-la para transformar as atuais relações de poder.

---

<sup>15</sup> Programa *Aceleração de Estudos* –Secretaria de Educação do estado de São Paulo; Programa *Acertando o Passo* – Secretaria de Educação do estado de Minas Gérias.



### **3.2 - Trajetória do professor alfabetizador – vocação, falta de opção e profissionalização**

Embora tenhamos casos de pessoas que aprendem a ler e escrever sozinhas, construindo esses saberes a partir dos recursos escritos e humanos com os quais têm contato no dia-a-dia, em nossa cultura, geralmente não se alfabetiza sem alfabetizadores, sejam eles professores das escolas regulares, pais ou educadores que atuem no terceiro setor. Diretamente, são eles que promovem um encontro mais sistemático e intencional do aprendiz, criança, jovem ou adulto, com o mundo da escrita. Por isso, falar em alfabetização nos remete a dizer do alfabetizador, que possui uma vinculação direta com o quanto os alunos conseguem se alfabetizar e com que qualidade esse processo se dá. Há ainda mais sentido aqui, em falar daquele alfabetizador que atua nas escolas públicas de ensino regular, uma vez que são elas as instituições legitimadas para alfabetizar a grande parcela dos alunos advindos das camadas populares. Alunos e professores são os atores diretos nesse processo de alfabetização. Se, até aqui, colocamos nosso olhar sobre como se deu a evolução das idéias sobre alfabetização, nos diferentes momentos históricos e sob quais demandas sociais, será preciso, então, observar esse outro importante autor-ator da alfabetização: o professor alfabetizador, inspirados por GIROUX:

Na sua melhor forma, uma teoria da alfabetização crítica precisa desenvolver práticas pedagógicas nas quais, na luta por compreender a vida de cada um, reafirme e aprofunde a necessidade de os professores e os alunos recuperarem suas próprias vozes, de modo que possam tornar a contar suas próprias histórias e, ao fazê-lo, conferir e criticar a história que lhes contam em comparação com a que viveram (GIROUX, 1990, p.15).

Quem foi e quem é ele, hoje, diante desse aluno, desse país, nesse contexto histórico-social? Qual a sua visão de mundo e de alfabetização? Qual a sua formação para o exercício do ensino no processo de alfabetização? O que ensinar e o que é capaz de ensinar? Que caminhos tem trilhado para consolidar essa política educacional? Reflitamos sobre isso.

Foram, no início, sacerdotes-soldados. Sua primeira tarefa foi colonizar. A erudição foi seu conteúdo.

Com a saída dos jesuítas, quem assumiria a função de professor? Quando viram-se leigos, apoiaram-se no que viveram como alunos e no que sabiam de quando eram sacerdotes-soldados.

Não havia professores formados, os leigos que assumiram este papel eram extremamente mal pagos e as reclamações quanto à incompetência destes era uma constante. Por vezes, alguns “mestres” formados pela Companhia de Jesus aceitavam essa função, tentando preencher este vazio deixado pelos padres jesuítas e continuar seus ensinamentos. Surgiram, então, algumas escolas das ordens beneditina, carmelita e franciscana, porém o ensino ali ministrado ficava aquém daquele prestado pelos seus antecessores.

Criadas dezessete escolas de “ler e escrever”, o governo instituiu, para o pagamento dos professores contratados, um imposto, o “Subsídio Literário”, recurso este que nem sempre acabava por ser aplicado segundo a motivação de sua existência, conforme afirma o sociólogo Sérgio Buarque de Holanda, em sua obra Raízes do Brasil.

No império, com a tributação ocorrendo sob um sistema precário, com os salários dos professores extremamente baixos, o que reinava era o improvisado, a precariedade, com docentes mal preparados e que, geralmente, acabavam por

dedicar-se a outras atividades remuneradas a título de complementação dos vencimentos.

Pensando em *melhorar* a formação dos mestres, foram fundadas em 1835, 1836, 1845 e 1846 as escolas normais de Niterói, Bahia e Ceará e São Paulo respectivamente. Um curso rápido, de dois anos em nível secundário que propunha uma formação apartada das questões teóricas, técnicas e metodológicas que constituem a atuação do docente, assentado sobre uma estrutura precária e irregular. Esse descompromisso, parece-nos, era coerente com a idéia da classe governante que olhava, sobretudo, para a educação superior.

O público inicial dessas escolas normais era predominantemente masculino, uma vez que cabia às moças do império dedicar-se às prendas domésticas e, no máximo, aprender noções de leitura. Sobre isso, detalhou Fernando de Azevedo:

Em 1836, havia na cidade ( São Paulo) apenas dois professores de primeiras letras, um da freguesia da Sé e outro na de Santa Ifigênia, (...) ambos partidários dos castigos corporais como meio de manter a disciplina. Numa representação dirigida à Câmara Municipal, pediam a ‘concessão de alguns castigos físicos em suas escolas a fim de melhor ensinarem e corrigirem os alunos, por isso que esses nenhum caso fazem dos castigos morais, mofando mesmo de seus mestres’ [...] Em 1846 é criada [...] a primeira escola normal de São Paulo, destinada somente a homens, e com um único professor, Manuel José Chaves, catedrático de filosofia e moral no curso anexo à Faculdade de Direito; essa escola funcionou numa sala do Cabido, contígua à Sé catedral, e foi suprimida em 1867, tendo formado cerca de 40 professores em perto de 20 anos (dois, em média, por ano) (AZEVEDO,1963, p. 576).

Numa transformação do olhar, de sacerdotal a vocacional, observamos que aqueles que possuíam uma formação em cultura geral acabavam por ser vistos como os *vocacionados*, inatamente, à docência. Assim, quem sabia *tudo*, ou *muito* deveria ser o professor, aquele que transmitiria aos alunos o seu grande saber.

Como os detentores do saber nessa cultura patriarcal eram os homens, homens eram os professores, talvez como uma outra representação de domínio e poder do pai sobre o filho.

Na segunda metade do século XIX foi criado um curso para mulheres, que assistiriam às aulas em dias alternados aos dos homens, obedecendo a um currículo diferenciado. Para as mulheres se retiraria a álgebra e a geometria, acrescentando-se os “trabalhos de agulha”, com a cadeira de “prendas”.

Deu-se, então, num espaço de 50 anos, um processo de feminilização do magistério e, conseqüentemente, do professor alfabetizador. A formação do professor, de exclusivamente masculina, passou a prioritariamente feminina, para o que concorreram inúmeros fatores. Destacamos aqui, a possibilidade de “trabalho digno” na luta da mulher pelo labor remunerado, os baixos vencimentos pagos ao professor e a *coloração* de bondade e virtude a ser ensinada aos alfabetizados.

Essa feminilização do magistério, que não se deu de forma harmoniosa ou sem resistências sociais, junto ao pouco cuidado dispensado à Educação no país, especialmente à daqueles que possuíam baixa renda, alimentou o círculo de desvalorização e desprofissionalização do alfabetizador.

Da vocação à falta de opção. Para homens, uma segunda, terceira ou última opção de trabalho quando não conseguiam entrar para as forças armadas ou para o seminário. Para as mulheres, uma alternativa às outras ocupações da época (costureira, parteira, governanta) aliada à possibilidade de estudar e aprender “coisas”. Também uma alternativa aos casamentos arranjados. Para os homens a “falta de opção”; para as mulheres, “a” opção. Observemos abaixo o elucidante depoimento de um professor dessa época:

Se eu sempre quis ser professor? Não. Se pudesse ter decidido de minha vida, teria entrado para a escola Militar. Não pude, sou professor. Adaptei-me à profissão. Não gostaria agora de deixá-la.

Um Professor  
(LOURENÇO; BERGSTRÖM, 2001, p.16)

Sobre isso, Lourenço Filho realiza uma brilhante análise, vinculando “a escolha” pelo magistério às mesmas condições de seleção que se fazia, em relação às outras profissões:

A vocação para o magistério, no sentido místico, de predestinação, não existe. A vocação como resultante de pré-adaptações orgânicas para o mesmo trabalho parece-nos igualmente insustentável. O magistério não é uma arte que repouse sobre determinada função orgânica. O que há, em relação à escolha da profissão é o resultado da formação social.  
(LOURENÇO; BERGSTRÖM, 2001, p.16)

Surgiram, nessa época, as primeiras reivindicações dos docentes pela melhoria do seu estatuto, condições de trabalho e definição de carreira. Um despertar do docente como parte de uma categoria profissional que busca a sua identidade.

Com a República, entusiasmados pela nova ordem, os professores começam a levantar suas vozes, na denúncia pelas indignas condições de trabalho, utilizando os jornais para isso. Trecho do periódico A Província de São Paulo (1889) anunciava :

[...] é um ajuntamento de crianças em pequenas salas, pagas pelos professores, onde os alunos e o mestre vivem asfixiando-se, onde há um único professor para ensinar multiplicidade de matérias que os legisladores inconscientes amontoam em programas barulhentos (REIS FILHO apud LOURENÇO; BERGSTRÖM, 2001, p.30).

Com os ideais escolanovistas, as décadas de 20, 30 e 40 foram marcadas pela discussão entre educadores sobre *o que* seria mais importante ensinar e *de que forma*. Os debates giravam em torno da Pedagogia Ativa. Porém, nas salas do

ensino elementar, a alfabetização continuava a dar-se amparando-se nas cartilhas da época, numa batalha entre os métodos Global e Fonético. Essa discussão caiu em desuso a partir da disseminação do *método misto* caracterizado, sobretudo, na utilização linear pelo alfabetizadores, da cartilha, baseada na análise e síntese estruturadas e organizadas na forma do silabário.

Após o período do Estado Novo, as reformas também dão atenção à necessidade de reestruturação da carreira docente, conclamando ainda, a necessidade de se remunerar digna e justamente o docente.

Com a ditadura, chega a lei 5.692/71, já anteriormente citada e com ela a desativação da antiga Escola Normal, destinada à formação dos professores que atuavam nos primeiros anos do ensino – podemos aqui falar dos professores alfabetizadores -. Temos, agora, a “Habilitação para o Magistério”, uma função, entendemos, descaracterizada de profissionalidade e especificidade pela ausência de comunicação entre as disciplinas propostas a essa formação, entre campo dos conhecimentos gerais e o campo dos conhecimentos específicos, especialmente os didáticos. As aulas continuavam sendo um *falar sobre*, o que não prepara nenhum profissional, nenhum professor, nenhum alfabetizador.

A formação do professor alfabetizador na década de 1970 se fez, basicamente, sob as idéias tecnicistas, que entendiam a aprendizagem como resultado da transmissão de conhecimentos por via da repetição, repetição, repetição. Os ideais da pedagogia histórico-crítica chegavam a poucos alfabetizadores, muito poucos. Formava-se o professor alfabetizador para doutrinar os alunos, assim como a ditadura buscava doutrinar seus professores. Esse conjunto de idéias relegou o alfabetizador à posição de um técnico, que se utiliza de determinados recursos como os testes ABC, a cartilha e seu *passo-a-*

*passo*, numa tarefa isenta de compromisso com os resultados, uma vez que estes dependiam exclusivamente dos alunos. Nessa época, esses resultados, isso quer dizer, o insucesso era explicado pelo que se chamou *Teoria do Déficit*<sup>16</sup>.

Continuava grande o número de professores leigos ou não formados. No currículo de formação do professor, permaneceram e predominaram as disciplinas de cultura geral, em detrimento da formação profissional.

Na década de 1980, chegaram às escolas de formação, as idéias de Jean Piaget. Ao final dessa e início da de 1990, acrescentaram-se as investigações de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre o que pensam sobre a leitura e a escrita, as crianças que ainda não sabem ler e escrever. No entanto, a escola de formação inicial de professores alfabetizadores continuou a *falar sobre*. *Sobre* Paulo Freire, *sobre* Piaget, *sobre* Emilia Ferreiro, *sobre* a alfabetização e sabemos, *falar sobre* é muito pouco para qualquer mudança.

Destarte, muitos dos pressupostos chegaram equivocados aos alfabetizadores que, desejosos de adequar sua prática às novas propostas, acabaram por promover uma alfabetização ativista e pouco amparada em qualquer teoria que lhe desse alguma sustentação e coerência.

Na década de 1980, foi observado um esforço voltado à formação desse profissional alfabetizador, com a criação de 31 CEFANs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, em Minas Gerais) e outros, no estado de São Paulo, a partir de 1988, onde os alunos recebiam bolsa de estudo.

A Constituição Federal de 1988 contemplou a necessidade da valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério

---

<sup>16</sup> A *teoria do déficit* apresentava a idéia de que para aprender a ler e escrever, o aprendiz deveria ter um conjunto de saberes, alguns de ordem perceptual e outros de natureza social, sem os quais ele não aprenderia. A justificativa para o fracasso de aproximadamente 30% dos alunos em alfabetizar-se estava, portanto, no próprio aluno.

público. Abarcou ainda a necessidade da existência e implantação de um “plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo [...]”<sup>17</sup>

Ao final da Década de 90, foi legalmente exigida a formação em nível superior para o Professor Alfabetizador<sup>18</sup>. São também publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, uma coleção de dez volumes com um conjunto articulado de objetivos, conteúdos e orientações didáticas, fundamentadas na teoria construtivista sócio-interacionista, que pretendia contribuir para a formulação de um projeto educacional que oferecesse a todos, uma educação de melhor qualidade. Foi dedicado um volume exclusivo para a Língua Portuguesa, com ênfase na Alfabetização e com importantes colaboradores. Dentre eles, Delia Lerner.

Nessa breve viagem pela formação do professor alfabetizador, evidenciou-se a nós, o quanto essa formação profissional, que é deficiente, necessita de atenção, de transformações curriculares, de profissionalização, de valorização social e financeira. É possível começarmos a pensar, então, o quanto essa formação pode influenciar na atuação do alfabetizador junto aos educandos, o quanto pode determinar uma alfabetização que insira o aprendente na cultura escrita ou, o coloque à margem dela.

Sobre isso, entendemos oportunas as palavras de GIROUX:

A alfabetização significa mais do que romper com o pré estabelecido [...] significa, também compreender os detalhes da vida quotidiana e a gramática social do concreto mediante as totalidades da história e do contexto social [...] a alfabetização crítica sugere que se utilize a história como uma forma de libertar a memória (GIROUX, 1990, p.16).

---

<sup>17</sup> Constituição Federal do Brasil, art. 214.

<sup>18</sup> Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9394/96.



Concluir aqui que para uma alfabetização emancipadora será preciso formar alfabetizadores cômicos de seu dever de ensinar, mais que um código, as práticas sociais possíveis em uma cultura escrita, é fácil. Pensar no *Como* promover essa formação é que são elas.

Inspirada em Monteiro Lobato lançamos a pergunta: Como pôr o guizo no gato?

Lancemos também nosso olhar e nossas reflexões sobre o cenário atual da Alfabetização, sobre as práticas de alfabetização ora desenvolvidas e sobre as concepções que as embasam, na tentativa de reconstruir a história.

Reconstruir a história nesse sentido é situar o significado e a prática da alfabetização num discurso ético que tem como referência aquelas situações de sofrimento que precisam ser lembradas e superadas.[...] a libertação do recordar e as formas de alfabetização crítica que ela alicerça expressam sua natureza dialética, tanto em 'seu impulso crítico desmistificador, dando um testemunho ponderado dos sofrimentos do passado', quanto nas seletas e fugazes imagens de esperança que elas ofertam ao futuro (GIROUX, 1990, p.16).

Continuemos a olhar e possamos talvez, contribuir com muitas outras perguntas e, quem sabe, algumas respostas inacabas.

### **3.3 Na intersecção das trajetórias, uma análise do cenário atual ou, no diálogo com a história**

As práticas de leitura e escrita como tais estiveram praticamente ausentes dos currículos, os efeitos dessa ausência são evidentes: a reprodução das desigualdades sociais relacionadas com o domínio da leitura e escrita. Estas continuarão sendo patrimônio exclusivo daqueles que nascem e crescem em meios letrados, até que o sistema educacional tome a decisão de constituir essas práticas sociais em objeto de ensino e enraízá-las na realidade cotidiana da sala de aula, até que a instituição escolar possa concretizar a responsabilidade de gerar, em seu seio, as condições para que todos os alunos se apropriem dessas práticas (LERNER, 2002, p.58).

Século XXI, ano 2007. Diante dos apanhados sócio-históricos, das reflexões sobre o processo de alfabetização e de seus autores-atores diretamente nela envolvidos, ousamos estabelecer algumas relações sobre o atual cenário da Alfabetização no Brasil.

Primeiramente, é possível dizer, sem susto, que se encontra marcada em nossa alfabetização a prevalência do *falar sobre*, caracterizada pela idéia da transmissão de conhecimentos; a ordem disciplinatória dos corpos e das mentes, exemplificadas nas filas que se formam nos pátios à hora da entrada assim como as orações decoradas e declamadas insistentemente todos os dias, já esvaziadas de sentido; o ensino amparado em suportes escritos feitos para circular exclusivamente dentro dos muros escolares como os livros didáticos e cartilhas; a valorização do sistema notacional em relação à linguagem escrita observada nos inúmeros exercícios com famílias silábicas e palavras em relação àqueles que envolvam textos que circulam socialmente; o lugar comum da leitura em relação ao cuidado que se tem com as atividades voltadas para a escrita e o não ensino das práticas sociais de leitura e escrita. Observações que, no conjunto, expressam uma das faces do fracasso escolar: a não formação de leitores e escritores inseridos na cultura escrita.

Outro ponto a ser ressaltado é a insistente importação de idéias e sua utilização equivocada, descontextualizada da realidade nacional, à revelia das necessidades e possibilidades brasileiras, criando tanto na Alfabetização, quanto na educação em geral, um cenário oficial e um outro, real, que pouco se comunicam. Alguns exemplos disso são a Progressão Continuada, que acabou sendo entendida e desenvolvida como Promoção Automática, a tomada de

propostas construtivistas como inatistas e ainda, a alfabetização com textos como um trabalho que desconsidera a consciência fonológica.

Outro foco de luz, nesse palco, se encontra na reiterada má formação do Professor Alfabetizador. Segundo dados de pesquisa MEC/INEP/ SEEC (1997. p. 36), 15,25% dos professores que atuavam, então, no ensino fundamental, que exerciam o papel de alfabetizadores possuíam, no máximo, apenas o próprio ensino fundamental como formação. Os que possuíam alguma outra formação (em nível médio ou superior), a tinham geralmente embasada num currículo que priorizava os conhecimentos gerais em detrimento dos didáticos. Essa formação, num quadro de desvalorização social nos leva a sermos, todos, um pouquinho alfabetizadores e a termos sempre uma opinião a respeito de como se deve alfabetizar, a despeito das experiências acumuladas, pesquisas e descobertas de diferentes ciências sobre a alfabetização. Hoje, observamos não só psicólogos e lingüistas falando sobre métodos de alfabetização, como também economistas, médicos e empresários que, no intuito de contribuírem, acabam dizendo do quanto sua própria alfabetização foi boa e eficiente. Lourenço Filho já nos alertava sobre esse olhar “achista” da sociedade sobre o ensino:

O desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de professor e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstram que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se assim que se possa chamar de professor a qualquer que saiba ou presuma saber, e não somente ao que saiba ou deva saber ensinar. ((LOURENÇO; BERGSTRÖM, 2001, p.21)

Isso, num país em que a classe dominante experienciou muito pouco o próprio fracasso escolar, uma vez que este se assenta, não coincidentemente, sobre as camadas menos abastadas, pode nos dar a falsa idéia de que antigamente não

havia fracasso escolar e nos deixar com vontade de voltar os passos para uma alfabetização como a que tínhamos no passado. Porém uma análise mais detida sobre o percurso da Alfabetização em nosso país revela que não houve em nossa história, um momento em que o fracasso escolar não foi aviltante. Os índices de reprovação ao final do 1º ano do ensino elementar, levantados em dados estatísticos desde a década de 1950 apontam para isso.

Observando a tabela 1, constatamos que os índices de reprovação são – e sempre foram - sofríveis, mesmo sem considerar o número de alunos que se encontravam fora da escola. Se juntarmos os dados abaixo (tabela 01) com a informação de que, a partir da década de 1940 a escola foi, gradativamente aumentando o número de vagas para o acesso das camadas populares...

Tabela 01 - Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP)

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997*	1998*
42%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	69%

Fonte: IBGE/INEP.

\* Nos anos de 1997 e 1998, algumas secretarias de educação passaram a adotar o sistema de ciclos, previsto na LDBEN

Dos nossos aproximadamente 500 anos de *Alfabetização*, apenas os últimos dez anos têm experienciado algumas propostas do não uso de cartilhas. As cartilhas e os textos cartilhescos, desprovidos de sentido real e uso social tem sido o material de trabalho dos professores alfabetizadores desde o início de nossa história com a *Primeiras Letras*. Propor-se a alfabetizar sem apoiar-se nesse tipo de textos, procurando utilizar aqueles que circulam socialmente, em portadores que também circulem socialmente é uma proposta de transgressão da ordem estabelecida, uma desconstrução que gera tanto avanços como perdas no rumo pretendido.

Consideremos, ainda, que temos hoje uma geração de professores alfabetizadores que está se propondo a alfabetizar de uma forma diferente da que

foi alfabetizado. Sabendo que a primeira experiência de formação do professor é exatamente a que recebeu como aluno, atrás dos bancos escolares, esse desafio encontra contradições pessoais, difíceis de serem transpostas.

Observamos, atualmente alguns esforços pela não fragmentação da aprendizagem bem como do tempo para a mesma, com a instalação de Ciclos de Aprendizagem e minimização do mecanismo de repetência em alguns segmentos dos sistemas públicos e privados, a busca pela continuidade de formação dos professores, especialmente para o redimensionamento do conceito de Alfabetização apontando para uma idéia que seja mais ampla, que abarque as questões notacionais e de linguagem e que esteja a serviço de uma formação plena e emancipadora do ser humano, enquanto cidadão da Terra.

Alguns dados do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), em sua edição 2005, vem acrescentar novos elementos à análise do momento atual da Alfabetização, dos resultados obtidos com a prática alfabetizadora ora desenvolvida no país.

Conforme já mencionado neste trabalho, observamos que da população pesquisada (2002 pessoas, representativas da população brasileira de 15 a 64 anos) e que possui de 1 a 3 anos de escolaridade, 26% continua analfabeta, 58% consegue ler títulos ou frases, localizando apenas uma informação bem explícita, 15% consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência e somente 1% consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos e identificar fontes.

Essa pesquisa também esclarece que diminuiu o número de pessoas que desconhecem o sistema alfabético de escrita, embora cerca de 7% da população com 15 anos ou mais, ainda permaneça analfabeta.

Reiteramos, então, que além do analfabetismo completo acima recortado, a contemporaneidade guarda um outro desafio a ser superado: A formação do leitor e escritor competente, uma vez que o desconhecimento dos usos e das formas da linguagem escrita, ou o não uso das práticas sociais de leitura e escrita conhecidas, compromete a inserção do indivíduo na cultura escrita. Essa parcela de pessoas é representada por aqueles que, dominando o sistema notacional, dele não fazem uso, colocando-se à margem da cultura escrita que, hoje, ainda pertence às pessoas da classe dita dominante.

Procuramos evidenciar aqui o quadro de uma alfabetização que não contribui para a emancipação do aprendiz, não o faz tomar para si a propriedade da cultura escrita, muitas vezes por entender que esta a ele não pertence.

Ao contrário do que se possa pensar, esse não é um quadro desesperançado, é um triste cenário que nos remete à pesquisa e ao trabalho de superação.

Professores, pesquisadores, e tantos outros crentes da Educação estão trabalhando e propondo caminhos para que se consiga uma alfabetização mais coerente com os propósitos aqui já explicitados.

Observamos a criação e difusão de Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores como os **Parâmetros em Ação – Módulo**

**Alfabetização** e o **PROFA**<sup>19</sup> – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, sobre os quais nos deteremos mais adiante

Alguns estados e municípios, que possuem mais recursos, estão investindo na formação dos professores alfabetizadores, na estruturação do pessoal técnico pedagógico, em recursos tecnológicos e na continuidade daqueles Projetos e Programas iniciados pelo MEC

O Terceiro Setor tem se constituído numa via de ação no sentido de apoiar as iniciativas estaduais e municipais, além de desenvolver ações próprias, salientando-se aqui a área de formação de professores.

Ao final do ano de 2005, uma nova legislação federal elevou o ensino fundamental obrigatório de oito para nove anos, com o ingresso dos alunos aos 6 anos de idade, com a intenção de que os alunos tenham contato com o saber coletivamente constituído mais cedo. Para isso, as redes de ensino terão até 2010 para adaptar-se.

O início do século XXI está caracterizado por uma reivindicação primordial: A Construção da identidade profissional do Professor, como o Profissional do Ensino, e do Alfabetizador como o Profissional do Ensino do Sistema Alfabético de Escrita, dos Usos e das Formas da Linguagem Escrita.

Atentamos, porém, para o fato de que a questão emancipatória da alfabetização não tem recebido a atenção necessária das políticas de alfabetização ou de formação de professores. Embora observemos alguns posicionamentos implícitos em programas como o PROFA, entendemos que, no contexto mais amplo das propostas ora recorrentes em nosso país, isso é ainda uma ação incipiente, que precisa ganhar vulto e notoriedade, além de constituir-se em

---

<sup>19</sup> PCN em Ação e PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. São propostas de Formação Continuada para professores alfabetizadores, de iniciativa e implantação do MEC, que tiveram início em 2001.

conteúdo explícito de formação inicial e continuada do alfabetizador. Um ponto a ser retomado e aprofundado neste trabalho.

Sabemos que esta não é uma construção rápida ou fácil. Tudo o que levantamos neste trabalho, desde o princípio, nos adverte de que a luta entre a transformação e a conservação das relações é ferrenha.

Estamos em 2007, com uma democracia em construção e uma alfabetização por ressignificar, sob novas bases. Não se constrói um país democrático com pessoas alfabetizadas de forma castradora, avisadas para ouvir, a participar; para obedecer, a questionar; para usar a leitura e a escrita para servir, à servir-se delas.

Reportando-nos às parábolas, podemos dizer que, conhecendo a história, será possível antecipar a vinda dos pássaros e, com um olhar mais crítico, nos prepararmos, construindo proteções-espantalhos, aprendendo com o passado a repensar novo caminho e novas ações, a partir do presente.

Como podemos interpretar desse levantamento, são muitos os fatores que interferem para a transformação, a manutenção ou mesmo o agravamento desse quadro: políticas educacionais, desigualdade social, concentração de renda, entre tantos. Após um olhar mais atento sobre as dimensões ético-política, didática e histórica da Alfabetização, deter-nos-emos sobre a análise de uma pesquisa realizada junto a alunos e professores dos cinco primeiros anos do ensino fundamental em duas escolas da rede pública municipal de Educação do município de Mogi Guaçu, interpretando os dados recolhidos a fim de estabelecermos um diálogo mais pontual entre a alfabetização emancipadora e a formação do professor alfabetizador, na busca por uma possibilidade de formação



de verdadeiros leitores e escritores. E quando dizemos isso, nos referimos não só aos educandos como também aos educadores.

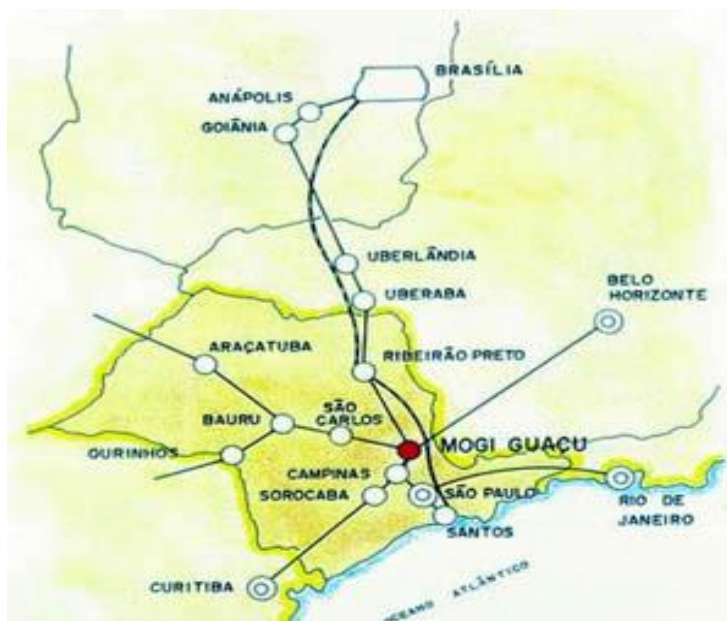
## Capítulo 4

### A história, o perfil, a pesquisa ou, sobre uma interpretação possível

As pesquisas qualitativas [...] admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. [...] A pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, [...] não pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (CHIZZOTTI, 2006, p. 26-58).

Com a intenção de aprofundar uma pouco mais as investigações sobre a relação entre a formação do professor alfabetizador e a prática pedagógica de alfabetização sob um matiz emancipatório, realizamos uma pesquisa junto aos professores alfabetizadores e alfabetizados da Rede Municipal de Educação de Mogi Guaçu/SP, marcando neste capítulo suas vozes, suas idéias, seus ensinamentos.

#### 4.1 Conhecendo um pouco sobre Mogi Guaçu



**Figura 01.** Mapa da localização de Mogi Guaçu no estado de São Paulo  
Fonte: site [www.mogiguacu.sp.org.br](http://www.mogiguacu.sp.org.br), visitado em 03/12/2007.

Este é um dos 645 municípios do estado de São Paulo (Brasil), localizado no nordeste desse estado e que faz parte da região conhecida como Baixa Mogiana (figura 01). Com 885 km<sup>2</sup> e 141.559 habitantes<sup>20</sup>, é cortado pelo rio que originou seu nome, cujo significado na língua de seus primeiros habitantes indígenas é Rio Grande das Cobras (figura 02).



**Figura 02.** Foto aérea de parte da cidade.  
Fonte: site [www.mogiguacu.sp.org.br](http://www.mogiguacu.sp.org.br), visitado em 03/12/2007.

Fundada por bandeirantes, desenvolveu-se economicamente com a produção de café e a instalação da linha ferroviária da Companhia Mogiana de Estradas de ferro (1875), alcançando sua independência política em 1877 (figura 03).

---

<sup>20</sup> Dados obtido no site [www.mogiguacu.sp.org.br](http://www.mogiguacu.sp.org.br), visitado em 20/06/2007 e 03/12/2007



**Figura 03.** Brasão do município.  
Fonte: site [www.mogiguacu.sp.org.br](http://www.mogiguacu.sp.org.br), visitado em 03/12/2007.

Com 130 anos de emancipação política, possui um perfil econômico diversificado. Na agricultura, dedica-se destacadamente ao cultivo do tomate (2º lugar no estado de São Paulo) e laranja. Conta ainda com 5.801 comércios e 3.228 prestadores de serviço. Sua área industrial é composta por cinco parques industriais instalados e um em implantação, com 347 indústrias, destacando-se as da área de alimentos, papel, cerâmica e metalurgia. O crescimento anual é de 2,03%<sup>21</sup> e a previsão orçamentária (ano 2007), de R\$ 184.678.000,00.

Mogi Guaçu possui uma hidrografia privilegiada pois, além do Rio Mogi Guaçu, foram identificados ainda, mais de trinta outros pontos hidrográficos.

Seu território apresenta área urbana de 43,48 km<sup>2</sup> e 250 bairros e a rural de 839,85 km<sup>2</sup>, com outros 36 bairros. Não é observada a existência de favelas ou assentamentos.

---

<sup>21</sup> Dados informados no site [www.mogiguacu.sp.gov.br](http://www.mogiguacu.sp.gov.br), em 14 de Julho de 2007, às 18h40.

Quanto aos aspectos de infra-estrutura, a distribuição de água potável é de 99%, a coleta e afastamento de esgoto 97%, 100% de coleta de lixo e rede elétrica e pavimentação de 99%.

Para o atendimento à saúde da população, conta com 3 hospitais com pronto-socorro, 9 unidades básicas de saúde, 6 postos de saúde com o programa Médico da Família, 1 centro municipal de especialidades médicas, 1 laboratório de análises clínicas, 1 centro de atendimento odontológico ao estudante, 1 centro de vigilância sanitária, 1 centro de vigilância epidemiológica, 1 centro de controle de zoonoses e 2 unidades de atendimento psicossocial.

#### **4.1.1 A Educação no município**

No contexto da cultura e educação, possui 1 centro cultural onde funcionam o teatro municipal Tudo pela Cultura - TUPEC (capacidade para 450 pessoas), a Escola Municipal de Iniciação Artística - EMIA - e 1 biblioteca municipal. Há também nesse município um museu histórico-pedagógico e uma sala de cinema.

Quanto à educação, foram identificadas 42 escolas municipais de educação infantil (EMEI), 11 centros municipais de educação infantil (Creches-CEI), 04 creches mantidas por entidades filantrópicas em parceria com o poder público municipal, 20 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), 17 escolas estaduais, 1 fundação (Fundação Educacional Guaçuana – FEG), 1 Centro Guaçuano de Educação Profissional (CEGEP), 01 unidade do Serviço Nacional da Indústria - Senai, 1 do Serviço Social da Indústria - SESI e 1 do Serviço Nacional do Comércio - SENAC.

#### **4.1.2 A Alfabetização na Rede Municipal de Ensino**

Podemos observar, segundo dados da Secretaria de Educação e Cultura de Mogi Guaçu, que nesse município, no ano de 2007, 7.674 alunos foram matriculados nos primeiros 5 primeiros anos do ensino fundamental e estão estudando em uma das 306 salas de aula das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF – da Rede Municipal de Educação que, desde de 2006, implantou o ensino obrigatório de 9 anos, iniciados aos 6.

Os cinco primeiros anos estão distribuídos em Ciclos de Aprendizagem: Ciclo Alfabetização – 1º e 2º anos; Ciclo Intermediário – 3º, 4º e 5º anos. São 5 horas diárias de aula com os professores alfabetizadores, professores de educação física e monitores de informática.

Sua proposta pedagógica de trabalho, identificada em vários documentos analisados<sup>22</sup>, é a alfabetização com textos numa aproximação sucessiva às situações sociais de uso da leitura e da escrita.

#### **4.1.3 A Formação do Professor Alfabetizador na Rede Municipal de Ensino**

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha.  
(FREIRE, 1996, p. 95)

Os 357 professores alfabetizadores da rede municipal de Mogi Guaçu possuem em sua maioria, estimada em mais de 90%, formação superior. A graduação Normal Superior foi oferecida, gratuitamente, pela Secretaria de Educação de Mogi Guaçu a todos os professores efetivos da rede que ainda não contavam com essa titulação.

---

<sup>22</sup> Materiais pedagógicos selecionados e elaborados pela equipe técnica da Secretaria de Educação e Cultura de Mogi Guaçu, destacando-se o Material de Apoio ao professor do Ciclo Alfabetização, Guia do professor e Material do aluno do Ciclo Alfabetização.

Um diferencial observado nessa secretaria é que, a partir de junho de 2001, a mesma formou uma equipe de profissionais que passou a integrar um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, que em parceria com o MEC, assumiu a formação continuada desses professores no contexto da metodologia da alfabetização. Aproximadamente 80% dos professores alfabetizadores e mais de 90% dos coordenadores pedagógicos das EMEFs já participaram desse programa.

#### **4.2 O PROFA – limitações e possibilidades**

No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada conforme sirva ela para reproduzir as formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 89).

Dedicamos aqui uma análise maior sobre essa formação porque seu conteúdo é referência de todo o trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores nas salas das escolas municipais de ensino fundamental.

Essa foi uma análise bastante fácil e muito difícil, uma vez que a autora dessa pesquisa é formadora do PROFA na Rede Municipal de Mogi Guaçu e sabemos, uma análise olhando de dentro, nos traz muito mais elementos e se torna também, muito mais difícil interpretar.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi idealizado e desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL) nos anos de 2000 e 2001 e oferecido, em parceria com as secretarias municipais de educação. Em 2002 foi encerrada a parceria e o município de Mogi Guaçu, diante dos bons resultados observados nas salas de aula, decidiu por mantê-lo, assumindo todo o ônus pela sua manutenção. Hoje, esse programa é desenvolvido também na Rede

Estadual de Educação, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, sob o nome de Letra e Vida.

Trata-se de curso com uma carga horária de 180 horas e duração de um ano a um ano e meio. É organizada em encontros semanais com turmas de aproximadamente 30 professores que estudam textos expositivos, discutem aspectos teóricos, assistem a exibição em vídeo de situações reais de sala de aula, planejamento coletivo e reuniões de professores, participam de situações-problema, elaboram propostas de atividades de alfabetização, desenvolvem-nas em sala de aula, registram suas considerações e reflexões e levando-as para os encontros.

Um diferencial bastante interessante é o formato dos encontros que possui a seqüência básica descrita a seguir: inicia-se com a leitura de um texto literário em voz alta; momento de ativação de conhecimentos e problematização de um assunto ligado à alfabetização; exibição de um vídeo que apresenta situações em que professores trabalham com alunos, desenvolvendo o assunto anteriormente problematizado, com pausas para a discussão da prática observada em relação a uma teoria que a embasa; um estudo de texto expositivo sobre o assunto; elaboração de atividades de alfabetização para serem desenvolvidas com os alfabetizandos; avaliação do encontro.

Evidencia-se, nos encontros, a preferência pelo trabalho em pequenos grupos, a exigência de que as propostas sejam desenvolvidas com os alfabetizando em sala de aula e, depois, trazidas ao grupo para reflexão, o uso da estratégia metodológica de mediação, em que as formadoras<sup>23</sup> não respondem de imediato às perguntas feitas pelos professores, devolvendo as mesmas ao grupo, a

---

<sup>23</sup> Formadoras são a dupla de profissionais que estão à frente do grupo de professoras e que desenvolvem o PROFA na rede municipal de Mogi Guaçu. São sempre duas formadoras em cada turma, desenvolvendo os encontros numa relação que chamam parceria.



problematizando a questão, permitindo que o próprio grupo estabeleça relação entre a questão e os conhecimentos já adquiridos, de forma mais significativa para ele.

Em seu documento de apresentação, essa formação explicita sua metodologia:

As atividades de formação que constituem as unidades propostas se orientam por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apóiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de problemas: análise de produções de alunos, simulação, planejamento e desenvolvimento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos abordados.( BRASIL. MEC, 2001, p.21)

Quanto às matrizes teóricas, são identificáveis Emilia Ferreiro, Delia Lerner e Paulo Freire.

Outra observável é a de que os primeiros encontros são dedicados a recuperar e discutir a história da educação, da alfabetização e do percurso de alfabetização do próprio alfabetizador, buscando estabelecer relações com as concepções subjacentes nesses vários momentos da história.

Numa análise do documento de apresentação, dos materiais escritos que compõem os 3 módulos do Programa, do material videográfico e da observação do próprio desenvolvimento do mesmo, fica evidente a ênfase no componente didático da alfabetização, seguida pela idéia de que esse é um conhecimento que se produz e se amplia coletivamente, através da ação-reflexão-ação, mas não de uma forma linear, senão cíclica e sempre mais elaborada e ampliada.

Uma ampla formação didática é muito importante para se alfabetizar. Da mesma forma, fica evidente o cuidado em conhecer a história para que ela nos dê a conhecer o que foi, o que é e o que pode ser a alfabetização. Porém, olhando do ponto de vista de uma alfabetização de cunho emancipatório, sabemos que a dimensão político-ideológica transpassa tanto a dimensão histórica quanto a didática. Por isso procuraremos nos deter um pouco mais sobre esta questão.

A pretensão maior do tipo de alfabetização proposta nessa formação é a de se alfabetizar com textos, de circulação social, em situações sociais mediadas pela leitura e escrita. Alfabetização esta que pretende formar leitores e escritores competentes, capazes de transitar pelo mundo do escrito e se apropriarem da linguagem escrita, utilizada pelas classes dominantes. Fica aqui implícito o para quê. Para adaptar-se às necessidades do mercado de trabalho? Para melhor sobreviver no mundo que aí está? Para somar esforços com o outro e transformar esse mundo? Essa é uma discussão que não se estabelece no PROFA em condições de igualdade com o aspecto didático. Ela timidamente se insinua durante toda a formação e ganha espaço em dois momentos identificáveis, ambas no módulo 3: nos dois encontros que tratam da alfabetização de jovens e adultos e em que as idéias de Paulo Freire são trazidas à discussão e no último encontro, destinado à avaliação, em que Emilia Ferreiro apresenta seu parecer sobre o PROFA, em uma entrevista gravada em vídeo. Fica-nos a impressão de que a equipe pedagógica responsável pela produção desse Programa espera que esta discussão ganhe mais espaço na formação permanente dos alfabetizadores, a partir desse marco, que ele sirva como ponto de partida para inúmeras reflexões não só de cunho didático, porém de cunho ético-político e histórico.

Se estivermos corretos, não haverá como fugir da indagação: quando e onde os alfabetizadores refletirão “sobre” e desenvolverão uma prática que vincule a alfabetização ao pensamento crítico, às idealizações e ações coletivas – por alfabetizados e alfabetizadores - que levem à transformação das relações políticas, econômicas, culturais e sociais ora estabelecidas? Quando e em que espaço teremos o componente político-social como conteúdo de formação do professor?

Embora o componente político-social emancipatório da alfabetização e da formação do alfabetizador não esteja proposto nesse programa em igualdade de condições com o componente didático, é possível que, mesmo timidamente, esta formação tenha despertado nos educadores-cursistas, algumas idéias de cunho emancipatório, quer seja pelo olhar sobre a história, pela discussão acerca das idéias de Paulo Freire, quer seja pela proposta da alfabetização como formação de leitores e escritores autônomos.

A fim de observar mais de perto essa relação entre a formação continuada e a alfabetização desenvolvida, realizamos uma pesquisa nesse município, em duas escolas municipais de ensino fundamental. Cinco professores alfabetizadores de cada unidade escolar, um de cada ano, responderam a um questionário e dois de seus alunos foram entrevistados. Participaram, no total, dez professores e vinte alunos.

Iniciada a caminhada é preciso dar o próximo passo. Mas, qual é esse próximo passo? Talvez a pesquisa a seguir possa nos conduzir a algumas idéias sobre por onde poderemos marcar novos passos nessa caminhada.

### 4.3 Uma interpretação possível

Vivemos entre palavras, fazemos vida com palavras [...]. A nossa voz. As outras vozes. E, apesar de todos os esmagamentos e de todas as desfigurações, existimos praticando as nossas palavras [...] (ANTÔNIO, 2002a, p. 103).

Nossa intenção com a pesquisa apresentada a seguir, é ouvir as vozes dos alfabetizandos e dos alfabetizadores, posto que suas falas, pelas suas próprias bocas, enriquecerão e poderão legitimar o que antes foi tecido e o que se elaborar, a partir dessa interpretação.

Os alfabetizadores colaboraram com a pesquisa, respondendo a um questionário como o a seguir registrado (quadro 02) .

**Quadro 02** . Modelo de questionário apresentado ao alfabetizador.

<p><b>Prezado Professor Alfabetizador.</b>  <b>Estou realizando uma pesquisa sobre a formação e a prática de professores alfabetizadores. Peça sua contribuição para com a mesma, respondendo às questões abaixo e agradeço a sua disponibilidade e participação.</b></p>	
<p>Idade: _____ Sexo: _____ Ano em que leciona nesta UE _____</p>	
<p>Formação:</p>	
<p><input type="checkbox"/> Ensino Médio</p>	<p><input type="checkbox"/> Curso superior incompleto</p>
<p><input type="checkbox"/> Curso Superior Completo</p>	<p><input type="checkbox"/> Pós Graduação incompleta</p>
<p><input type="checkbox"/> Pós Graduação completa</p>	
<p>Já cursou os programas PROFA ou LETRA E VIDA?</p>	
<p><input type="checkbox"/> Sim</p>	<p>Não <input type="checkbox"/></p>
<p>Há quantos anos você leciona para alunos do ensino fundamental? _____</p>	
<p>1. Para você, qual é o principal objetivo da alfabetização?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>2. Em seu trabalho, você procura desenvolver com seus alunos a idéia de usar a leitura e a escrita também fora da escola?</p>	
<p><input type="checkbox"/> Sim</p>	<p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>3. Se sim. Por que você faz isso? Como você faz isso?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>4. O que você faz, de mais importante e necessário, para alfabetizar com qualidade e eficiência? Por que você o faz?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>5. Você já estudou ou estuda sobre a história da alfabetização?</p>	

( ) Sim	Não ( )
6. Se sim, onde? Quando? Este estudo teve ou tem alguma importância para a sua prática pedagógica? Se sim, qual?	
_____	
_____	
7. Você já estudou ou estuda sobre a didática da alfabetização? Se sim, onde? Quando? Este estudo teve ou tem alguma importância para a sua prática pedagógica? Se sim, qual?	
_____	
_____	
8. Há momentos de estudo e aprendizagem para você na unidade escolar em que trabalha? ( ) Sim <span style="float: right;">Não ( )</span>	
9. Se sim, quais são? Eles ajudam a melhorar a sua prática pedagógica? Se sim, como?	
_____	

Para a entrevista com os alfabetizandos, foi elaborado um roteiro como o que segue (Quadro 03).

**Quadro 03** – Roteiro elaborado para as entrevistas com os alfabetizandos

<b>Entrevista com o aluno alfabetizando</b>		
<b>Idade:</b> _____	<b>Sexo:</b> _____	<b>Ano em que estuda:</b> _____
Escola em que estuda: _____		
1. Você já aprendeu a ler e escrever?		
2. Você acha isso importante? Para quê?		
3. O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?		
4. Na escola, quando você lê e escreve?		
5. Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?		
6. Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?		
7. (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?		
8. Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?		

#### 4.3.1. Sobre os professores alfabetizadores

Foram convidados os professores de duas escolas da rede municipal de ensino de Mogi Guaçu. Ambas, com mais de dez anos de existência e situadas em bairros periféricos da cidade, chamada região dos Ipês. A primeira conta com 11 salas e a segunda, com 14, destinadas ao atendimento dos alunos matriculados nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Optamos por não apresentar o questionário pessoalmente às professoras, fazendo isso através de cada uma das duas coordenadoras da escola. Com a intenção de tranquilizar as docentes quanto ao objetivo da pesquisa, na parte inicial da folha-questionário, colocamos os seguintes dizeres: *“Prezado Professor Alfabetizador, estou realizando uma pesquisa sobre a formação e a prática de professores alfabetizadores. Peço sua contribuição para com a mesma, respondendo às questões abaixo e agradeço a sua disponibilidade e participação”*.

Iniciando uma análise dos dados, observamos que, das 25 professoras – público eminentemente feminino (100%) -, em média 76 % já participaram do PROFA (72% da 1ª escola e 78% da segunda), confirmando a estimativa de que cerca de 80% das professoras da rede municipal de educação possuem essa formação. Os 20 % restantes pertencem, em sua grande maioria, ao grupo de professores contratados por tempo determinado e que não permanecem nessa rede de ensino por tempo suficiente para iniciar e terminar o PROFA.

O grupo de 10 professoras que participou da pesquisa possui idades bastante variadas (30% possuem idade entre 20 e 30 anos; 30% entre 31 e 40 anos e 40%, idade acima de 40 anos) e, em sua metade do grupo (50%) dedicam-se ao ensino fundamental há mais de 10 anos.

O grau mínimo de formação observado nesse grupo de 10 alfabetizadoras foi a graduação com curso superior completo (60%), com quase metade das professoras com titulação de pós-graduação lato senso (40%) e quase todas (90%) com a formação continuada no PROFA.

Nossa principal intenção era a de que pudéssemos trazer para este trabalho, as vozes dos professores alfabetizadores e dos alfabetizados, num conjunto de discussões e reflexões em que são eles os atores e autores principais. Ouvi-los, entender mais sobre a alfabetização e a formação do professor alfabetizador interpretando suas falas, procurando compreender melhor esse processo sócio-cultural e algumas de suas implicações a partir de como eles o compreendem.

#### **4.3.1.1 O objetivo da alfabetização**

Interpretando as informações obtidas, analisaremos as respostas apresentadas à primeira pergunta do questionário, sobre alfabetização: *para você, qual é o principal objetivo da alfabetização?*

Das dez respostas ofertadas, duas (da escola A) não diziam respeito aos objetivos, mas asseveravam que a alfabetização devia partir do que os alunos sabiam e de sua realidade. Outras duas (também da *escola A*) traziam “*Aprender a ler e escrever*” como explicação, o que aqui não podemos inferir exatamente em que implica o *ler* e o *escrever*, ou seja, se há alguma conotação para além da aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

Todas as outras (60%) traziam como objetivo uma referência à aprendizagem da leitura e da escrita para além do sistema notacional. Senão, vejamos alguns registros transcritos: “*levar o aluno a fazer parte do mundo*

*letrado; que ele compreenda e interprete o mundo letrado que o cerca”; “É inserir a criança no mundo”; “A interação da criança no mundo, para que possa desenvolver sua autonomia, seu senso crítico”; “O aprendizado da leitura e da escrita para preparar o indivíduo para o mundo”; “Levar o educando com o contato direto com o mundo letrado, oferecendo as mesmas oportunidades de vivenciar, aperfeiçoar seus conhecimentos lingüísticos.”*

Além da vinculação acima enunciada, observamos também a referência ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Podemos interpretar que a maioria destes alfabetizadores já não acredita que alfabetizar se restrinja a ensinar o sistema notacional.

#### **4.3.1.2 Conteúdo e prática de alfabetização**

Em relação à segunda questão: *Em seu trabalho, você procura desenvolver com seus alunos a idéia de usar a leitura e a escrita também fora da escola?* A resposta afirmativa foi unânime. No tocante ao “*por quê*”, excetuando-se uma docente que não respondeu, todas as explicitações ocorreram no sentido de esclarecer que *faz parte da vida da criança* e que a Alfabetização deve ter o propósito de o aluno utilizar a escrita e a leitura em situações reais de sua vida.

O “*como?*” nos trouxe uma maioria de respostas ressaltando o contato com uma diversidade de textos e de portadores (80%).

Em resposta à questão: *O que você faz, de mais importante e necessário, para alfabetizar com qualidade e eficiência? Por que você o faz*, notadamente nos três primeiros anos do ensino fundamental, foi identificada uma preocupação em considerar os conhecimentos prévios dos alunos, o que não foi observável nos



anos subseqüentes. Novamente aparece a preocupação com o contato com diversos tipos de textos e de portadores.

Os espinhos estão abafando menos a aprendizagem da língua...

Nossa hipótese aqui se confirmou, na medida em que não temos observado mais nas salas de aula desses professores, uma prática pedagógica alicerçada na silabação, no ensino mecânico do sistema de escrita. Pensamos, porém, que foram dados apenas os primeiros passos de um longo caminho.

Consideramos nesta resposta um fator positivo e outro, nem tanto. O positivo refere-se ao fato de os professores considerarem os diferentes textos como unidade de compreensão e de trabalho. Isso nos remete aos textos que circulam socialmente. O negativo refere-se à não explicitação do uso desses diferentes textos em práticas sociais mediadas pelo escrito. Conhecer muito e usar pouco não é um objetivo da alfabetização emancipadora.

#### **4.3.1.3 A dimensão histórica**

Na sua melhor forma, uma teoria da alfabetização crítica precisa desenvolver práticas pedagógicas nas quais, na luta por compreender a vida de cada um, reafirme e aprofunde a necessidade de os professores e os alunos recuperarem suas próprias vozes, de modo que possam tornar a contar suas próprias histórias e, ao fazê-lo 'conferir e criticar a história que lhes contam em comparação com a que viveram (GIROUX, 1990, p.15).

A unanimidade dos alfabetizadores se lembra de ter estudado história da alfabetização, representativamente nos cursos de graduação. Quanto à importância desse tipo de conhecimento, as falas ofertam uma reflexão relacionando o conhecimento da história da alfabetização para a compreensão do processo de alfabetização, num entendimento de que essas mudanças são sociais, e através dessa compreensão, busca-se uma educação de qualidade. São representativas

dessa análise as falas *“Para observar a influência que a sociedade exerce na educação, as mudanças que ocorreram e a importância dessas mudanças na busca de uma educação de qualidade”* e *“Foi importante saber como isso ocorreu ao longo da história e porque se ensina dessa forma hoje”*. Um índice revelador foi que apenas 10% dos alfabetizadores disseram ter estudado a história da alfabetização na formação continuada. Ainda outra observação é a de que as respostas não colocam o seu autor dentro da história como, por exemplo, a utilização do pronome *eu* ou *nós*.

A dimensão histórica da alfabetização está reduzida a uma questão bastante subsidiária, no que tange ao processo de formação do professor... do alfabetizador.

Continuamos a não antecipar a vinda dos pássaros. Sem a construção de espantalhos, o futuro pode ser muito parecido com o passado...

Nossa hipótese aqui era a de que os estudos realizados sobre a história da alfabetização, durante a formação do PROFA, tivessem alcançado maior êxito, tido mais significado. Observamos que não foi bem assim.

Sabemos tratar-se de uma dimensão poderosa e necessária e que não está sendo construída junto aos educadores. Talvez, esta reflexão possa contribuir para o resgate da história e da identidade profissional-política do alfabetizador.

#### **4.3.1.4 A dimensão didática**

Para as questões *“Você já estudou ou estuda sobre a didática da alfabetização?”*, *“Onde? Quando?”* e *“Este estudo teve ou tem alguma importância para a sua prática pedagógica? Se sim, qual?”*, as respostas revelam

que os educadores sentem necessidade de aprender a teoria, mais especificamente focada na aprendizagem do sistema de escrita (fases de escrita).

Escritos como “*saber como a criança pensa na hora de ler e escrever, o que escreveu, justificar suas respostas, levá-la a pensar e proporcionar conflito cognitivo fazendo avançar em suas hipóteses*”, “*Para conhecer as fases da escrita... fazer as intervenções necessárias em suas produções e ajudá-los na construção de seus conhecimentos*”; “*Na análise das produções dos alunos, quais as hipóteses ele tem na construção de seus conhecimentos e o seu progresso durante o ano*”; “*Foi a partir desse curso que comecei a mudar a minha prática pedagógica, elaborando e pondo em prática atividades desafiadoras e adequadas a cada nível de aprendizagem*” confirmam que a dimensão didática é a que mais avançou entre esse grupo de professores. Isso é bastante coerente com o investimento da Secretaria de Educação na formação dos alfabetizadores, quanto à dimensão didática.

Mais um índice que colabora com essa interpretação é que 90% dos professores participantes citaram o PROFA como um *divisor de águas* na aprendizagem da didática da alfabetização.

Não foi observada, entretanto, a vinculação da didática com a idéia das práticas sociais de leitura e escrita levantadas pelos mesmos educadores nas respostas às questões anteriores (na parte referente aos objetivos, bem como na fala sobre o trabalho com uma diversidade textual). Nosso entendimento é que, o contato com a diversidade textual aumentou, porém, a aproximação entre a versão escolar e a versão social da leitura e da escrita não avançou na mesma proporção.

Reafirmamos assim, nossas reflexões no sentido de se transformar o comportamento leitor e escritor em conteúdos de ensino e de aprendizagem.

#### **4.3.1.5 A escola como espaço de formação permanente**

Não é possível separar a escola que queremos, o educador que desejamos, da idéia da sociedade que nós queremos, desejamos e sonhamos (ANTÔNIO, 2002b, P. 81)

Quanto à formação permanente na escola, com as repostas dadas à questão *“Há momentos de estudo e aprendizagem para você na unidade escolar em que trabalha?”*, refletimos que a Hora de Trabalho Pedagógico Individual – HTPI - é visto como o momento de estudo pela maioria. Outros 40% identificam o HTPI e a Hora de trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC – como momentos de estudos. Nenhum alfabetizador identificou apenas o HTPC como momento de estudo, como era a nossa hipótese inicial.

Estas repostas nos levaram a novas perguntas. Será que para o alfabetizador, estudar é algo que realmente acontece somente em momentos individuais? Os momentos coletivos não estão sendo considerados como momentos de estudo? Por que isso pode estar acontecendo?

Sabemos que a construção de um coletivo de educadores é fundamental para se pensar a identidade dessa classe, para se refletir sobre a prática, para se tornar mais atuante quanto aos rumos da escola, da educação e da alfabetização.

Uma hipótese que se nos avizinha, então, é a necessidade de se construir com os alfabetizadores o valor do momento coletivo de formação permanente na unidade escolar.

Continuando com nossas reflexões olhemos, então, para as vozes dos alfabetizandos.

### 4.3.2 Sobre os alfabetizados

Antes de adentrarmos à interpretação das entrevistas, ora objeto de reflexão, é imprescindível deixar aqui registrado que, após a riqueza das entrevistas, tanto pela possibilidade do contato pessoal como da oportunidade de se ler nas entrelinhas do olhar, das mãos, do corpo e da voz, nossa firme intenção é a de relegar os questionários a uma segunda posição, dando primazia a esse riquíssimo instrumento de pesquisa.

As entrevistas foram feitas com vinte alunos, dois de cada um dos professores que participaram do questionário. Foram realizadas individualmente pela entrevistadora e tiveram o áudio gravado, para transcrição das falas representativas, que se encontram no apêndice deste trabalho, juntamente com os questionários e roteiro para essa entrevista.

Embora, para a entrevista tenha sido elaborado um roteiro, com as questões que gostaríamos de discutir com os aprendizes, as entrevistas se configuraram em boas conversas, com uma abordagem bastante descontraída das questões, permeada por falas de outra natureza como aniversário, família, gostos, o que tornou estes momentos muito mais que uma forma de pesquisar... foram verdadeiros encontros.

Para a entrevista de dois alunos de cada uma das professoras que participaram da pesquisa, respondendo aos questionários, solicitamos que a seleção fosse realizada chamando-se os números 5 e 15 do livro de chamada. Isso para que os alunos fossem escolhidos ao acaso, não porque fossem considerados bons alunos ou, então, alunos com dificuldades.

Entre os vinte alunos entrevistados, quatro apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem mais acentuada - um com comprometimento neurológico em virtude do uso de drogas pela mãe, durante a gestação - e estavam sendo atendidos por um centro psico-pedagógico e multidisciplinar, além do ensino regular.

Foram entrevistadas catorze meninas e seis meninos. No Ciclo Alfabetização 1, as idades variaram entre seis e sete anos; no Ciclo Alfabetização 2, e Ciclo Intermediário 1, variaram entre sete e oito anos; no Ciclo Intermediário 2, entre nove e dez anos e no Ciclo Intermediário 3, o último dos cinco primeiros anos, variaram entre nove e onze anos.

*Você já aprendeu a ler e escrever?* A auto-declaração dos alfabetizados foi de sim para 90% dos entrevistados. Dois alunos do Ciclo Alfabetização responderam que *ainda não*. Foi interessante que, quatro desses alunos, ressaltaram que gostam mais de ler que escrever e um, que gosta mais de escrever. Um aluno lembrou-se, ainda, de que aprendeu a ler na pré-escola.

Sobre a importância de aprender a ler e escrever, novamente obtivemos 100% de falas dizendo que é importante.

As justificativas também nos levaram a pensar... Vários alunos estabelecem uma relação entre aprender a ler e escrever e um futuro melhor. Falas como “... *Você quer fazer um curso e você não sabe nem ler nem escrever, então você não vai poder fazer o curso...*”; “... *se não aprendi a ler e escrever não passa de ano... quando a gente for alguma coisa na vida... um médico, uma enfermeira... eu quero ser enfermeira, minha mãe já foi enfermeira e meu pai já foi médico... eu gosto de cuidar de bebê..*”; “*Porque vai usar muito no futuro. Agora no presente também usa mas vai usar mais no futuro... para arrumar um emprego bom..*”; “*Porque quando eu crescer eu vou arrumar um trabalho*

*melhor... vou ser professor”; “... se a gente não souber ler a gente não tem trabalho...minha mãe falou... até de lixeiro precisa ter a 6ª série. Sem saber ler e escrever a gente não vive... Eu quero ser delegada...”* inferimos que, enquanto a leitura e a escrita acenam com um futuro melhor, para esses alunos, essas aprendizagens não têm tanto significado assim, no presente. E isso é entristecedor. O que chama aqui a nossa atenção, é o fato de que hoje, o alfabetizando ainda possa não se considerar – ou não ser considerado - como *alguma coisa na vida...*

Para uma outra parcela dos alfabetizandos, essas aprendizagens significam melhorar o presente: *“Porque quando eu for pegar alguma coisa eu leio e sei o que é...”*; *“Se eu não souber ler, eu vou pra rua errada e se tiver mais uma pessoa comigo eu também levo pra rua errada”*; *“Se a gente precisar um dia, escrever uma carta aí pelo menos já sabe ler e escrever, porque tem gente que não entende as cartas que recebe... manda carta que não entende...”*; *“Eu acho que é. Às vezes vais assinar um contrato, não tem ninguém para explicar; às vezes você precisa de uma informação que está ali no papel e você não consegue ler...”*; *“Se não aprender a ler, vai fazer coisa errada porque não vai conseguir ler o que é para fazer.”*; *“Acho, para saber as notícias... Para ler as notícias...”*.

Para um terceiro grupo de alunos, as falas são mais contundentes e doídas: *“É importante ...para fazer as lições...”*; *“Ah, ah... Se não aprender... aí a gente fica burro..”*; *“Pra ficar inteligente... Se não aprender fica burro”*; *“ Eu acho...que prá fazer as atividades...”*; *“...para não ficar burro..”*. Aprender para fazer a lição, para não ser burro. Ficamos pensando, diante dessas falas, nos tantos jovens e adultos que não aprenderam a ler e escrever.

Dos alunos entrevistados, um terço começa a vislumbrar a possibilidade de utilizar a leitura e a escrita para se inserir, desde agora, mais e mais, no mundo. Resta-nos pensar como promover a inserção dos outros dois terços.

Sobre a questão, “*O que a sua professora te ensina e que você acha mais importante na sua vida?*”, 80% dos alfabetizados responderam um sonoro “*ler e escrever*”. As reflexões ficam por conta de um “*Eu acho que foi a letra de mão... é mais bonita que a de forma... faço textos com letra de mão... aqui na sala eu faço..*”, confirmando o *status* que a letra cursiva ainda tem entre os alunos; “*e aprender também que a gente que precisa estudar porque a professora já aprendeu bastante e não precisa estudar mais...*” desvelando que o contrato didático em que o professor é o detentor do saber e do poder ainda é uma questão a ser superada; “*Mais importante... ser educada... se a gente chegar num lugar e já vai entrando, mexendo... a coisa mais importante que tem é ser educada*”, desnudando a escola como um lugar onde se aprende a ler e escrever, mas não apenas isso.

Nossa dor fica expressa na fala de uma única aluna, que ainda não é alfabética: “*o mais importante que eu aprendi é ficar quieta na sala... e brincar... Porque quando eu crescer eu vou aprender a ficar quieta na sala...*”. Esta fala nos reporta a tudo o que refletimos nesses capítulos sobre a alfabetização emancipadora.

Lançando um olhar sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos dentro e fora da escola, observamos que, na escola, os textos mais lidos e escritos pelos alunos são as narrativas, destacadamente os clássicos infantis. Interessante observar que a grande maioria não diz que lê em fichas de leitura ou em livros didáticos, mas sim em livros infantis, como os que existem e



circulam socialmente fora dos muros escolares. Falas como “*Leio livrinhos... da Chapeuzinho Vermelho... livro de cantigas..*” foram recorrentes em nossas entrevistas. Porém, apenas dois alunos disseram que lêem jornal na escola.

Uma fala triste, e que esperamos possa diminuir a cada dia, inclusive como resultado dessa nossa reflexão é “*Leio... Cinderela, Branca de Neve... quando eu termino a lição... Se eu não termino a lição a professora não vai deixar...*”. As práticas de leitura, especialmente as de fruição, tão determinantes de nosso gosto e hábito de leitura, não podem se reduzir ao fato de “se sobrar tempo na sala”. Sabemos que elas precisam ser garantidas no horário nobre de cada dia.

Experimentamos um gosto especial ao ouvir uma aluna – de 10 anos – narrando: “*Eu comecei a ler no pré, ler livrinhos, passei a ler mais... eu tenho um montão de livros em casa... eu guardo desde os livros do pré. Aqui eu leio livrinhos de história e textos informativos, a história do Van Gogh... jornal eu não gosto, gosto de ler revista... eu assino a Capricho... A professora dá um livro para ler a cada duas semanas pra gente levar pra casa... depois troca*” e outra, “*Leio livro, levo livrinho para casa... antes eu não gostava de ler... agora, a professora é legal, eu estou aprendendo muito..*”, confirmando que o alfabetizador exerce um papel decisivo na apresentação do alfabetizando às práticas mediadas pelos escrito e que é possível que essas importantes e significativas práticas aconteçam desde muito cedo, como boas experiências para os alunos.

Quanto à escrita na escola, observamos que algumas práticas ainda estão ligadas à escrita de palavras e não de textos, objetos sócio-culturais reais. São representativas dessa interpretação as falas: “*Escrevo EMEF, cruzadinha, textos... caça-palavras...*” ; “*Escrevo um pouco...palavrinhas..*”.

Em oposição a essas práticas, aparecem as seguintes falas: *“Escrevo um monte de coisas... o que a professora passa na lousa, textos ainda não... não ditei nenhum texto para a professora escrever..”*; *“Eu escrevo bastante aqui... faço vários textos no caderno..”*; *“Aqui eu escrevo bastante texto, bilhete... Ultimamente eu escrevi um texto do menino maluquinho... é grande mas vale a pena... é legal... escrevi sobre a festa junina..”*.

Essas vozes nos levam a interpretar que coexistem as práticas voltadas para a escrita de palavras assim como as voltadas à escrita de textos de circulação social.

Voltando-nos para as práticas de leitura e escrita dos alfabetizados, fora do contexto escolar, encontramos aproximadamente 80% dos alunos lendo narrativas infantis em suas casas, em livros de histórias. A escrita fica por conta do *“brincar de escolinha”* ou do *“escrever textos da minha cabeça”*. Mais práticas de leitura, voltadas para as narrativas infantis e menos práticas de escrita com textos que as esperadas nessa pesquisa.

Avançando em nossas considerações, interpretaremos as respostas dadas diante de uma situação problema colocada ao entrevistado: *“Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?”*.

Nossa intenção era a de observar se o alfabetizado vincularia alguma prática de leitura ou escrita na superação do problema. Caso não se verificasse qualquer vinculação, seria apresentada uma outra questão: *“Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?”*.

Dos quatro alunos do Ciclo Alfabetização 1, apenas um manifestou essa vinculação, logo na apresentação do problema: “*Pede para eles pôr no papel pra não esquecer..*”. Os demais alfabetizandos desse ano do Ciclo não estabeleceram qualquer vinculação, mesmo após a segunda colocação.

Quanto aos alunos do Ciclo Alfabetização 2, um deles já estabeleceu relação de imediato: “*Pode ser uma carta para o SAMAE... e ligar pro lixeiro... ou então, se não resolver, mandar uma carta também..*”. Outros dois alunos estabeleceram esse elo diante da segunda colocação.

No Ciclo Intermediário 1, nenhum aluno estabeleceu qualquer relação entre as práticas de leitura e escrita e a resolução do problema apresentado. No Ciclo Intermediário 2, apenas um aluno realizou esse caminho, logo de início e no terceiro ano do Ciclo Intermediário, dois alunos cumpriram esse percurso de imediato: “*Tem escrever uma reclamação e mandar.*”; “*Ele precisa reclamar, ou o pai a mãe reclamar... pode escrever uma carta reclamando..*”. Um aluno alcançou essa idéia após a segunda colocação e outro, não conseguiu estabelecer qualquer colocação nesse sentido.

Concluindo, mais da metade dos entrevistados (11 alfabetizandos) não teve êxito em estabelecer qualquer relação entre as práticas sociais mediadas pela escrita e a resolução de um problema do cotidiano. Podemos dizer que está aí o grande desafio do alfabetizador e do formador de professores. Vincular essas práticas sociais às possibilidades de intervenção concreta no mundo. Talvez, em nenhuma parte desse trabalho como nesta, faça tanto sentido cada uma das dimensões abordadas, numa postura de jardinagem, de cuidado e reflexão permanentes sobre o *fazer*.

A questão seguinte a essa situação, “*Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?*”, procura entender qual a representação dos alunos, do papel da escola, enquanto espaço de ação sócio-comunitária.

Observamos que, dos vinte alfabetizados entrevistados, oito responderam que não sabiam o que a escola poderia fazer e um, que a escola não poderia ajudar. Isso representa 40% dos alunos entrevistados.

Penso também que a educação deveria valorizar o contexto sócio-comunitário, a formação de educadores para a sociedade contemporânea, para o reconhecimento dos novos sujeitos que emergem historicamente [...] Uma educação inter e transdisciplinar, e também sócio-comunitária para atravessar o cerco de misérias. Para recriar esperança.. Um mundo novo é possível. Ele não será criado pela educação, mas também não será criado sem a educação (ANTÔNIO, 2002b, p. 89).

Quanto aos outros 60% (12 alunos), cinco alunos disseram da possibilidade de a escola contribuir para a superação do problema, porém sem vincular essa ação com as práticas de leitura e escrita: “*Eu acho que sim... Uma turma vai lá ver a água e a outra turma vai conversar sobre o lixo... Sozinho ele vai ficar cansado...*”; “*Não sei... Se a escola ajudasse seria uma boa... Tem vezes que a escola ajuda, tem vezes que não...*”; “*A escola pode... conversar com a diretora, com todos os alunos...*”; “*Poderia... se a escola tiver água, pode dar um galão de água por dia.*”. Outros sete alunos elaboraram as seguintes colocações: “*Pode... um monte de coisa... ajudar a tirar o lixo da rua e ajudar a procurar na lista telefônica o número do SAMAE*”; “*Se a escola ajudar ele a tirar o lixo de lá também seria uma boa idéia*”; “*Acho que sim...ela podia ... ajudar ele a escrever a carta e dá uma telefonada lá aonde cuida da água.*”; “*A professora falar para pegar o papel e escrever o que ela falar...*”; “*Todo mundo pode ajudar a escrever a carta, a professora, a diretora...*”; “*A escola pode fazer uma campanha... os alunos irem nas casas explicar, fazer e entregar folhetos...*”; “*Todo mundo pode*

*ajudar... pode escrever também...”; “Podia... todos eles podiam mandar uma carta pra Prefeitura ou todos mandar um galão de água...”.*

Pensamos que, com estas interpretações, colocamos mais luz sobre a questão da necessidade de se transformar a escola em um espaço sócio-comunitário de permanente formação, de professores e de alunos para que possam, inseridos no mundo, intervir para melhorá-lo.

#### **4.3.3 A escola como espaço permanente de formação e de formação permanente ou, do espaço no qual o diálogo pode acontecer**

Voltemos às parábolas. Diante das interpretações aqui colocadas, confirmamos que a alfabetização ainda possui muito do semear. Da mesma forma, a formação do alfabetizador tem pouco do jardinar. Isso porque, por mínima que seja, ou pareça ser, essa postura unilateral representa muito quando se aspira à conquista-jardinagem de uma alfabetização emancipadora.

Para uma prática de alfabetização voltada aos ideais anunciados na parábola do jardineiro, será necessário uma formação permanente de se faça também por essas idéias.

Ainda hoje é freqüente, ao final de uma formação continuada, ouvirmos a fala: “a semente foi plantada, agora vamos esperar”. Ora, diante disso por que exigir do alfabetizador uma postura diferente?

Recuperamos a questão anteriormente colocada: quando e onde os alfabetizadores refletirão “sobre” e desenvolverão uma prática que vincule a alfabetização ao pensamento crítico, às idealizações e ações coletivas – por alfabetizando e alfabetizadores - que levem à transformação das relações políticas, econômicas, culturais e sociais ora estabelecidas? Quando e em que

espaço teremos o componente político-social como conteúdo de formação do professor?

Nossa reflexão, para o momento, é a de que o *quando* precisa ser o agora e o daqui para a frente, no conjunto das formações existentes. O *onde* precisa ser o *dentro* e o *fora* da escola, mas precisamos priorizar o dentro.

Diante disso, nossos esforços de formação precisam se voltar também para a escola, como espaço permanente de reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Parece-nos que, nesse raciocínio, o coordenador pedagógico assume o papel de formador de professores alfabetizadores dentro da escola. Os HTPCs, mais que os HTPIs, precisam transformar-se em momentos de construção social do conhecimento sobre a alfabetização, não só quanto à dimensão didática mas, mais especialmente, quanto às dimensões ético-política e histórica, posto que são as dimensões que mais têm assumido uma posição subsidiária na formação.

Acreditamos que a construção desse espaço de interlocução e crescimento é possível e necessário, embora não seja fácil de construí-lo. Ele se construirá na própria construção, sem um *antes* ou um *depois*, mas em um *ser sendo*.

Uma nossa hipótese é a do apoio e formação aos coordenadores pedagógicos para que assumam esse papel.

Não se trata, porém, de se acabar com todas as outras formações existentes. Assumimos, aqui, a necessidade da formação dentro e fora da escola. A formação na unidade escolar não substitui as outras formações como, por exemplo, o PROFA. Porém essa formação na escola é o que poderá levar as aprendizagens das outras formações ao êxito.

Terminamos estas considerações nos congraçando com as palavras de Giroux:

[...] enquanto as escolas não possam ser feitas de molde a *empower* professores e alunos, os educadores precisam compreender a crise ideológica e política que envolve a finalidade da escola pública. [...] os educadores progressistas devem unir-se entre si e com membros de outros movimentos sociais para lutar pela importância e pela prática da alfabetização crítica, como parte do processo indispensável de formação do indivíduo e da sociedade necessária à criação de formas de vida pública essenciais ao desenvolvimento e à manutenção de uma democracia radical (GIROUX, 1990, p.27).

Pensamos ser esta uma possibilidade de jardinar.

## Considerações Finais

### Antigas palavras se renovam na capacidade de sonhar o possível

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:  
 [mas já não tão desinteressadamente assim]  
 Trouxeste a chave?

(ANDRADE, 1945, p. 12)

Estas últimas palavras serão linguagem em movimento, que chama o leitor a completá-las, polemizá-las, debatê-las, aceitá-las, negá-las e reinventá-las.

Palavra

Palavra e sonho

Palavra, sonho e mudança.

Antes de dizer das antigas palavras, falarei das novas. Novas palavras que revisitam antigos sonhos. Assim, observamos as palavras *letramento*, *formadora*, *modalidade organizativa* e outras, construindo seu caminho, buscando alcançar antigos sonhos de mudança para uma alfabetização emancipadora.

Falemos agora das palavras antigas. Falemos, com Arcângelo Buzzi, da *alfabetização emancipadora* que procura renovar-se na capacidade de sonhar a mudança possível.

[...] Pouco a pouco, no empenho do uso, na tarefa de bem falar, as palavras tantas vezes proferidas, destilam outra mensagem, nos abrem para um *novo sentido*, nos sugerem outro estilo de vida, outra intimidade com as coisas. E assim as mesmas palavras, antigas como o tempo, que instituíram o sentido de vida de nossos antepassados, nos dão agora que as falamos o poder de fundar nossa existência-no-mundo, de impor a lei no *sertão* em que lutamos (BUZZI, 2002, p. 238)



Falemos, com Otto Maduro, da necessidade de se ir além da etimologia para alcançar os sonhos pensados.

[...] Uma liberdade assim da linguagem, parece-me vai além dos exercícios intelectuais abstratos feitos sobre a “prosa verbosa”. Faz-se também com a palavra “em toda a sua diversidade – mas indo para além dela: nos mais variados âmbitos e nos mais diversos canais onde as pessoas procuram se encontrar, se exprimir, se amar e se conhecer umas às outras: onde vão desfrutar, celebrar, curar, nutrir, multiplicar, defender, proteger, comunicar e dar sentido, em comunidade à vida humana( MADURO, 1994, p. 146)

É nesse sentido que usamos, no presente trabalho, a expressão *alfabetização emancipadora*, para além do que temos hoje, rumo à conquista dos nossos sonhos, aqui sonhados e marcados, linha a linha... palavra a palavra.

Falemos com Bakhtin sobre a palavra e seus sentidos no diálogo transformador.

Eu em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas. Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior ao diálogo.[...] (BAKHTIN apud ANTÔNIO, 2002a, p. 94).

Falemos do sonho. Falemos, com Hélio Pellegrino, sobre os sonhos como suportes das grandes transformações.

O sonho é centelha que salta do desejo e é através dela que vou acender as fogueiras das quais o rosto do mundo se ilumina. O sonho, levado aos ombros da realidade, que simboliza, é o projeto profundo do homem e a teleologia da história. O sonho, vivido, enraizado no real, que o suporta, vai ser a matriz da utopia, o eixo das grandes transformações, que fazem a grandeza do processo civilizatório (PELLEGRINO, apud ANTONIO, 2002a, p. 11).

Falemos dos sonhos possíveis, da possibilidade de jardinar. De construir uma prática alfabetizadora e uma formação permanente do alfabetizador que postule o esperar ao esperar.

O professor-semeador lança as sementes e se põe a esperar a germinação, o crescimento e os frutos. E depois, põe-se a creditar a produção pouca ao terreno da heterogeneidade e da insuficiente formação profissional, ao sol escaldante dos conteúdos artificializados, aos espinhos da pouca criatividade e desinteresse do aprendiz e de sua família, aos pássaros que lhe infligem dupla jornada de trabalho e salários indignantes, num exercício de heteronomia que o coloca, a cada dia, mais passivo frente aos rumos da alfabetização e da emancipação do alfabetizando e alfabetizador.

Sabemos da seara do alfabetizador. Nós o ouvimos e nos solidarizamos com ele porque *ele* somos *nós*. Porém sonhemos com uma postura diferente. Uma postura possível.

O alfabetizador-jardineiro lança as sementes e se põe a esperar e sonhar, preparar o terreno com a terra nova dos textos e das práticas sociais mediadas pelo escrito, antecipar algumas aflições do processo e cuidar delas previamente considerando os vários saberes que o alfabetizando já traz ao ingressar na escola; a acompanhar o solo e a semeadura, a germinação e o crescimento, avaliando de onde se parte, o caminho percorrido, as aprendizagens conquistadas e as dificuldades a serem superadas; a proteger e alimentar, com o regar diário de atividades não lineares, que propiciem a aprendizagem da leitura e da escrita no fazer, no ler e no escrever verdadeiramente. Que o alfabetizador-jardineiro possa aprender na ação-reflexão e reflexão sobre a ação e que o jardineiro-formador possa formar e formar-se desse mesmo modo.

Serão eles, alfabetizador e formador, melhores jardineiros a medida que participarem, com autonomia, da construção, do jardinar.

Falemos, com Paulo Freire, da necessidade de manter o sonho vivo, na concretude das ações.

Eu diria aos educadores e educadoras,  
Ai daqueles e daquelas, que pararem com a sua capacidade de sonhar,  
de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar.

Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro,  
pelo profundo engajamento com o hoje,  
com o aqui e com o agora, se atrelem a um passado,  
de exploração e de rotina.  
(FREIRE, 1982 apud GADOTTI, 2000, p. 29)

Para não encerrar as reflexões, finalizemos estes escritos, nos permitindo parafrasear a poesia-música *Prelúdio*, de Raul Seixas, falando da solidariedade no sonho e na ação.

Sonho que se sonha só  
É só um sonho que se sonha só  
É mais um sonho que se busca só  
É semear.  
Sonho que se sonha junto  
Que se busca e constrói junto  
É jardinar  
É realidade.

Sandra Cristina Tomaz

Primavera de 2007

## Bibliografia

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação Reflexiva de professores – estratégias de Supervisão*. Porto Editora, 1996.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A Rosa do Povo*. Círculo do Livro, Distrib. Record. São Paulo, 1945.

ANTONIO, Severino. *A Utopia da palavra – Linguagem, poesia e educação: algumas travessias*. Coleção Educação e Transdisciplinaridade. Editora Lucerna. Rio de Janeiro, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Educação e Transdisciplinarida – crise e reencantamento da aprendizagem*. Coleção Educação e Transdisciplinaridade. Editora Lucerna. Rio de Janeiro, 2002b.

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2ª ed., Editora Moderna, São Paulo, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira; introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª ed. Ver. E ampl. Brasília, Ed. UnB, 1963.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2ª ed., Editora Cortez, São Paulo, 1994.

BERTHOFF, Ann E. Prefácio. In: FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. *Alfabetização – leitura do mundo leitura da palavra*. Paz e Terra 1990. p. XIII – XXVIII.

BOTELHO, Tarcísio. *Contando os milhões - Nossa História*. Rj., ANO 1, nº 4, p.9, fev.2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Org. *Pesquisa participante*. 1ª reimpressão, 8ª ed., Editora Brasiliense, São Paulo, 1990.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, PROFA, *Guia do Formador*, Módulos 1, 2 e 3. SEF/MEC, Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, PROFA, *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*. SEF/MEC, Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, PROFA, *Coletânea de Textos*, Módulos 1, 2 e 3. SEF/MEC, Brasil, 2001

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, PROFA, *Material videográfico*. Módulos 1, 2 e 3. SEF/MEC, Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura, *Referenciais para Formação de Professores*, SEF/MEC, Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura, in *Cadernos da TV Escola, Conversa de professor*, Língua Portuguesa, Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura, in *Cadernos da TV Escola, Livros etc...*, Língua Portuguesa, Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura, in *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Língua Portuguesa, 3ª ed. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *5º INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional*. Institutos: Paulo Montenegro – ação social do IBOPE ; ONG Ação Educativa. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Inep/MEC. *A Formação de Professores: da Escola Normal à Escola de Educação*, Manoel Bergström Lourenço Filho, 2001, p.16.

\_\_\_\_\_. DVD *Programa Alfabetização e Letramento – Os Desafios Contemporâneos*, exibido em 29/03/2003, na série *Salto para o Futuro*, de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, TV Escola e TVE.

BUZZI, Arcângelo R. *Introdução ao Pensar – o Ser, o Conhecimento, a Linguagem*. 29ª ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. CLESSE, Chistiane. HÉBRARD, Jean. *Ler e Escrever – entrando no mundo da escrita*. ARTMED, Porto Alegre, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3ª ed., Editora Cortez, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais*. Editora Vozes, Petrópolis, 2006.

COLL, César (org.). *O construtivismo na sala de aula*. 4ª ed. Editora Ática. São Paulo 1998.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de Adultos*. Editora ARTMED, Porto Alegre, 2000.

FERREIRO, Emilia. *Cultura Escrita e Educação* ARTMED. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. 1ª ed., Editora ARTMED, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização em Processo*. 13ª Ed. Cortez Editora. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Passado e presente dos verbos ler e escrever. 2ª ed., Editora Cortez, São Paulo, 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. 2ª ed., Editora Cortez, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, 24ª ed. Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 13ª ed., Editora Paz e Terra, São Paulo, 1970.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e outros escritos*. Ed UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática de Liberdade*. Paz e terra, 29ª ed., 1967.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *A Importância do ato de ler*, Cortez Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_, FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_, MACEDO, Donaldo. *Alfabetização – leitura do mundo leitura da palavra*. Paz e Terra 1990.

\_\_\_\_\_, HORTON, Miles. *O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social*, editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. 9ª ed., Editora Olho D'água, São Paulo 1998.

\_\_\_\_\_. *Á sombra desta mangueira*. 6ª ed., Editora Olho D'água, São Paulo 2001.

GADOTTI, Moacir (org). *Paulo Freire Uma Biobliografia*, Cortez Editora, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Terra*. Editora Fundação Peirópolis, São Paulo, 2000.

GIROUX, Henri A. *Introdução*. In. FREIRE, Paulo MACEDO, Donaldo. *Alfabetização – leitura do mundo leitura da palavra*. Paz e Terra 1990. p. 1-27.

GROPPO, Luís Antonio, MARTINS, Marcos Francisco. *Introdução à Pesquisa em Educação*, 2ª edição, Biscalchin editor, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de, *Raízes do Brasil*. Companhia das Letras. 26ª ed. 18ª reimpressão. São Paulo, 2004.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da Linguagem Escrita*. 3ª ed. Editora Ática, São Paulo, 1998.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. ARTMED. Porto Alegre, 1995.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário*. ARTMED, São Paulo, 2002.

LOURENÇO Filho; BERGSTRÖM, Manoel. *A Formação de Professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília, Inep/MEC, 2001, p.16.

LUCCKESI, Cipriano. *Formalidade e Criatividade na prática*. In: REVISTA ABCEDUCATIO *Pedagógica*, nº48, AGO.2005, p.28-29.

MADURO, Otto. *Mapas para a Festa – reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Editora Vozes, Petrópolis, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. *O Aprendizado da ortografia – Linguagem e Educação*. Autêntica, 3ª ed., 2ª reimpressão, Belo Horizonte, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. Editora UNESP, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos da alfabetização*. Editora UNESP/CONPED, São Paulo, 2000.

NEMIROVSKY, Myriam. *O Ensino da Linguagem Escrita*. ARTMED. Porto Alegre, 2001.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa:Dom Quixote.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 4ª ed. Editora Rocco, Rio de Janeiro, 1998.

REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA, Paulo Freire, uma história de vida, nº 75, vol 13, Editora Dimensão, Maio/Junho 2007.

REVISTA VIVER MENTE & CÉREBRO, Coleção Memória da Pedagogia, Paulo Freire, a utopia do saber, Editora Duetto, São Paulo 2005.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. 3ª ed. ARTMED, Porto Alegre, 1999.

WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2ª ed. Editora Ática. São Paulo, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2000.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa – Como ensinar*. ARTMED. Porto Alegre, 1998.

Carlos Drummond de Andrade – Memória viva. Disponível em [www.memoriaviva.digi.com.br/drummond/mais03.htm](http://www.memoriaviva.digi.com.br/drummond/mais03.htm), acesso em 28/de outubro de 2007 e 08 de dezembro de 2007

Paulo Freire – Educador Vida e morte. Disponível em [www.agua.bio.br/botao\\_e\\_L.htm](http://www.agua.bio.br/botao_e_L.htm), acesso em 13 de julho de 2006 e 08 de dezembro de 2007.

Mogi Guaçu – disponível em [www.moiguacu.sp.org.br](http://www.moiguacu.sp.org.br), acesso em 20 de junho de 2007 e 03 de dezembro de 2007.



## APÊNDICE - Transcrição das Entrevistas

Utilizamos as letras (E) para identificar a entrevistadora.

Para preservar a identidade dos alunos, colocamos apenas as duas letras iniciais do nome do alfabetizando para indicar suas vozes.

Estão transcritas, abaixo, as falas representativas das entrevistas realizadas com os alfabetizandos.

### Transcrições:

**Nome: Wi - 7 anos    Ano em que estuda: Ciclo Alfabetização 1**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?  
*Já... mais ou menos... lendo livrinhos.  
A professora faz na lousa e eu escrevo.*

(E) Você acha isso importante? Para quê?  
*Acho...  
Porque quando eu for pegar alguma coisa eu leio e sei o que é...*

(E) O que você lê?  
*Os livrinhos...O macaquinho pirueta...o que a professora escreve na lousa*

(E) E o que você escreve?  
*Eu escrevo as coisas que a minha mãe fala e eu escrevo no meu caderno.*

(E) E aqui na escola? O que você escreve?  
*Na escola... o dia... as coisas  
Quando eu estou na minha casa eu pego meus livrinhos pra ler... eu tenho bastante livrinhos.*

(E) E o que mais você lê?  
*Quando estou passeando tento ler as coisas, os nomes das lojas... e eu consigo.*

(E) E o que você escreve?  
*Eu faço uma listinha com o nome das coisas.*

(E) Você escreve na aula de computador? E você Lê?  
*Eu escrevo e leio o que eu escrevi.*

(E) Na sua casa você tem computador?

Não.

(E) E você gosta de computador?

*Gosto.*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*É quando a professora fala das coisas da revista para a gente escrever o nome... das figuras... por exemplo quando tem a figura do cavalo e ela pede pra gente escrever... cavalo.*

*Ela também cola uma figura embaixo da outra e a gente vai escrevendo a frase do que mais gosta.*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Ah.. ah... um monte, mas eu não me lembro o nome... eu escrevi uma história curtinha porque senão a mão dói...*

(E) Você já escreveu cartas?

Não.

(E) Vocês contam alguma história, às vezes para a professora escrever, na lousa ou no papel?

Não.

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*A água tem que voltar na rua... se tiver tampado alguma coisa, a gente tira o lixo e a água volta...*

*Falar pro caminhão de lixo ir lá buscar o lixo... ligar...*

*Pede para eles pôr no papel pra não esquecer...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Eu acho que sim... Uma turma vai lá ver a água e a outra turma vai conversar sobre o lixo...*

*Sozinho ele vai ficar cansado...*

**Nome: Am - 6 anos Ano em que estuda: Ciclo Alfabetização 1**

(E) Amanhã tem festa...

*Será que vai ter pamonha?*

*Eu adoro pamonha, quando passa na rua eu compre 7, 20 ou 5 pamonhas...*

*Eu pego umas 5 pamonhas, eu como tudo e depois vou acordar minha mãe...*

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Ainda não... Já estou escrevendo um pouquinho e a professora lê para todo mundo...*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Se eu não souber ler, eu vou pra rua errada e se tiver mais uma pessoa comigo eu também levo pra rua errada.*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?  
*Eu faço muita lição e fico até cansada... E gostei de fazer desenho...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?  
*A professora lê e põe no cantinho pra gente ler também...tem uma menina que não presta atenção e aí ela não consegue ler...*  
 (... essa aluna gostava muito de conversar de todos os assuntos...)  
*A gente escreve a lição... fazer números e palavras... eu não sei ler e eu pedi ajuda para alguém...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?  
*Tem dois livrinhos na minha casa... minha mãe vai comprar cinco livrinhos pra mim...*  
*E eu vou guardar na caixa de sapato...*  
*Eu brinco de escolinha... eu leio as partes do livro... um livro bem grande, deste tamanho (mostrando um grande livro com as mãos...) ele fala bastante coisas, é um livro só pra ler e para escrever e copiar...*  
*Eu falo pra minha prima e a gente brinca de escolinha... tenho uma mesinha.*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?  
*Não sei...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?  
*Ah, não sei...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?  
*Não sei...*

**Nome: Ca – 7 anos Ano em que estuda: Ciclo Alfabetização 2**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?  
*Já.*

(E) Você acha isso importante? Para quê?  
*Eu acho... eu gosto de escrever e de ler...*  
*Se a gente precisar um dia, escrever uma carta aí pelo menos já sabe ler e escrever, porque tem gente que não entende as cartas que recebe... manda carta que não entende...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?  
*Eu acho que foi a letra de mão... é mais bonita que a de forma... faço textos com letra de mão...aqui na sala eu faço...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?  
*Eu leio livros, fichas, jornal...no jornal eu gosto das notícias importantes.*

*Eu escrevo bastante aqui... faço vários textos no caderno... e no caderno de matemática.*

(E) Você estava me falando de cartas... você já escreveu cartas, aqui na escola?

*Não.*

(E) E você gostaria de escrever?

*Eu gostaria...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Leio o que está escrito na padaria, meus livrinhos que eu tenho uma coleção em casa... de histórias... eu gosto de ler todas.*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Todo dia?*

*O lixo ele pode ajudar, tirando o lixo...*

*O lixeiro ta passando tarde...*

*Pode ser que estourou um cano (falando sobre a falta d'água)...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*Tem porque um monte de livro fala sobre o meio ambiente... ele poderia ler sobre isso pra ajudar...*

(E) E escrever?

*Ele poderia escrever para quem cuida da água e para o chefe dos lixeiros... escrever uma carta... e poderia colocar que tinha muito lixo na rua dele e perguntar por que o lixeiro não estava passando.*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Se a escola ajudar ele a tirar o lixo de lá também seria uma boa idéia...*

*E com relação á água?*

*Acho que sim...ela podia ... ajudar ele a escrever a carta e dá uma telefonada lá aonde cuida da água.*

**Nome: Je - 8 anos Ano em que estuda: Ciclo Alfabetização 2**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Não. Estou tentando...*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Eu acho importante. Quando crescer já sabe ler e escrever... e daí já sabe... e vai ler livro, vai escrever...*

(E) O que a sua professora te ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*Ficar quieta na sala... e brincar...*

*Porque e você acha importante?*

*Porque quando eu crescer eu vou aprender a ficar quieta na sala...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Na escola, eu leio jornal, historinhas do livro e de cartolina...*

(E) Tá quentinho?

*(...esta criança estava tremendo muito, nervosa e com frio. Tirei o meu cachecol e falei com ela do quanto estava fria aquela manhã, oferecendo o cachecol para que ela embrulhasse o pescoço e as mãos, que estavam geladas. Conforme fomos conversando o frio e o medo foi diminuindo...)*

*Escrevo o cabeçalho e um monte de coisas...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Às vezes. O meu irmão escreve alguma coisa e eu tento ler. Meu irmão David, que estuda aqui... na 1ª série, mas na outra sala...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Minha rua é limpinha... Ele poderia mandar o SAMAE arrumar... ele pode ligar...*

*Precisava ser de uma jeito que a pessoa que atendesse não esquecesse...*

*Pode ser uma carta para o SAMAE... e ligar pro lixeiro... ou então, se não resolver, mandar uma carta também...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Eu conheço uma mulher que pode estrar ajudando ele...*

Ao final da entrevista as mãos permaneciam geladas...

**Nome: Fra - Idade: 8 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 1**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Já.*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Eu acho...Pra fazer as atividades...*

*E fora da escola... é importante?*

*É. Porque fica sabendo mais as coisas...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*Ler. Porque eu não sabia.*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Leio, às vezes. Rapunzel... Bambi...*

*Escrevo um pouco...palavrinhas...*

(E) Textos, você escreve?

*Chapeuzinho Vermelho...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Eu leio, tenho historinhas... eu sento e tento ler...*

*Tento ler a bíblia...*

*E você escreve?*

*Escrevo cartas para os amigos... e eles escrevem pra mim...*

*Escrevo textos...*

*Aqui na escola eu também escrevo cartas... quando eu termino tudo.*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Cada um devia pegar o seu lixo... e se ele ligasse lá pro moço que pega o lixo?*

*Não tem água em nenhuma casa?*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*É uma idéia...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Se fosse só na casa dele...*

*Gostei muito do seu nome...*

**Nome:Ma - Idade: 7 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 1**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Já.*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Acho... Não sei... esqueci...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*Não respondeu*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Eu leio O macaco e a onça. Leio de vez em quando..*

*Mogi Guaçu, o cabeçalho. Um monte de coisas... uma história quando eu passeio com a escola.*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Esqueci os nomes... eu tenho só um livro...*

*Eu escrevo quando eu faço lição de casa.*

*Minha mãe traz jornal da casa da minha avó e às vezes e eu leio, as historinhas...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Não sei.*

(E) E se fosse na sua rua, o que você faria?

*Eu ia catar... eu chamava meu irmão...*

*Eu pagava a água.*

(E) Mas ele está pagando...

*Não sei.*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*Não sei.*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Não sei.*

**Nome: Mi - 9 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 2**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Já.*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Acho. Porque sim... Você quer fazer um curso e você não sabe nem ler nem escrever, então você não vai poder fazer o curso...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*O mais importante foi aprender a ler e escrever... como eu expliquei pra você... eu queria fazer o curso de computação...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Leio. Bastante coisa. Livrinhos... fábulas... livros pra fazer a lição... jornal e panfleto não...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Leio folhetinho do mercado... os livrinhos da testemunha de Jeová... a bíblia eu leio um pouquinho... Ninguém na minha casa lê...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Ah... não sei...*

*Conversar com os vizinhos sobre o lixo...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*Poderia... mas não sei...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Eu acho que poderia... mas aí eu já não sei...*

**Nome: Ke - 9 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 2**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Eu já aprendi um pouco... Eu gosto muito de ler... porque quando eu nasci, minha mãe falou que eu não queria escrever... só queria ler os livrinhos...*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Eu acho importante... se não aprendi a ler e escrever não passa de ano... quando a gente for alguma coisa na vida... um médico, uma enfermeira... eu quero ser enfermeira, minha mãe já foi enfermeira e meu pai já foi médico... eu gosto de cuidar de bebê...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*Ler e escrever... conta...numerais e aprender também que a gente que precisa estudar porque a professora já aprendeu bastante e não precisa estudar mais...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Leio... Cinderela, Branca de Neve... quando eu termino a lição... Se eu não termino a liça, a professora não vai deixar...  
Escrevo muito... os números 0, 1, 2 110... contas... escrevo com ajuda... escrevi Rapunzel... eu gosto da história...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Na minha casa eu leio todo dia a Cinderela e a Rapunzel que é mais difícil mas eu leio... a letra é menor e eu preciso usar óculos mas eu não uso. Meus óculos são muito largos...  
No quarto, escrevo alguma coisa... eu gosto mais de sair pra escrever... escrevo texto e livro...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Prá resolver tem que pedir à Deus. Pra resolver tem que conversar com um homem...  
Pode ligar pro Prefeito prá ajudar ele.*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*Ele poderia chamar todos os amigos dele para ajudar...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*A escola pode... conversar com a diretora, com todos os alunos...  
Eu não quero ter férias não, porque aqui a professora me ajuda mais...*

**Nome:Be - 10 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 3**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Já. Eu gosto mais de ler do que escrever*

(E) Você acha isso importante? Para quê?



*Eu acho. Porque quando eu crescer eu vou arrumar um trabalho melhor... vou ser professora.*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?  
*Fazer conta... a escrever melhor e ler melhor.*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?  
*Eu leio livros, o que eu escrevo no caderno... eu levo livro para ler em casa.. a gente vai toda segunda feira na biblioteca pegar livro...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?  
*Eu leio livros em casa...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?  
*Tem que escrever uma reclamação e mandar.*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?  
*Todo mundo pode ajudar a escrever a carta, a professora, a diretora... A escola pode fazer uma campanha... os alunos irem nas casas explicar, fazer e entregar folhetos...*

**Nome: Gi - 10 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 3**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?  
*Eu gosto mais de escrever do que ler.*

(E) Você acha isso importante? Para quê?  
*Acho, para saber as notícias... Para ler as notícias...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?  
*Ler e escrever melhor. Eu já sabia... agora eu sei mais.*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?  
*Leio os livros na biblioteca, os textos na sala... Escrevo textos, histórias...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?  
*Leio livros, muitos livros e escrevo a lista do supermercado para a minha mãe, os recados... invento histórias também...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?  
*Ele precisa reclamar, ou o pai a mãe reclamar... pode escrever uma carta reclamando...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Todo mundo pode ajudar... pode escrever também...*

**Nome: Bi - 7 anos Ano em que estuda:** Ciclo Alfabetização 1

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Já... eu gosto...*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*É importante pra não fazer coisa errada... ajuda a desenvolver... fazer as lições...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*Ler e escrever. Porque eu gosto...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Leio livrinhos... da Chapeuzinho Vermelho... livro de cantigas...*

*Escrevo um monte de coisas... o que a professora passa na lousa, textos ainda não... não ditei nenhum texto para a professora escrever...*

Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Leio os livros... de aprender a ler e escrever...*

*Escrevo as minhas lições...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Ai, eu não sei... se o vizinho tivesse água ele pedia um pouco emprestado...*

*Construir umas lixeiras na rua...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*Eu acho bom... poderia ligar para a SAMAE...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Pode... um monte de coisa... ajudar a tirar o lixo da rua e ajudar a procurar na lista telefônica o número do SAMAE.*

**Nome: Ju - 7 anos Ano em que estuda:** Ciclo Alfabetização 1

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Já. Gosto... eu gosto mais de vir pra escola...*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Ah, ah... Se não aprender... aí a gente fica burro...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*Mais importante... não sei...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Leio chapeuzinho vermelho e os três porquinhos, no livrinho da sala... Jornal não...*

*Escrevo um monte de coisa... o nome da escola... o nome da professora... história, de boneca... eu já escrevi na lousa... eu gosto de escrever na lousa...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Eu escrevo no meu caderno... e desenho...*

*Na minha casa tenho a Rapunzel...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Dar água pra ele... eu não sei...*

*Do lixo, eu poderia dar um saquinho de lixo pra ele...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*Ah...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Ah, eu não sei...*

**Nome: Be - Idade: 8 anos Ano em que estuda: Ciclo Alfabetização 2**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Já. Um pouquinho...*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Acho. Por que é importante.*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*Eu estou caprichando na letra... Não aprendi nada com a minha professora... aprendi a escrever e ler... juntando a letra eu consigo...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Leio um pouquinho... um monte de coisa... a professora mandou e eu fiz... Leio livrinho de histórias...*

*Escrevo muito, até acabar a folha, faço folhinha... eu não dito para a professora escrever...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Tenho livro que a minha prima e a minha vó deu... mas em casa eu não leio... nem quando estou passeando. Eu assisto só televisão... escrevo só na escola.*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Ai, não sei...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*Não sei...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Difícil falar...*

**Nome: Le - 7 anos Ano em que estuda: Ciclo Alfabetização 2**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Já. Eu gosto.*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Acho. Pra ficar inteligente... Se não aprender fica burro.*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*Educação física. Porque tem futebol.*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Leio um monte de coisas... escola... diretora... cruzadinha, caça-palavras... leio livrinhos também... do Homem-aranha. Não tem jornal...*

*Escrevo EMEF, cruzadinha, textos... caça-palavras...*

*Eu dito números e a professora escreve.*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Leio livros, e continhas... do macaco, do Batman, do homem-aranha, do super-homem.*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Não comprar muita coisa, pra não jogar muito fora... e usar menos água.*

*Tem que comprar água...*

*O lixo, colocar no mato... lá bem longe... falar para os vizinhos...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*Escrevendo uma placa do lixo... escrevendo pra ele lembrar...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*A professora, né? A professora falar para pegar o papel e escrever o que ela falar...*

**Nome: Ci - Idade: 7 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 1**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Mais ou menos... Eu tenho vergonha...*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Acho...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

Não respondeu

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Leio livro, levo livrinho para casa... antes eu não gostava de ler... agora, a professora é legal, eu estou aprendendo muito..*

*Escrevo cruzadinha, estou fazendo muita lição...às vezes eu fico um pouquinho atrasada de tanto conversar...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Eu leio um pouquinho, aí fico cansada... mas tem que fazer lição pra aprender...*

*Eu pego as folhas do caderno da minha irmã e tento escrever um textinho sobre a água, a natureza...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Eu acho que alguém deve ajudar ele...*

*Eu não sei...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*Meu tio vai no banheiro e eu tenho medo de levar choque...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Na escola a gente aprende a ver a natureza... a tirar o lixo da rua...*

**Nome: Jô - 8 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 1**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Já. Eu gosto...*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Ah ah... Pra ensinar a minha irmã... tem 4 anos... ela faz a letra A do meu pai, a letra E da minha mãe, a letra J minha... a letra dela ela não faz ainda... para não ficar burro...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*Ela passa muita lição... Negócio de animais... agora eu esqueci...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Eu vou lendo um texto... livrinho... de história... O Pássaro sem cor...*

*Um monte de coisa... a EMEF, Mogi Guaçu, Boa tarde... um textão... naquela lousa inteira... sobre os animais...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Eu vou soltar pipa...*

*Eu fico desenhando com a minha irmãzinha... escrevendo os nomes que ela pede...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Falar para ele falar para as pessoas limpar a rua... Não deixar a torneira aberta... não gastar a água... ih, agora não sei...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*Agora não sei...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Não...*

**Nome: ÉR - 10 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 2**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Já. Eu gosto mais de ler do que escrever*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Eu acho que é. Às vezes vais assinar um contrato, não tem ninguém para explicar; às vezes você precisa de uma informação que está ali no papel e você não consegue ler...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*A ler e escrever. Por que às vezes um problema está explicando a conta... se você não sabe ler, não dá nem para montar a conta se você não souber ler os problemas...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Eu comecei a ler no pré, ler livrinhos, passei a ler mais... eu tenho um montão de livros em casa... eu guardo desde os livros do pré. Aqui eu leio livrinhos de história e textos informativos, a história do Van Gogh... jornal eu não gosto, gosto de ler revista... eu assino a Capricho... A professora dá um livro para ler a cada duas semanas pra gente levar pra casa... depois troca.*

*Aqui eu escrevo bastante texto, bilhete... Ultimamente eu escrevi um texto do menino maluquinho... é grande mas vale a pena... é legal... escrevi sobre a festa junina...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Eu gosto de ver as novidades do Big Brother por que eu não assisto... eu gosto de ficar por dentro das notícias .*

*Carta eu não escrevo...*

*Eu tenho computador mas meu pai não me deixa usar pra brincar... só para as coisas da escola...*

*Em casa eu não gosto de copiar... eu fico escrevendo as histórias da minha cabeça...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Na minha rua não é muito suja não... todo mundo ajuda a pegar o lixo...*

*Primeiro, principalmente não jogar e, se ver lixo, não passar reto, parar e pegar.*

*Ele poderia falar para as pessoas da rua o que o lixo faz para o meio ambiente...*

*A água...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?

*Eu tenho um caderno de poesias e a maioria é sobre o lixo, o meio ambiente...*

*Ele poderia escrever alguma coisa e mostrar para alguém e colocar como se fosse uma cartinha na casa de alguém...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?

*Não sei... Se a escola ajudasse seria uma boa... Tem vezes que a escola ajuda, tem vezes que não...*

**Nome: Ma - 10 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 2**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?

*Já. Aprendi no pré.*

(E) Você acha isso importante? Para quê?

*Gosto mais de ler que de escrever. Acho. Se não aprender a ler, vai fazer coisa errada porque não vai conseguir ler o que é para fazer.*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?

*Continua... aprender a respeitar... a ler eu aprendi no pré... escrever...*

*Porque se a gente vai fazer compra e se não sabe o preço... não dá... tem que fazer conta e ler as placas... se a professora pede a gente tem que escrever e respeitar...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?

*Leio. Livros... cadernos... o que eu já escrevi... Livros de ciências... de história, mais ou menos... jornal não...*

*Escrevo as coisas que a professora passa na lição... prova, histórias...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?

*Eu gosto de ler as placas... leio os livros que tem lá e as coisas que passam na televisão...*

*Eu gosto de copiar textos...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?

*Ele pegar uma pá e uma vassoura e limpar...ele sozinho, não, pede pra todo mundo ajudar... põe um cartas no poste e vai na casa pedir pra ajudar... A água, pode ir na Prefeitura reclamar...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?  
*Eu acho que ele tem que fazer alguma coisa...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?  
*Poderia... se a escola tiver água, pode dar um galão de água por dia...*

**Nome: Ar - 11 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 3**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?  
*Já. Não muito de escrever. Gosto mais de ler. Aprendi a ler na 3ª série... Seu óculos parece o meu... você viu?*

(E) Você acha isso importante? Para quê?  
*Acho. Porque vai usar muito no futuro. Agora no presente também usa mas vai usar mais no futuro... para arrumar um emprego bom...*

(E) O que a sua professora te ensina e que você acha mais importante na sua vida?  
*Saber escrever e ler...*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?  
*Leio só na minha classe. No recreio o pessoal lê mas eu não... tenho vergonha... eu já li uma vez mas a vergonha não passou... Na classe eu leio história... da Rapunzel, na turma do Sítio, do Monteiro Lobato... tem vezes que eu leio algum jornal, notícias... tem sempre jornal para eu ler... eu não sei o nome... Escrevo histórias... a Rapunzel, da Emília... mais estas...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?  
*Quando estou passeando eu leio as coisas que estão escritas. Em casa eu leio livrinhos... Eu escrevo pro meu irmãozinho... que tem cinco anos... eu digo e ele escreve as letras...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?  
*Não sei...Não sei...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?  
*Não sei... Não sei...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?  
*Ele poderia tentar pedir... mas eu não sei...*



**Nome: Ka - 9 anos Ano em que estuda: Ciclo Intermediário 3**

(E) Você já aprendeu a ler e escrever?  
*Já. Na 2ª série. Na 3ª série eu fui aprendendo mais.*

(E) Você acha isso importante? Para quê?  
*Ler eu não gosto muito, não. Gosto mais de escrever.  
Eu acho... muito... se a gente não souber ler a gente não tem trabalho...minha mãe falou... até de lixeiro precisa ter a 6ª série. Sem saber ler e escrever a gente não vive.  
Eu quero ser delegada...*

(E) O que a sua professora ensina e que você acha mais importante na sua vida?  
*Mais importante... ser educada... se a gente chegar num lugar e já vai entrando, mexendo... a coisa mais importante que tem é ser educada.*

(E) Na escola, quando você lê e escreve?  
*Não leio. Ela deu um livro pra nós mas eu não leio... Leio alguma vez... Peguei o livro que chama O Saci...tem o Pedrinho, a Cuca, o Tio Barnabé...  
Não escrevo muito... eu gosto de eu inventar os textos...*

(E) Quando você não está na escola, em que momentos você lê ou escreve?  
*Não. Não gosto. Às vezes eu brinco de escolinha, mas eu não gosto de brincar sozinha...*

(E) Um amigo seu me disse que o maior problema do seu bairro é a falta de água nas casas e o lixo nas ruas. O que você pensa que ele poderia fazer para ajudar a resolver esse problema? Você poderia ajudá-lo? Como?  
*Ele não pode mudar de casa? Tem uma casa pra alugar ali na frente da escola...  
Nem se ele for na Prefeitura...*

(E) (Se não surgir essa vinculação na questão anterior) Seu amigo e você poderiam usar a leitura e a escrita para ajudar a resolver esse problema?  
*Ou mandar uma carta.  
Eu também tenho um probleminha... parece que a minha mente desligou...*

(E) Sua escola e sua professora poderiam também ajudar? Como?  
*Podia... todos eles podiam mandar uma carta pra Prefeitura ou todos mandar um galão de água...  
Tem uma mulher que todo dia lava a calçada e esquece a mangueira lá e a água..  
Eu queria saber se você poderia me ajudar... eu estou desligando... eu queria vir todos os dias aqui, fazer um pouco de conta, agora nas férias...  
Eu queria saber se daqui há um século vai faltar água pra gente... Se não cuidar, igual a minha vizinha... eu falei: Mãe daqui um século pode faltar água, ela não gosta que fale, mas...*