

ENSINO E APRENDIZAGEM DO CÓDIGO ESCRITO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES CAMPESTRES

Sonilda Sampaio Santos Pereira¹

RESUMO

Tanto o ensino quanto a aprendizagem do código escrito da língua têm sido muito discutidos, inclusive acirrando ânimos. As pesquisas mostram que as discussões, embora efervescentes, não têm resultado em práticas alternativas, visto que há um número considerável de brasileiros não alfabetizados. Quando o foco das pesquisas se volta para a zona rural, os números são alarmantes. Este estudo busca compreender como ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem do código escrito da língua por adolescentes e crianças camponesas, numa escola residencial, na modalidade pedagógica de alternância.

Palavras-chave: alfabetização, educação campestre, educação integral.

Introdução

A Educação campestre, com suas variáveis, é foco de nosso estudo há nove anos. Nosso interesse surgiu desde a implantação do Projeto da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), unidade de ensino residencial para crianças e adolescentes campestres de seis (6) a quinze (15) anos de idade, na modalidade pedagógica de alternância; anos iniciais do ensino fundamental, no município de Jaguaquara – Bahia. Um estudo que toma fôlego diante de cada novo problema suscitado pelo cotidiano educacional.

A ERTE propõe, em seus documentos legais (PPP, 2004a, PP, 2004b, RI, 2001), a práxis de uma educação integral, na qual o sujeito do campo é o centro dos processos pedagógicos. Como centro, é também coautor do currículo que toma as especificidades rurais como eixos das aprendizagens, ressaltando-lhes os significados.

¹ Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Alfabetização pela Faculdade de Educação da Bahia (FEBA). Psicanalista Clínica pela Sociedade Psicanalítica Ortodoxa do Brasil (SPOCB). Mestra em Ciências da Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica da Bahia (UCSAL). Diretora da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) no município de Jaguaquara – Bahia. E-mail: sonildasampaio@bol.com.br

Dentre as aprendizagens significativas para o sujeito campestre, a codificação e a decodificação da palavra escrita, bem como seu uso social, é muito relevante. Esta relevância se constitui porque a leitura e a escrita são formas de interação do camponês com o mundo que o cerca, o qual demanda de textos escritos.

Contudo, o processo de ensino do código escrito da língua para rurícolas deve acontecer de forma libertadora, sem os preconceitos linguísticos que conceituam o falar diferente (no caso específico - o falar rural) como deficiente. Segundo Garcia (1997), o tratamento do falar diferente sem preconceito, é um desafio aos educadores alfabetizadores, que não se conformam com o *statu quo*.

Docentes alfabetizadores “inconformados”, que buscam no cotidiano uma práxis ancorada na pedagogia relacional, cuja base epistemológica é o construtivismo, sabem que o ensino e a aprendizagem da língua materna, tanto da modalidade oral, quanto da escrita, não são fenômenos simplórios, não podem ser subestimados, por isso demandam de uma postura docente comprometida, competente e crente na capacidade de ação cognitiva do alfabetizando (WEISZ, 2004). Logo, cabe ao alfabetizador a tomada de consciência da dimensão de seu trabalho porque a aquisição da *lecto-escrita* é de suma importância, uma vez que, a partir da aprendizagem da estrutura de uma língua, bem como de sua leitura e escrita, aprende-se qualquer outra coisa.

Desta forma, aprender o código escrito da língua vernácula é uma questão de sustentabilidade do camponês, bem como do campo onde está inserido. Assim, urge que o ensino do referido código se realize dentro da concepção pedagógica freiriana (FREIRE, 1981, 1985, 1987, 1994, 2000, 2001, 2002, 2003), libertadora, progressista e relacional; numa pedagogia radical preocupada com a alfabetização crítica, cuja ênfase seja colaborar com os educandos para que leiam o mundo criticamente, em vez de apenas ajudá-los a dominarem ferramentas de leituras (GIROUX, 1997).

Dentro da concepção pedagógica progressista “não há espaço para práticas escolares organizadas em torno das metas de aumentar as notas em leitura nos exames oficiais” (GIROUX, 1997, p. 41), mas há espaço para a alfabetização sem preconceito e sem o juízo de valor que organiza os textos hierarquicamente, há espaço para a diversidade textual, leituras e interações com autores. Logo, trata-se de uma concepção que demanda eventos de letramento nos quais a leitura da vida, da experiência existencial, do mundo destampado, antecede a todas as outras leituras.

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Um adulto pode ser *analfabeto*, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte (...) é, de certa forma, *letrado* (SOARES, 2001, p. 24).

É nesta perspectiva que Paulo Freire (1994, p. 20) diz que “a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra escrita”². Desta forma, o ensino da leitura e da escrita, a partir da leitura do mundo, das interações, do letramento, é uma práxis possibilitadora da essência da alfabetização que, segundo Emília Ferreiro (2005, p. 17), deve ser uma alfabetização para a vida cidadã, para o trabalho, para o exercício pleno da democracia. A mesma autora (2003, p. 30) afirma que alfabetizar e letrar são processos concomitantes. Soares (2004, p. 05) defende que, embora com especificidades próprias, alfabetização e letramento são indissociáveis.

Essa indissociabilidade ganha força quando se trata de alfabetização de camponeses que, muitas vezes, no cotidiano rural, não testemunham os usos sociais da leitura e da escrita. Assim, “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco... são processos interdependentes” (SOARES, 2004, p. 14).

Infelizmente a concepção de ensino do código escrito da língua como colocada, pode ser até muito discutida, mas a práxis pedagógica, nas escolas brasileiras populares, convencionais, tem indicado desconhecimento e/ou descrença desses postulados: a persistência dos altos índices de reprovação nos anos iniciais e a resistência dos educadores no tocante à promoção dos alfabetizandos, são indicadores que confirmam a deficiência pedagógica (CAGLIARI, 1992)³.

A prática pedagógica alfabetizadora tem sido uma práxis que se utiliza do “poder” que emana da variante padrão da língua para produzir indivíduos incapazes de confiarem em si mesmos, incapazes de uma interação pertinente com a sociedade letrada.

A partir do colocado, e indignados com tantos discursos contraditórios com a prática e/ou falta desta, ousaremos denunciar anunciando uma *proposta prática*. Desta forma, discutiremos as ações desenvolvidas no processo de alfabetização da ERTE que

² Embora anterior, a leitura do mundo não exclui a leitura da palavra escrita.

³ Não obstante os avanços das Leis que regem a educação nacional, sobretudo da LDB 9394/96, (BRASIL, 1996) esta é uma realidade que tem persistido a décadas de críticas.

objetiva, em sua proposta pedagógica, alfabetizar, a partir de eventos de letramento que deem visibilidade aos aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Ora, como produto, também da complexidade da agricultura, os eventos de letramento são recursos de valorização das múltiplas variantes da língua portuguesa brasileira, inclusive das variantes da zona rural de Jaguaquara, de onde procedem os educandos – sujeitos eleitos no espaço deste estudo.

Sendo assim, a ideia do “déficit linguístico” não é aceita na proposta da ERTE, nem tão pouco a ideologia de que a diferença cultural é geradora de uma deficiência cultural (SOARES, 1993). Procura-se respeitar todas as culturas e suas produções orais e escritas, as quais subsidiam as situações de letramento.

O processo e os resultados do ensino do código escrito da língua, que parte do princípio do respeito linguístico, são relevantes. Nesta pesquisa, enquanto buscávamos compreender a participação dos familiares rurais no processo de aquisição da leitura e da escrita de suas crianças e adolescentes, observamos que a participação dos mesmos é mínima⁴.

Mesmo com a participação mínima dos familiares nas atividades didáticas, os alfabetizandos obtêm um êxito considerável. Esta pesquisa demonstrou que apenas 5% dos 411 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, na ERTE, em fevereiro de 2008, recebiam orientações mínimas de seus responsáveis durante a realização das atividades de leitura e escrita, em casa⁵. Todavia, ao final do referido ano letivo, os alfabetizandos interagiam, como cidadãos conscientes, com variados interlocutores, estavam imersos na cultura escrita e, conseqüentemente, participavam em experiências variadas de leitura e escrita e, respeitados os graus de complexidade, liam textos diversos.

Por que crianças e adolescentes campestres, sem ambientes alfabetizadores em suas moradias, conseguem vencer obstáculos no processo de aquisição da língua escrita? Com base em nossas observações, respondemos que os eventos de letramento nos espaços organizados de interações sociais em que a oralidade, a leitura e a escrita

⁴ 95% dos familiares das crianças e/ou adolescentes envolvidos no projeto ERTE são analfabetos.

⁵ Em casa significa: no espaço doméstico, na zona rural. Lembramos que, por conta da alternância, para cada trinta dias de aulas formais, na escola, são trinta dias, em casa, sem aulas formais de alfabetização, mas com visitas periódicas dos docentes itinerantes.

têm razões sociais, possibilitam diálogos e resoluções de problemas reais do cotidiano e a aprendizagem é motivada.

Também, e, dentro do referido espaço constituído, o respeito às múltiplas e diferentes realidades, sobretudo o respeito aos falares que as realidades particulares produzem, é um princípio inegociável, defendido pelo Projeto Político Pedagógico (2004a). Assim, os alunos sentem-se valorizados e ousados para vencerem o desafio de dominar o código escrito da língua como um recurso libertador.

Ler e escrever são recursos libertadores para todo homem e toda mulher, como o é para o camponês, para a camponesa. Quando entrevistada, a educanda A. P., diz gostar da ERTE por ser uma escola alegre, onde tem lego, televisão, computador, mas ela termina dizendo que é mais feliz porque aprendeu a ler e a escrever e agora pode agir, de forma inteira, nas relações sociais.

Para o aprendizado da leitura e da escrita, como recursos libertadores, a partir dos eventos de letramento, utilizaremos o termo *alfabetismo* como colocado por Soares (2001, p. 20): “não basta apenas aprender a ler e a escrever, é preciso também saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz”. Assim, o alfabetismo liberta porque, através dele, o campestre tem acesso a práticas sociais, muitas das quais necessárias ao autodesenvolvimento do campo.

Através do processo de alfabetismo de crianças camponesas, a ERTE visa contribuir para a integração dos sujeitos envolvidos e desmistificar as relações entre sociedade e língua, permitindo que as variações linguísticas respeitadas fortaleçam a autoestima, tentando minimizar o sentimento de *menos valia* e a instalação de neuroses traumáticas inibidoras da linguagem (LAPLANCHE; PONTALIS, 1996).

Assim, a reflexão sobre o alfabetismo de crianças rurais nos desafia a buscar uma viabilidade de metodologias significativas, que fortaleçam as práticas de educação integral na modalidade pedagógica alternante, embasadas nas orientações teóricas na área de aquisição de leitura e escrita que defendem a sociointeração (VYGOTSKY, 1998) como caminho para a construção das aprendizagens.

Orientações que defendam, também, a especificidade da alfabetização, isto é, a aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica, a consciência fonológica, a clareza da relação fonema-grafema, sem, contudo, desprezar as

consistentes contribuições do construtivismo que aproximam a língua de seus usos sociais – letramento (SOARES, 2004).

Dentre as contribuições do construtivismo, sobretudo dos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro (1991, 2003), destacamos a construção do conhecimento a partir de condições favoráveis a cada aprendiz, respeito aos seus tempos, espaços e fases de aprendizagens e estímulo ao uso de variados portadores textuais, bem como de seus respectivos usos sociais.

Destacamos estas contribuições porque logo ao se inserir no mundo, a criança já começa seus contatos sociais, tanto por meio da língua oral, quanto da escrita. Informalmente, das mamadeiras aos supermercados, dos livros à propaganda política eleitoral, dos folhetos aos grandes cartazes, a palavra escrita está presente na sociedade e desafia a todos ao processo de alfabetismo.

Como dito acima, não é a escola a iniciadora do processo de alfabetismo, mas é ela a sistematizadora, que coloca o educando em contato com o texto escrito, formalmente. E é a escola que deve fazer uso das *leituras* anteriores dos alfabetizados como ponto de partida para a leitura e escrita formais.

Sem a interferência escolar, ela já aprendeu a manejar sua língua, entende e é entendida na família, no círculo de amizade, na vizinhança; a criança responde perguntas, reproduz histórias, relata experiências e fatos; posiciona-se, reconhece objetos e elementos do seu meio (FEIL, 1993, p. 13).

A práxis pedagógica, nas escolas brasileiras, tem demonstrado que os professores alfabetizadores não têm conhecimento dos princípios linguísticos que detectam os problemas técnicos relativos à leitura e à escrita no período inicial do processo de alfabetismo. Cagliari (1992) diz que os professores desconhecem as contribuições dos estudos linguísticos para a alfabetização.

O conhecimento do processo da aquisição da *lecto-escrita*, prévio e anterior à prática pedagógica, objetiva um plano de trabalho consistente. O alfabetizador, conhecendo os anseios, as expectativas e as motivações do educando e em que fase este se encontra, em termos de leitura e escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991), poderá facilitar a aprendizagem e propiciar a sequência que conduz ao domínio do código da língua escrita.

Precedendo a linguagem oral à linguagem escrita, o papel dos alfabetizadores é ensinar a leitura e a escrita a partir de experiências com a oralidade e com a oralização. Quanto a esta, Foucambert (1994, p. 8) diz: “é uma atividade que permite constituir uma cadeia oral a partir do escrito... permite atribuir sentido ao que ainda não tem”. Uma metodologia globalizada e natural, o educando, na medida em que compreende a linguagem falada, transfere a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SILVA, 1994).

Para permitir que esta evolução se processe, coerentemente, com o ponto de vista do sujeito que aprende, os educadores, e, neste estudo em especial, alfabetizadores de educandos campestres, devem propiciar o convívio dos alfabetizandos com farto e variado material escrito, com a diversidade de gêneros textuais, como forma de provocar a sede, e, mesmo por meios indiretos, suscitar um apelo interior para o alimento desejado. Então, os olhos animam-se, as bocas abrem-se, os músculos agitam-se (FREINET, 1991) e o desejo de desvendar o universo através da leitura se manifesta e, neste desejo, está o espaço para o alfabetizador mediar o alfabetismo.

Isto significa que é necessário oferecer à criança eventos de letramento nos quais se materializem as funções sociais da escrita, e um ambiente diversificado de escritura. “A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. É preciso conhecer estes escritos sociais” (FOUCAMBERT, 1994, p. 10).

A partir da imersão nos textos circulantes no social, o alfabetizando transitará entre letras, palavras, parágrafos etc. Neste enfoque, não se pratica a decomposição das palavras em sons, segue-se o processo da aquisição global dos signos, das palavras. De uma forma lúdica, a criança deve ser convidada a selecionar, nos diferentes gêneros textuais, palavras relacionadas às suas vidas, descobrindo o prazer pela leitura antes de aprender a ler, isto é, antes de relacionar fonema a grafema ou vice-versa⁶.

Contudo, pontuamos que não há fórmulas prontas para o alfabetizador utilizar no processo do alfabetismo de educandos: o importante é que tenha gosto, prazer e conhecimento acerca da realização da tarefa. Nossa pesquisa sinaliza que o passo inicial para *abrir o apetite do saber ler e escrever* é retirar os textos pré-fabricados das salas de

⁶ É possível o prazer pela leitura antes de aprender a ler porque, segundo Foucambert (1994, p. 6), com o texto escrito nas mãos, a criança vai adivinhando, utilizando sistemas provisórios, antecipando leituras prazerosamente.

aula e colocar o alfabetizando em contato direto com os textos escritos de sua vida, de forma respeitosa e prazerosa.

Fazer uso social do texto escrito é um, dentre outros caminhos, para os campestres terem acesso ao mundo das informações e negociações que poderão fortificar a vida no campo, abrindo espaços para novas tecnologias sem a exclusão da cultura local.

Os campestres têm suas maneiras peculiares de “leituras” através das estações do ano, das fases da lua, da posição do sol, de negociações, de trocas... Eles possuem um modo próprio de intercambiar com o mundo e com os outros, porém a leitura da palavra escrita é mais uma possibilidade de interlocução que não lhes pode ser negada.

A vida daquele que não sabe ler, numa sociedade letrada, é quase impraticável. O sujeito analfabeto vê-se impedido de exercer sua cidadania e é dependente de outros para lhe transmitir as informações de que precisa para sobreviver em seu próprio município, tanto na área urbana quanto na rural. Os que desvendam o código escrito da leitura têm suas possibilidades de interlocução ampliadas.

Assim, ler é intercambiar a compreensão do mundo e escrever é colocar-se como registrador das próprias compreensões, é ter a coragem de se expor para ser lido, é estar em interação, crescimento e afirmação como sujeito, como cidadão.

A referida afirmação do sujeito, e, neste estudo específico, do sujeito do campo, passa pelo processo de alfabetismo. Não podemos ignorar que muitos buscam inserir-se no processo, mas ao se iniciarem são levados à desistência, não são considerados em suas primeiras hipóteses ortográficas, em suas tentativas de construção e são cortados em nome do *acerto-erro*.

Excluir em nome do erro tem sido uma prática persistente de alfabetizadores. A exclusão leva a evasão e esta ao analfabetismo. Há um grande número de analfabetos no Brasil, número bastante relacionado à área rural, segundo a Síntese dos Indicadores Sociais do Brasil, em 2008, a taxa do analfabetismo rural (23,3%) era três vezes maior que a urbana (7,6%) (IBGE, 2008). Dentre os analfabetos rurais, alguns foram a uma escola, fizeram uma matrícula, mas não conseguiram permanecer. Dentre outros motivos: suas hipóteses, taxadas de erros, feriram a sua autoestima e os deixaram sem forças; foi-lhes negado o direito de hipotetizar sobre a escrita. Desistiram!

Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) e a experiência de ensino do código escrito da língua portuguesa

Diante disso, uma proposta pedagógica, validada por uma prática de alfabetismo sem o preconceito linguístico, que permite ao alfabetizando a posição de sujeito ativo, que interage com os outros e com o objeto do seu conhecimento, isto é, com textos reais, significativos e úteis para suas relações sociais, é uma proposta que, ao mesmo tempo, denuncia e anuncia.

Nesta perspectiva, a ERTE objetiva: Realizar uma prática alfabetizadora a partir de eventos concretos de letramento; valorizar as múltiplas variantes da língua utilizadas pelos educandos rurais; possibilitar a transmissão da diversidade cultural; e viabilizar o exercício da cidadania que projeta o homem livre das amarras traumáticas de suas emoções e consciente de sua historicidade.

Dentre outros, subsidiam a referida prática alfabetizadora: neutralização da ideia do “déficit linguístico” e da ideia de deficiência cultural (SOARES, 1993); relacionamento entre a sociedade e a língua (KATO, 1993).

Diante dos objetivos propostos para a práxis alfabetizadora da ERTE, o conhecido *erro escolar* é tratado como hipótese. Hipótese é suposição e não asserção. É natural que, diante da escrita da palavra, os educandos testem suas hipóteses. Testar uma hipótese linguística não significa errar, mas lidar com possibilidades, lidar com diferenças.

Desta forma, o diferente existe na língua porque a mesma não é um sistema fechado, pronto, mas é um organismo vivo, dinâmico, mutável, e está em processo de constituição (POSSENTI, 1996). Assim o é porque a linguagem é, por si mesma, uma atividade constitutiva. Não é apenas comunicação, porque lhe cabe significar, proporcionar o exercício da cidadania, permitir ao sujeito ser e interagir com seus pares.

A linguagem faz parte da dinâmica do existir e o ato de existir é mutável, há existências diversificadas e os sujeitos mudam velozmente, assim, não há como a língua ser fixa. Ela varia diacrônica e sincronicamente (SAUSSURE, 1995). A variedade no tempo e no espaço é apenas variedade, diferença, nunca deficiência ou erro. Logo, do ponto de vista linguístico, não há erro, há hipóteses, tentativas de uma adequação ao padrão eleito socialmente.

Na fase de aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita, o educando é colocado diante de um mundo que lhe é estranho e lhe causa espanto, especialmente no caso do aluno da área rural onde a palavra escrita não ocupa espaços privilegiados.

Em se tratando de uma proposta alfabetizadora para educandos rurais, a escola deverá priorizar o falar que os campestres trazem e buscar se enriquecer com as histórias que só eles sabem contar de um modo único. Assim, estará possibilitando a interação, o diálogo consistente, e as trocas honestas entre os múltiplos dialetos, inclusive o camponês e o padrão.

Todo estudo da língua que objetiva o acesso à norma padrão deve estar centrado na leitura e na produção de texto. Centrar a prática pedagógica alfabetizadora no texto é ocupar-se com o uso da língua. As orientações de Kaufman e Rodriguez (1995) e de Jolibert (1994) são em torno da diversidade textual na sala de aula; todo tipo de texto de que a sociedade dispõe deve permear o ambiente escolar. Assim, as atuais aulas de alfabetização serão, de fato, práticas de linguagem, eventos reais de letramento, vivências com a oralidade e reflexões sobre a língua eleita como padrão. Serão, concretamente, processos de alfabetismo.

Numa escola rural, no caso específico da ERTE, nos processos de alfabetismo, os eixos norteadores dos textos coletivos são as práticas da vida camponesa, nos quais recebem realce a terra e os cuidados de que precisa. São estes textos que desencadeiam a leitura e a escrita significativas. Primeiro, a roda de conversas sobre o campo, onde o diálogo flui, depois leituras variadas, associadas ao diálogo precedente. Daí, a partida para a escrita. Em momentos subsequentes, reescrita dos textos e reflexões sobre as construções textuais.

Desta forma, a ERTE busca prestar atenção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que apontam para o estudo da língua de forma reflexiva, para uma produção escrita que seja texto, não apenas amontoado de frases, sem os critérios de coesão e coerência orientados pela linguística textual (KOCH, 1997). Apenas lendo, dialogando, escrevendo e reescrevendo, o alfabetizando poderá conviver com a norma padrão, sem *angústia*. Angústia esta presente nas escolas convencionais que, por vezes, estão mais preocupadas com a metalinguagem (linguagem utilizada para descrever outra linguagem – definições dos dicionários, regras gramaticais...) e se esquecem das atividades linguísticas (próprias da língua) e epilinguísticas (sobre a

língua e / ou além da língua). A metalinguagem técnica é dispensável para que o sujeito tenha o domínio efetivo e ativo da língua. O falante rural, por exemplo, domina a língua que fala e, quando em eventos de letramento, não precisa da metalinguagem técnica.

Por isso, Luft (1995) propõe um mínimo de norma e o máximo de prática, prática de leitura de textos significativos e interligados ao cotidiano dos alfabetizandos; prática de escrita de suas biografias, de seus sonhos, de suas lutas, de suas propostas de mudança etc. Durante esta pesquisa, o alfabetizando R. S., em 2008, quando entrevistado, afirmou, através da escrita, seus sonhos de crescimento pessoal e coletivo e sua determinação em fortalecer suas raízes e dar visibilidades aos saberes intrínsecos ao campo.

A docente alfabetizadora buscou um diálogo com R. S. sobre o significado dos seus sonhos de vida e valorizou sua solidariedade de desejar a todos os colegas o que deseja para si mesmo. A referida alfabetizadora não enfocou as marcas da oralidade no texto escrito. Naquela, as palavras se juntam; neste, há intervalos entre uma palavra e outra. R. S. estava começando a divisar esta diferença, por isso ainda usava: “*vousiformar*”. Outro caso presente no texto de R. S. foi a arbitrariedade da relação fonema-grafema: um som pode ser representado por mais de uma letra. Como R. S. grafa *U* para a palavra *pau*, ele o utiliza, também, para a palavra *legal*, por isso escreveu “*legau*”.

Estas questões que dizem respeito à escrita padrão não foram e não são ignoradas no processo de alfabetismo da ERTE, porém muito mais importante, mais privilegiado, foi o discurso de R. S. Por isso, a partir de sua fala foi promovida uma reflexão consciente, na qual ele pode defender suas ideias próprias.

Objetivando que o educando R. S. falasse e tivesse confiança no que dizia, como “dono” do seu pensar; a oralidade foi possibilitada, em outro momento houve o uso da releitura e da reescrita do texto de sua autoria. Todavia, a postura da alfabetizadora, diante das hipóteses de escrita do alfabetizando foi leve e mediadora, nunca punitiva nem excludente. O diferente do normativo deve ser visto sempre como o *diferente*, nunca como o *deficiente*.

O alfabetizando campestre, dada as especificidades de seus contextos culturais, precisa ter garantido o espaço para falar sua palavra e defender suas ideias, buscando, na cooperação com outros, caminhos para ressignificar seus destinos, reinventando seus

espaços e histórias. A educação libertadora, integral, negada ao indivíduo do campo e o desprezo dos poderes públicos governamentais⁷ pelos campestres produziu homens e mulheres rurícolas sem confiança em si próprios⁸. Julgam seus saberes inferiores e suas *diferenças, deficiências*.

Desta forma, não poderíamos tratar do alfabetismo de camponeses, sem considerarmos um dos grandes entraves para que este aconteça: o uso do poder por parte daqueles que têm acesso a variante padrão da língua, isto é, a escola que reproduz o modelo autoritário, excludente, a partir da gramática normativa. Para Garcia (1997, p. 7), “a sociedade brasileira continua a produzir milhões de analfabetos, que contribuem para a manutenção de privilégios nas mãos daqueles que sempre detiveram o poder”.

E escola desempenha um papel fundamental nessa exclusão, não apenas porque cria barreiras que impedem a entrada das crianças das classes populares (mais de oito milhões de crianças em idade de escolaridade obrigatória estão fora da escola, e possivelmente jamais a ela terão acesso), mas porque às que conseguem romper as barreiras e se matriculam são colocadas outras barreiras, que as impedem de ter sucesso na escola, ou seja, grande parte das crianças pobres sai, ao final de alguns anos, sem sequer saber ler e escrever (GARCIA, 1997, p. 7).

A reinvenção da linguagem passa pela reinvenção do poder:

A linguagem não pode ser pensada fora das relações de classe, fora das condições econômicas, fora do poder. Quem define que um certo padrão de fala é o certo, o culto? Se há um que é o culto, é porque há outro que é o inculto. De quem é um e de quem é o outro? Quem diz que a linguagem das crianças populares é errada, deficiente? [...] Faz tudo isso quem tem poder e em função de seu poder, quer dizer, a serviço de seus interesses (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 95).

A escola convencional continua reproduzindo a exclusão pela linguagem porque ela se desinteressa e/ou desconhece os princípios linguísticos, o que gera uma prática

⁷ Uma das evidências desse desprezo é que só em 2002 saíram do CNE / MEC as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e até o momento presente (2009) esforços não têm sido envidados no sentido de que as mesmas sejam incrementadas.

⁸ Sobre isso é interesse uma volta ao texto: PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. Educação campestre e pedagogia da alternância: possibilidades de uma educação formal integral na zona rural do município de Jaguaquara Bahia. *Práxis Educacional*, (v. 4, p. 145-166, 2008).

pedagógica alfabetizadora desastrosa. A história da escola está marcada de *assassinatos* de homens e mulheres vivos.

Estes homens e mulheres sentem-se inibidos, travados, emudecidos, no uso da linguagem. Foram podados no momento inicial de contato com a língua escrita padrão, sofreram um choque emotivo e, ao terem suas vozes ameaçadas, suas vidas também o foram. Por isso, suas atividades, quaisquer que sejam, ficam inibidas, e, sobretudo, as atividades linguísticas. E são estas que mais propiciam as ações do sujeito, ou melhor, do sujeito ativo. Numa linguagem psicanalítica, poderia até se dizer que a inibição, no uso da língua, é consequência da instalação de uma neurose traumática, quando no momento de contato inicial com a língua formal.

Nas primeiras visitas às cem famílias eleitas dos alunos da ERTE, para esta pesquisa, houve inibição no início e durante os diálogos. Nas visitas havia sempre a justificativa de que não sabiam falar direito e isso as *acanhava*⁹. As escolas, com raras exceções, utilizam-se do *poder* que emana da variante padrão da língua para produzirem homens e mulheres incapazes de confiarem em si mesmos, em seus pronunciamentos, em suas possibilidades.

Durante as observações com os educandos atuais da ERTE, quando buscávamos analisar o processo de alfabetismo, na modalidade pedagógica de alternância¹⁰, pontuamos que 68% dos alunos (todos com escolaridade anterior à ERTE) não conseguem fluir livremente em seus discursos, falavam o mínimo possível. Ao serem questionados e, mais demoradamente observados, demonstraram uma inibição que se traduzia assim: “*a gente não gosta de falar*”; “*a gente não sabe falar o certo*”; “*a professora disse que a gente fala errado*”; “*a gente não fala direito*”.

Esta inibição é comprometedora. Compromete o exercício da cidadania dos sujeitos, uma vez que são constituídos pela linguagem. A interação verbal é lugar de produção da linguagem e nesse processo, os sujeitos se constituem. Não há um sujeito pronto para entrar em interações, mas um sujeito se completando e se constituindo nas suas falas (GERALDI, 1993).

Um sujeito campestre que diz não gostar de falar, não saber falar ou que fala errado, é um sujeito sem muitas chances de dizer sua realidade, de apresentar seus

⁹ Este fenômeno não ocorre somente com os camponeses, encontramos pessoas nas cidades com este comportamento por conta de histórias inibidoras na alfabetização.

¹⁰ Pedagogia de Alternância é tema de nosso interesse de estudo há 10 anos.

anseios e de construir, conjuntamente, sonhos transformadores e libertadores para sua vida.

Considerações finais

A ERTE propõe um trabalho de alfabetismo para adolescentes e crianças camponesas na perspectiva progressista, libertadora, crítica, integral. Embora os resultados sejam animadores e se apresentem como um anúncio, ainda não garantem uma resposta à demanda do analfabetismo rural. Ainda há desafios a serem vencidos e perguntas sem respostas. Por isso, a equipe alfabetizadora busca alternativas que possibilitem a formação de seres humanos autônomos, sensíveis, criativos, dialógicos, leitores e escritores de textos concretos.

Esta busca de alternativas para a realização de uma práxis de alfabetismo, num contexto de educação integral, conta com a parceria dos camponeses. Aprendemos com Paulo Freire que são os próprios dominados, subjugados, oprimidos e excluídos que superam as heranças históricas e resistem as adversidades do presente através do enfrentamento, colocando-se como sujeitos, protagonistas de suas vidas, de seus destinos.

Logo, trata-se de uma proposta relacional, construtivista, progressista e libertadora em que a realidade rural dos interlocutores é essencial no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de seus usos nas práticas sociais.

As aulas são propostas em ambientes com múltiplos e diferentes gêneros textuais. Os eixos norteadores privilegiados são aqueles peculiares à realidade dos alunos, especialmente suas vivências na zona rural. A biblioteca, com suas várias funções, tem uso continuado e a literatura infantil é estudada em quadros vivos.

Também o recurso pedagógico do *lego dacta* é utilizado porque objetiva a interação do alunado com objetos concretos, com os quais eles criam, fazem e refazem símbolos que referem ao mundo real. É um recurso utilizado como uma metodologia de exploração, investigação e solução de problemas. Tem função motivacional para as aulas de leitura e oralização e para a construção textual escrita tanto na modalidade coletiva quanto individual. Estas produções ocorrem após as práticas de montagem e criação de objetos a partir das peças do *lego dacta*.

É proposto no planejamento para o alfabetismo a diversidade textual e a construção da ideia de símbolo, a discriminação das formas das letras, dos sons da fala e a organização da página escrita (LEMLE, 1991). Sempre partindo do todo, possibilitando às crianças camponesas o contato com todas as formas possíveis de textos. E, concomitantemente o trabalho na construção da consciência fonológica, relacionando fonema-grafema.

Até aqui denunciamos o ensino do código escrito da língua que se utiliza do poder, que desconhece e/ou desacredita nos postulados pedagógicos e linguísticos progressistas, relacionais, construtivistas e libertadores. Também, ousamos anunciar uma possibilidade de aprendizagem do referido código por crianças camponesas. Um ensaio que estamos desenvolvendo há nove (09) anos na escola rural residencial - ERTE. Este é o espaço de nossos estudos sobre o ensino e a aprendizagem do código escrito da língua portuguesa por adolescentes e crianças campestres, bem como os usos sociais do referido código, numa perspectiva de educação integral em que o autodesenvolvimento do campo é objetivo prioritário.

Referências

BRASIL. *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília; MEC / SEF, 1997.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. Brasília: CNE / MEC, Resolução nº 01 de 3 de abril de 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FEIL, Iselda. *Alfabetização – Um novo desafio para um novo tempo*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização e cultura escrita*. Nova Escola. São Paulo, n. 27, p. 27-30, ano XVIII, edição 162, maio 2003.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diane Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Conscientização*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GARCIA, Regina Leite. *Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIROUX, Henry A. *Os Professores Como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais – 2008. Disponível em: <[Http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&d_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&d_pagina=1)>. Acesso em: setembro de 2009.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS. *Vocabulário de psicanálise*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 6. ed. São Paulo: Ática. 1991.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

Projeto Político Pedagógico (PPP) da ERTE. Jaguaquara: ERTE, 2004a.

Proposta Pedagógica (PP) da ERTE. Jaguaquara: ERTE, 2004b.

Regimento Interno (RI) da ERTE. Jaguaquara. ERTE, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Maria Alice. *Construindo a Leitura e a Escrita*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, nº 25, p. 5-17, 2004

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

THE TEACHING AND LEARNING OF THE WRITTEN CODE OF PORTUGUESE LANGUAGE IN RURAL CHILDREN AND TEENAGERS

ABSTRACT

Both the teaching as well as the learning of the written code of language have been much discussed, inclusively arousing spirits. Researches show that the discussions, although

effervescent, have not resulted in practical alternatives, considering that there are a considerable number of Brazilians not alphabetized. When the researches focus on the rural zone, the numbers are alarming. This paper seeks to understand how the processes of the teaching and learning of the written code of language occur in rural children and teenagers, in a residential school, in the pedagogical modality of alternation.

Keywords: alphabetization, rural education, integral education.