

## **DO INSTRUTOR AO ALFABETIZADOR-LEITOR: O CAMINHO HISTÓRICO E O HORIZONTE POSSÍVEL**

Dagoberto Buim Arena\*

Em novembro de 91 defendi na UNESP, *campus* de Marília, dissertação de mestrado sobre a relação entre supervisor de ensino e professor alfabetizador, suas concepções e sua prática. A metodologia utilizada - pesquisa-ação - permitiu que pudesse participar, enquanto supervisor de ensino, de inúmeros encontros, ao longo de três anos, com professores alfabetizadores e, de perto, conhecer e compreender suas concepções, seus limites e suas ansiedades.

Embora tivesse dedicado, nessa dissertação, um capítulo ao professor, suas concepções e sua prática, entendi que deveria aprofundar-me nos estudos para compreender as relações que tem com a língua escrita o novo alfabetizador que se quer formar.

Minha pesquisa apontou que os professores não se sentiam seguros em relação à apresentação da língua para suas crianças. Embora participassem de encontros e neles houvesse freqüentemente sugestões de como colocar o aluno no fluxo lingüístico, esses professores acabavam por não escrever narrativas, ou outro tipo de texto qualquer, diante de suas crianças.

Mesmo não escrevendo, avaliavam a produção dos alunos e as considerações baseavam-se exclusivamente no desempenho ortográfico e na utilização dos sinais de pontuação.

Mostrei, então, que, ao criticar o chamado problema ortográfico, criavam eles seus próprios erros, como registra este depoimento. "Sendo uma classe boa, não apresentavam problemas mas na medida que algum fato chamava atenção era solucionado com ajuda da coordenadora do C.B. excessão (sic) feita a (sic) ortografia que me deixou preocupada..."

\* Do Departamento de Didática - UNESP - Campus de Marília, SP. Supervisor de Ensino da Delegacia de Ensino de Garça, SP.

## **PONTOS DE VISTA: o que pensam outros especialistas?**

Percebi que o professor preocupava-se com o que achava saber - a ortografia - e descuidava, por ignorância, da construção e das características dos vários tipos de textos. Pareceu-me, então, que o professor alfabetizador não possuía o domínio da língua em suas várias manifestações sociais. As sugestões de procedimentos metodológicos para atuação em sala de aula transformavam-se em técnicas repassadas para formar apenas um instrutor. A formação do professor deveria então cuidar da sua formação enquanto usuário da escrita e da leitura, ajustadas, certamente, às questões do ser professor.

Nem passa, certamente, pela cabeça dos pais, que seus filhos estejam na escola nas mãos de pessoas que têm dificuldades de se colocar como leitores e escritores dos diferentes tipos de textos existentes na sociedade. Ser leitor e ser escritor parecem ser, historicamente, características básicas do ser professor. Um estudo, mesmo pouco profundo, aponta que essa equação não é tão clara. Ser professor alfabetizador não significa ser cidadão leitor e escritor. Está colocada, assim, uma situação problemática. Como é que professores alfabetizadores têm, em relação à leitura e à escrita, sentimentos de medo, insegurança e de incompetência? A raiz, creio, está na história da formação do professor destinado a ser, desde o século XIX, um eficiente instrutor.

Tentarei, a partir dessas observações, apontar alguns aspectos do problema. Volto ao século XVIII para compreender a preocupação com a alfabetização e suas finalidades. Enveredo pelo século XIX na tentativa de compreender as novas finalidades e a relação entre professor e material de leitura e de escrita. Em outro momento deste trabalho, discutirei a necessidade de o professor tornar-se escritor e leitor de sua língua, em sentido amplo, para poder constituir-se um pesquisador de sua própria ação. Cuidarei, ainda, de uma pesquisa que venho realizando com alguns professores que querem aprender a escrever e a ler. Baseio-me, para desenvolver esse trabalho, em pesquisa-ação desenvolvida pela educadora francesa Josette Jolibert.

Na conclusão, observo que esta sociedade neoliberal do final do século XX deseja não mais um instrutor, mas um professor que consiga formar crianças leitoras e produtoras de textos. E este professor deverá ser formado também historicamente para satisfazer um novo projeto social.

## De Braços Dados com a Vida

Voltar ao século XVIII e caminhar até este final de século pelas trilhas da alfabetização, da leitura e da escola parece ser um exercício necessário para que nos identifiquemos como históricos. É este o período em que a humanidade inicia seu salto na organização política e econômica e em que a educação ganha importância dentro de um projeto mais amplo da sociedade.

Nesse século, a efervescência política, econômica e cultural, ao criar as condições para o surgimento de movimentos revolucionários que adentram pelo século XIX, cria também a possibilidade de uma alfabetização pluralista. Estudos apontados por Cook-Gumperz (1991) mostram que cartas pessoais, diários, notas, livros e jornais eram manifestações escritas que faziam parte do dia-a-dia de uma camada social que necessitava, de um lado, do domínio e propagação da informação, e de outro, de buscar novas formas de prazer no ler.

A iniciação ao processo de ler (principalmente este) e de escrever dava-se entre amigos, vizinhos ou no interior da própria família.

As diferentes finalidades dos vários agrupamentos sociais geraram o que Cook-Gumperz considerou uma "multiplicidade dificilmente estimada de alfabetização, uma idéia pluralista."

Abundavam, por essa época, os panfletos políticos que propagavam as idéias da burguesia revolucionária. Aprender a ler tinha, então, finalidades políticas e era uma competência colocada a serviço de movimentos políticos considerados radicais ou a serviço da divulgação da Bíblia. Nesse século, os homens ainda não estavam divididos em duas categorias - a dos alfabetizados e dos não-alfabetizados. Nem era preciso saber ler e escrever para ganhar a vida.

Essa alfabetização múltipla, plural, política e social fica reduzida, na virada do século, a um processo uniforme e burocratizado. A burguesia revolucionária engole grossas fatias de poder, no final do século XVIII, e colo-

ca em ação o seu projeto político-social e, a partir dele, traça o seu projeto educacional que deverá atender aos princípios liberais da igualdade, da liberdade e da fraternidade; e, certamente, aos da expansão industrial.

No século anterior a classe revolucionária tinha se utilizado da leitura e da escrita para estimular sua ação, esta mesma classe estava preocupada, no início do século XIX, com a expansão da alfabetização. A Royal Society, na Londres de 1807, alertava que a expansão do processo de ler e escrever poderia prejudicar a moral e a felicidade das massas, poderia extinguir a mão-de-obra disponível e poderia ainda dar suporte a movimentos radicais.

Pensava-se, com certeza, na expansão da alfabetização plural do século XVIII. A expansão que se dá no século XIX, no entanto, é a da alfabetização uniforme, padronizada, construída para atender à escolarização das massas. Casam-se, então, nesse século, a alfabetização e a escolarização. Os materiais sociais - as notas, as cartas, os panfletos, os livros - são agora reduzidos a um único material destinado à alfabetização que perde, assim, a sua natureza social e cede, com certa resistência, o espaço para alfabetização técnica e burocratizada.

A alfabetização das massas realizada a partir de um modelo único exige não mais um preceptor, um vizinho, um irmão, mas um instrutor treinado para que, no menor prazo possível, pudesse ser alfabetizado tecnicamente o maior número possível de crianças.

Se a escolarização casa-se com a alfabetização, casam-se também o instrutor alfabetizador e o material padronizado. Atendiam, com essa união, às exigências da vida econômica.

A burguesia passa, assim, a exercer o controle sobre o processo de alfabetização. Tira dele a sua característica social e recreativa e o aninha no interior da escola, sua nova senhora.

## A Construção do Instrutor

A expansão da escolarização tem início no final do século XVIII. Na França, a burguesia vitoriosa instituiu um concurso para a escolha de livros elementares. Segundo Barbosa (1990), a comissão não conseguiu selecionar um bom livro que prestasse às finalidades do momento. Em 1818 apareceu um **Guia de Ensino Mutual**, e apareceram também os primeiros cartazes com letras, sílabas e palavras, em substituição aos materiais sociais anteriormente utilizados. Entre 1810 e 1833, escolas normais são fundadas para satisfazer esse novo projeto pedagógico que deveria garantir a estabilidade social através de uma alfabetização eficaz, rápida, segura e econômica. Assim pensava e agia a burguesia.

A formação dos professores atendia a uma determinada prática pedagógica criada a partir das necessidades políticas e econômicas desse período histórico. Se a necessidade era escolarizar o máximo de pessoas no menor tempo possível, não haveria mesmo outra alternativa que não a de padronizar o material de leitura e formar o instrutor. Nasce assim o instrutor alfabetizador.

Esse perfil entra pelo século XX, juntamente com o material produzido, instala-se nas escolas e mantém-se, apesar das débeis reformas que acontecem no mundo político e social.

Neste final de século XX parece que a burguesia, hábil em rever-se, percebe que já não basta alfabetizar a partir de uma visão técnica com base em materiais uniformes.

A escolarização da alfabetização no final do século XVIII coloca sob o controle da burguesia um processo essencialmente social. A sociedade plural atual, vazada pelos meios de comunicação de massa, rompe o casamento escola-alfabetização-leitura e provoca, rapidamente, a revisão dos conceitos. Exige, para satisfazer o projeto neo-liberal, um outro professor. Descarta, para isso, o professor instrutor historicamente construído.

O meio universitário, os órgãos públicos de formação em serviço e as escolas de magistério tentam romper o perfil histórico para construir um outro - o de um professor alfabetizador que conheça e saiba caminhar através dos múltiplos tipos de textos desta múltipla organização social.

O rompimento do casamento, na verdade, fica na aparência. Está em marcha, e somos agentes dessa marcha, um novo processo de escolarização dos materiais sociais. A escola quer e precisa recuperar um controle ameaçado, mas esse processo não pode contar com o velho instrutor porque o material já não é uniforme.

A questão (ou desafio que a nós esta nova necessidade criada coloca) apresenta dificuldades que merecem atenção e devem ser superadas. Não basta, e não satisfaz, criar, com o professor, metodologias para atender à alfabetização plural pela qual os alunos devem conhecer as superestruturas e as organizações básicas dos textos que circulam na sociedade e na escola, produzi-los e lê-los, "a sério", como diz Jolibert (1991), isto é, para valer, sem simulação. O professor instrutor não dá conta dessa multiplicação. É preciso antes, ou concomitantemente, recuperar o professor leitor e escritor e construir com ele um cidadão que, coincidentemente também, será um professor alfabetizador-leiturizador.

Na pesquisa a que me referi no início, depoimentos de professores registravam que não sabiam bem escrever, nem ler. A partir dessas observações e com a provocação acontecida durante os encontros, algumas professoras solicitaram um curso em que elas tivessem a oportunidade de tentar avançar pelo caminho dos escritores e dos leitores. E é desta experiência que cuido a seguir.

### Em Busca do Tempo **Perdido**

Por ocasião de encontros formais ou informais, alguns professores solicitavam que eu, como supervisor e professor universitário, tentasse contribuir para sua formação e elaborasse, para isso, um curso ao longo do qual pudessem escrever e ler. Reconheciam o medo que nutriam pelo ato

da escrita, em qualquer situação. Havia, em suas falas, o medo de não saber organizar, em textos, suas idéias. Quanto à questão da ortografia parecia não haver preocupação.

Nas discussões informais combinamos que começaríamos pela narrativa. Trata-se de um tipo de texto que sempre esteve presente na sala de aula, e com ele tiveram experiências, antes como alunos, agora como professores. Apesar de toda essa "aprendizagem", minhas parceiras afirmavam não saber escrever histórias, nem saber ajudar seus alunos a construir ou a reelaborar suas criações. Poderiam contribuir para a correção da ortografia e para a colocação de um ou outro sinal de pontuação.

Se os bons escritores buscam nas experiências vividas a matéria-prima para suas histórias, parecia ser este também o caminho a ser percorrido pelos participantes do curso. A volta ao passado, à adolescência e à infância, encontraria, certamente, farto material que pudesse dar suporte para a empreitada. Escrever sua história e não a história do outro seria o primeiro desafio. Visava, sobretudo, a dar vazão à palavra e reencontrar pedaços perdidos da infância. A criação de um texto seria acompanhada e vivida como um processo de criação e reorganização até o resultado final.

Para que a provocação de voltar à infância fosse estabelecida, selecionei dois textos, um de Domingos Pellegrini Jr. que conta, em primeira pessoa, a primeira viagem de um garoto de 10 anos para o mar em **Minha Estação de Mar** e **Vinde a Mim os Pequenininhos**, de Tânia Failacce, que narra a situação repressiva de um garoto em uma aula de religião.

Para avançar nas questões da organização do texto e do rompimento de clichês lingüísticos e temáticos, escolhi outros contos: **Novena de Encomendação**, de Luiz Baldino; **A Primeira Aventura de Alexandre**, de Graciliano Ramos; **Conjugai**, de Fernando Sabino; **Maria Pintada de Prata**, de Dalton Trevisan, e **A Hora e a Vez de Augusto Matraga**, de João Guimarães Rosa. Encerrando a primeira etapa, após pouco mais de dois meses, não foram todas estas as histórias lidas e discutidas. Os próprios professores insistiram em ler **O Estribo de Prata** de Graciliano, após a leitura de **A Primeira Aventura de Alexandre**. A intenção era dis-

cutir as características do contar uma história numa roda de "contar causos". Não chegamos a Sabino, Trevisan e Rosa. Fomos na direção dos "causos" caipiras de Cornélio Pires. Outra história introduzida para relembrar situações da infância foi **Enchente**, de Deonísio Silva.

Antes, porém, de aventurar-me com minhas companheiras pelas entrelinhas do ler e do conversar, dediquei-me a ler, como fundamentação teórica, o livro elaborado por um grupo de professores de Ecouen, na França, coordenados por Josette Jolibert. Destinado a professores, os livros **Formar Niños Productores de Textos** e **Formar Crianças Leitoras** registram experiências realizadas desde 1984.

Embora o material procure contribuir para a formação dos professores que desejam tornar escritores e leitores seus alunos, acreditei que poderia desenvolver experiências semelhantes com os professores alfabetizadores que têm medo diante da página. Esperava auxiliar o instrutor a se tornar professor.

Antes, porém, de narrar a experiência, julgo necessário discutir algumas concepções e procedimentos destacados por Jolibert e sua equipe.

A educadora francesa estuda, em sua pesquisa sobre a formação de escritores, sete tipos de textos - cartas (de solicitação, informação, etc), cartazes (convites, publicidades, informações, etc), fichas prescritivas (regras de jogo, receitas, etc.) relatórios (visitas, experiências, etc), registros de experiências (individuais ou coletivas), novelas curtas e poemas.

Para cada situação e finalidade há a seleção de um determinado tipo de texto. Para isso Jolibert procura expulsar da sala de aula a simulação. Elabora, então, projetos de atuação no meio social.

Antes de elaborar um texto, a criança (ou o professor escritor) precisa ter claro, segundo diz, a situação de comunicação escrita: o destinatário e sua posição, o enunciador, o objetivo da escrita, os desafios que terá ao escrever e o seu conteúdo. Deve ter uma antecipação do produto final - que tipo de texto escolher, sua silhueta e os materiais utilizados.

Durante o processo de produção, o aluno deve delimitar os principais níveis lingüísticos de textos, a saber: 1. superestrutura - organização gráfica e esquema tipológico que inclui a abertura, dinâmica interna e encerramento; 2. lingüística textual - função dominante organizadora da linguagem, personagens, espaço, tempo, coerência textual, que inclui a coerência semântica, os anafóricos, os sistemas temporais e os encadeamentos; 3. lingüística oracional - ordem das palavras, relações sintáticas e microestruturas ortográficas.

O texto narrativo recebe de Jolibert um estudo baseado nas idéias de T.A. Van Dijk. Toma emprestado dele o conceito de superestrutura ou esquema tipológico e busca suporte teórico em Todorov:

"Uma narração ideal começa com uma situação estável que uma determinada força vem perturbar. Isto produz um desequilíbrio.

Uma ação de uma força dirigida em sentido inverso reestabelece o equilíbrio. O segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro mas nunca idêntico. Em conseqüência, há dois tipos de episódios em uma narração: aqueles que descrevem um estado (equilíbrio ou desequilíbrio) e aqueles que descrevem os passos de um estado para o outro. (Jolibert, 1991, p. 30).

É Van Dijk quem diz que 'as superestruturas são princípios que organizam o discurso'. Possuem um caráter hierárquico que define grosso modo 'a sintaxe global' do texto. As superestruturas narrativas são convencionais: as regras de produção das narrações pertencem ao nosso conhecimento geral da linguagem e da cultura, conhecimentos que compartilhamos com os membros da comunidade a que pertencemos." (Jolibert, 1991, p. 31).

Jolibert entende que as crianças percebem e utilizam os aspectos das superestruturas: a silhueta do texto (distribuição espacial) e a dinâmica interna (início, final, lógica da organização). Do ponto de vista da gramática textual, é preciso destacar os enunciados (pessoa, os tempos verbais), os encadeamentos (anáforas, engates de cronologia, causa/efeito e ruptura).

Do ponto de vista pedagógico, Jolibert elabora *módulos de aprendizagem*

que são conjuntos de atividades centradas em tipos de textos e que se desenvolvem por períodos de tempo mais ou menos previstos. Como estratégia geral de trabalho, traça três opções:

1. alternar o escrever e o reescrever, e fases de análise e sistematização;
2. realizar atividades individuais, durante o escrever, e coletivas, para as outras etapas, especialmente a metalingüística;
3. proceder de modo a distinguir níveis de trabalho lingüístico:
  - 3.1. primeiro, o contexto;
  - 3.2. em segundo lugar, a superestrutura do texto escolhido e sua dinâmica de conjunto;
  - 3.3. em seguida, os elementos de enunciação e sua coerência com os outros aspectos da gramática textual;
  - 3.4. no final, analisar a gramática oracional e a morfologia verbal.
  - 3.5. por último, depois de tudo ter sido trabalhado, a correção ortográfica.

De maneira geral, ao iniciar o trabalho, o professor deve elaborar um plano que possa prever a criação de uma situação de intercâmbio oral entre os membros do grupo através de textos escritos. Surge, então, a primeira escrita individual. A partir dela são destacados os elementos da superestrutura que são comparados às características do texto escolhido. São comparados também os aspectos relacionados com a enunciação.

A próxima etapa passa a ser uma reescrita parcial ou global, considerando as atividades da "gramática textual e oracional; o léxico, a morfologia verbal e eventualmente a ortografia;" (Jolibert, 1991, p. 45).

Chega-se então à finalização do texto e seu envio aos destinatários.

A avaliação do módulo poderá ser feita pelos companheiros, pelo destinatário, pelo próprio aluno ou pelo professor para cada aluno ou para toda a classe.

Particularmente em relação à novela curta, argumentam que o aluno poderá desenvolver alguns aspectos:

1. descobrir que pode criar um mundo através das palavras;
2. reconhecer a estrutura e a dinâmica que orienta a ação desde a abertura até o encerramento;
3. planificar uma escrita;
4. construir lógica e coerentemente uma narração;
5. eleger e empregar um sistema coerente de tempos verbais;
6. ter consciência e domínio da ordem cronológica;
7. conhecer o lugar da narração, da descrição e dos diálogos.

Não expusemos aqui a complexidade das concepções dos procedimentos pedagógicos de Jolibert. Tocamos apenas em alguns aspectos que, de certa forma, nos deram pistas para o trabalho que desenvolveríamos com os professores.

Elaboramos um curso ironicamente denominado "Composição à vista de uma gravura", cujo plano foi enviado para todas as escolas. Não contemplava os participantes com certificados nem com dispensa de ponto. Na ementa registramos: "Pesquisas realizadas nos últimos anos têm mostrado que os professores, de modo geral, mantêm com a língua relações de pavor. Responsáveis pelo nascimento e aprimoramento da escrita entre as crianças, não têm, esses profissionais, o domínio sobre questões lingüísticas que organizam e caracterizam um texto narrativo. Parece ser, pois, necessário recuperar ou criar, no professor, o escritor e o leitor".

Destacamos três objetivos: recuperar ou criar o prazer de narrar, utilizar os elementos da narrativa e romper com clichês lingüísticos e temáticos. O programa previa a discussão da leitura e da escrita escolares, da escrita como processo, os elementos da narrativa, noções de estilo e temas do conto brasileiro.

As ações obedeceriam a alguns procedimentos básicos - a discussão da escrita escolar a partir da experiência de cada um, da leitura de cada um, da leitura de contos selecionados previamente e da criação, concomitantemente, de narrativas.

A proposta inicial era a de realizar um curso sem data para término, com frequência semanal, no período da manhã, durante duas horas, destinado

especialmente para professores e coordenadores do Ciclo Básico. Inscrições abertas e divulgação feita, apareceram apenas quatro assistentes pedagógicos da Delegacia de Ensino. Dias depois, encerrado o prazo, novos candidatos fizeram inscrição. Iniciamos o trabalho com vinte professores. No oitavo encontro, oito semanas depois, éramos treze.

Partindo do princípio de que as nossas experiências sempre podem ser temas de nossas aventuras escritas e não apenas a invenção ou a experiência do outro, optamos por propor o intercâmbio oral entre os participantes tendo como centro das discussões as experiências da infância e da adolescência. Esse processo de arrancar do fundo do baú as reminiscências foi estimulado pela história de Pellegrini Jr..

Criada a situação, definimos para quem escreveríamos - para os nossos parentes e para nossos colegas. Contaríamos em primeira pessoa algum fato marcante de nossas vidas. O desafio era tentar nos tomar escritores de nossas próprias experiências.

No terceiro encontro, apenas cinco professores trouxeram a primeira escrita. Basicamente narraram o que fizeram na infância, utilizando o verbo no imperfeito, sem destacar situações de desequilíbrio. Duas professoras, apesar de contarem a sua própria infância, jogaram' o foco para a terceira pessoa, acostumadas que foram sempre a contar a história do outro. Oito deixaram de comparecer. Os pretextos foram vários, menos o medo de narrar.

A manutenção do grupo era necessária para que as várias experiências fossem expostas e discutidas. Esse processo estimularia outros mais inseguros. No início, a discussão ficou limitada à superestrutura, particularmente em localizar, na narrativa escorrida, uma ação de desequilíbrio que, destacada, pudesse atender ao esquema tipológico - equilíbrio, desequilíbrio, dinâmica de ação e encerramento.

Embora procurasse conduzir as discussões nessa direção, os participantes ficavam preocupados com as questões finais, a pontuação e a ortografia. Perguntas como "depois de *de repente* sempre tem vírgula?", "a

gente tem que usar sempre a mesma forma verbal?, ou comentários como "sempre aprendemos que depois de *de repente* tem vírgula e que os verbos têm que ser iguais", mostravam a preocupação com procedimentos mecanizados para serem seguidos, ao invés da construção de conceitos sobre a organização da escrita.

Confrontamos as escritas, destacando sempre a superestrutura. Antes, porém, o destaque maior era para a carga de emoção e significação presentes nas narrativas. No quinto encontro lemos **Vinde a Mim os Pequenos**, com o objetivo de familiarizar os participantes com o diálogo e sua importância na construção das ações, além da discussão do tema que poderia provocar (como de fato ocorreu) situações constrangedoras no ambiente escolar. No sétimo encontro, outras primeiras escritas foram aparecendo. Concomitantemente, lia as reescritas, conversava pessoalmente em outro momento com a escritora e, em um próximo encontro, socializávamos as observações e a maneira como a história fora reescrita. Depois de duas ou três reescritas, já era possível, no âmbito individual, discutir gramática textual e oracional. No oitavo encontro, duas das produções estavam prontas para multiplicação.

Algumas professoras compararam os encontros a sessões de terapia em razão da volta à infância e do processo de rememorar eventos cobertos pelo pó da história. Algumas gostaram de falar de si próprias, mas não conseguiram registrar suas memórias. Outras tiveram medo de recordar e de escrever. Outras meteram a mão e abriram com força o caminho em busca de sua porção de escritor.

Dez professores criaram dezoito narrativas. Aponto alguns títulos: **O Rio de Minha Infância, A Menina do Casarão, Decepção, Papel Crepom, Papa-Figo, Dona Carola, Saudade do Meu Espaço, Viagem de Trem, O Chute na Santa, Carrapatos não Chupam Sangue de Velhos**. Digitadas no computador e organizadas em um caderno, puderam ser compradas e lidas pelos participantes, pelos amigos e pelos parentes.

## Conclusão

A organização e a reorganização da sociedade capitalista ocidental parecem apontar para um novo projeto pedagógico na área da alfabetização, que recebe contribuições até mesmo de segmentos sociais que se contrapõem ao projeto neo-liberal. Tem, este projeto, um pouco do aroma da situação histórica ocorrida no movimento escolanovista, quando comunistas e liberais se conheceram como possíveis revolucionários na mesma trincheira. Agora não há trincheira mais. Nem barricadas. Há, entretanto, entre neo-socialistas e neo-liberais, um terreno comum onde as idéias sobre a alfabetização exigem um novo professor, que venha a substituir o instrutor que se limita apenas a repassar o material uniforme, burocratizado e aparentemente técnico, construído pela escola para seu próprio consumo.

As pesquisas estão apontando para a realfabetização do professor. Colocada como alfabetização ampla e total, que exige o domínio da leitura, da escrita e da construção de diferentes e múltiplos tipos de textos existentes, não há outro caminho mesmo que não o da realfabetização e da releiturização.

Formar professores leitores e professores escritores é a exigência que eles próprios se fazem quando colocados diante dos desafios que essas concepções recentes têm provocado. E essa formação é lenta, porque histórica.

## Referências bibliográficas

ANTONIO, João (Org.) **O moderno conto brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ARENA, Dagoberto Buim. **Supervisão e alfabetização: novas concepções para uma nova prática**. Marília, 1991. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

COOK-GUMPERZ, Jenny, **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GALDINO, Luís. **Urutu cruzeiro**. São Paulo: Clube do Livro, 1982.

JOLIBERT, Josette (Coord.) **Formar niños productores de textos**. Santiago do Chile: Hanchette, 1991.

\_\_\_\_\_ **Formar crianças leitoras**. Rio Tinto (Portugal): ASA, 1989.

PIRES, Cornélio. **Conversas ao pó do fogo**. ed. fac-similar. São Paulo: Imprensa Oficial, 1987.

RAMOS, Graciliano. **Alexandre e outros heróis**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

WELLS, Gordon. **Condições para uma alfabetização total**. Trad. por Yeda Maria de CL. Varlotta. (s.L: s.n., 19-)