



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

LETRAMENTO E  
EXPERIÊNCIA CURRICULAR INTERCULTURAL  
NA CLASSE DE PROGRESSÃO

Janaína Pereira Ribeiro

*Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos curriculares obrigatórios para a obtenção do título de Mestre/Doutor em Educação.*

*Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna*

Rio de Janeiro. 27 de Outubro de 2006.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

## Letramento e Experiência Curricular Intercultural na Classe de Progressão

Rio de Janeiro, 27 de Outubro de 2006

---

*Janaína Pereira Ribeiro*

### **Comissão Examinadora**

---

*Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)*

---

*Regina Alcântara de Assis*

---

*Pe. Pedro Paulo Alves dos Santos*

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Aymar e Marli, que me ensinaram os primeiros passos na minha caminhada.

Aos meus filhos, Aymar, Gabriel e Matheus, que me fizeram sonhar com um mundo mais feliz, solidário e, quem sabe, mais justo.

Ao meu marido, João Miguel, meu grande amor e amigo que divide e constrói comigo este sonho... Deus não poderia ter me dado um marido melhor.

Às minhas tias, Marlene e Adilcinéa, que, nas minhas ausências, foram mães dedicadas dos meus filhos.

Ao meu professor orientador, Luis Antonio, que confiou e acreditou em mim mais do que eu mesma. Sua alegria, seu companheirismo, sua inteligência, sua dedicação e fé na profissão foram responsáveis pela conclusão deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup>. Sueli Bulhões, responsável pelo nascimento deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Maria Nazareth M. B. Vasconcellos, pelo apoio, confiança e incentivo nos momentos mais difíceis.

À Maria Socorro R. de Souza e Sueli Coutinho, mulheres fortes e decididas, minhas eternas chefes, de quem procuro seguir o exemplo.

A todos os professores e amigos de Equipe da 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> CRE, que riram e choraram comigo neste percurso; graças a Deus, rimos muito mais do que choramos.

À Equipe de profissionais da Creche, que me auxilia a construir um espaço de sonho para tantas crianças.

A Ceres Duarte, porque um dia desejei ser um pouco parecida com você.

## RESUMO

As práticas de letramento aplicadas nas classes de progressão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, analisadas na perspectiva das políticas de inclusão social. Seus atores e o conceito que delas se tem na cultura escolar, sua relação com a cultura científica, a Idade Moderna e o processo civilizatório por meio da escola. As concepções de escrita e de alfabetização subjacentes às práticas escolares, o conceito de letramento segundo os modos do pensamento e o estudo crítico das bases fundamentais do Construtivismo. A orientação curricular que dá sustentação às práticas docentes e o letramento a partir das zonas de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: letramento, modos do pensamento, educação intercultural inclusiva.

## ABSTRACT

The practices of literacy used in so called "*classes de progressão*" of Rio de Janeiro City Secretary of Education, analyzed from the point-of-view of the policies towards social inclusion. Their actors and the concept school culture holds about them, their relationships with scientific culture, Modern Age and the civilizatory process through schools influence. The conceptions of writing and literacy subjacent to school practices, the concept of literacy concerned to knowledge modes and the criticism of Constructivism fundamental basis. Curricular backgrounds under teachers practices and literacy strategies concerned to the zones of human development.

Key-words: literacy, knowledge modes, inclusive intercultural education

## RESUMEN

Las prácticas de letramento en las clases de progresión de la Secretaría Municipal de Educación de la Ciudad del Rio de Janeiro, analizadas según la perspectiva de las políticas de inclusión social. Sus actores e el concepto que de ellas se hace en la cultura escolar, su relación con la cultura científica, la Edad Moderna e el proceso civilizatorio impartido desde la escuela. Las concepciones de escrita y de alfabetización subyacentes a las prácticas escolares, el concepto de letramento según los modos del pensamiento e el estudio crítico de las bases fundamentales del constructivismo. La orientación curricular que concede sustentación a las prácticas docentes e el letramento tomado desde las zonas del desarrollo humano.

Palabras-clave: letramento, modos del pensamiento, educación intercultural inclusiva

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b>	<b>3</b>
<b>2. Classes de progressão</b>	<b>8</b>
2.1. Pressupostos	10
2.2. Os resultados do fracasso	12
2.3. O aluno da progressão	16
2.4. Crise da alfabetização	18
2.5. Os professores da progressão	23
2.6. O Currículo Multieducação	26
2.6.1. Elementos para o planejamento	29
2.6.2. Empenhos da SME	31
2.7. Considerações finais	33
<b>3. Alfabetização e modelos sociais</b>	<b>35</b>
3.1. O homem e a escrita	35
3.1.1. Idade pré-moderna: a sociedade da busca do equilíbrio	37
3.1.2. Idade moderna: o resgate da racionalidade	39
3.1.3. O projeto Iluminista	41
3.1.4. A contemporaneidade: o período da ciência e da técnica	43
3.2. O papel da escola na formação das sociedades	46
3.3. A formação da sociedade brasileira	48
3.4. A relação do povo brasileiro com o conhecimento	49
3.4.1. A crise da pós-modernidade	51
3.5. Considerações finais	53
<b>4. Cultura e desenvolvimento escolar</b>	<b>55</b>
4.1. Concepções de alfabetização	55

<i>4.2. A alfabetização e suas técnicas</i>	<i>59</i>
<i>4.3. As críticas de Ferreiro aos métodos</i>	<i>61</i>
<i>4.4. A crítica a Ferreiro</i>	<i>64</i>
<i>4.5. Aprendizagem, desenvolvimento e zonas de desenvolvimento na abordagem Vygotskyana</i>	<i>67</i>
<i>4.5.1 Vygotsky e os modos de pensamento</i>	<i>69</i>
<i>4.6. Letramento, Oralidade e Escrita</i>	<i>73</i>
<i>4.7. Considerações finais</i>	<i>76</i>
<i>5. Estratégias de letramento nas classes de progressão</i>	<i>78</i>
<i>5.1. As atividades e suas finalidades</i>	<i>82</i>
<i>5.1.1. O processo de letramento</i>	<i>87</i>
<i>5.2. Considerações finais</i>	<i>89</i>
<i>6. Conclusão</i>	<i>90</i>
<i>• Bibliografia</i>	<i>93</i>



## INTRODUÇÃO

Desde 1985, trabalho como professora da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, tendo iniciado a carreira como regente de turma, com a oportunidade de atuar com classes de alfabetização e 1ª série de alunos repetentes.

Depois de algum tempo, passei a atuar na Divisão de Educação de uma das Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação, fazendo acompanhamento e orientação de um grupo de escolas. Desde então, pude conviver com as dificuldades em alfabetizar e acompanhar a tentativa de professores das séries iniciais em solucionar as dificuldades encontradas por seus alunos, especialmente na aprendizagem da leitura e da escrita.

A decisão de realizar um estudo mais detalhado acerca das dificuldades dos alunos das classes de progressão deveu-se à constatação de que, apesar de a SME investir na formação do professor alfabetizador, muito pouco se conseguiu avançar no sentido de alterar o quadro do fracasso escolar, principalmente no que diz respeito à questão da alfabetização, tampouco logrou-se êxito em extirpá-lo da Rede Municipal de Ensino.

Uma análise mais detalhada dos números de crianças que passam pelas classes de progressão desnuda a incapacidade do sistema escolar carioca quanto à manutenção de um fluxo equilibrado de entrada e saída dos alunos nas classes destinadas à alfabetização. E a progressão, criada para ser o espaço no qual se solucionariam as dificuldades de aprendizagem na alfabetização, acabou tornando-se mais um problema na rede, porque começou a ser vista como o espaço dos incapazes ou dos alunos problemáticos.

No trabalho que ora se apresenta, pretende-se discutir e apresentar questões que, de alguma maneira, provocam custo de aprendizagem nas classes de progressão e desencadeiam o processo de discriminação que incide sobre seus alunos. Não é possível tratar de todos os

aspectos inter-relacionados ao mundo escolar e que são extremamente importantes, tais como a questão do currículo, a avaliação etc., mas de uma em especial, que diz respeito aos modos de pensamento humano e como a escola os trata.

O mundo escolar é completamente diverso do mundo em que a criança da progressão interage cotidianamente. A escola, da forma como está constituída, não leva em conta as propriedades que caracterizam a lógica do pensamento desenvolvido em comunidades de base oral, tampouco dialoga com a identidade cultural desses alunos. A escola tem estado presa a uma concepção de modelo intelectual, de um modo particular de compreensão da realidade, de caráter ideal, e abstrato, e em um esquema de ação com alto nível de planejamento intelectual, desvinculado de contextos de mundo reais – para centrar a atenção em apenas um foco – ambas posturas que exigem do aluno manter-se em repouso, silencioso e calmo.

Para atender aos alunos da classe de progressão, é necessário legitimar e reconhecer na oralidade do aluno uma forma de organização, compreensão, relação e ação no mundo, já que o padrão de comportamento intelectual e social dos alunos de cultura oral é diferente daquele exigido pela escola; isto porque é centrado na experiência empírica, com baixo nível de planejamento e sempre vinculado a uma projeção sobre o mundo em que a ação prepondera sobre a reflexão. Só assim a escola poderá tornar-se um espaço de diálogo e negociação entre a cultura oral e a cultura científica, permitindo ao aluno da classe de progressão incorporar a seu esquema de pensamento características dos instrumentos intelectuais da cultura científica, a fim de que possam analisar a realidade além das impressões empíricas.

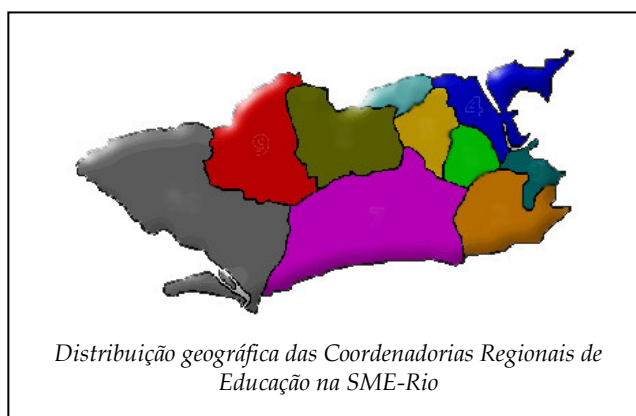
Em vários momentos, a rede municipal de Educação investiu na formação dos professores, tentando preencher lacunas teóricas e propondo estratégias de letramento dentro de uma perspectiva na qual o texto escrito seria a base de todo o processo. No entanto, os aspectos citados acima jamais foram tratados. Faz-se necessário levar ao professor argumentos com base nos quais possa compreender e legitimar as crianças e jovens das classes de progressão na condição de alunos capazes de pensar e de ser propriamente alunos. Contudo, até então, não se tem apresentado ao professor argumentos que justifiquem e legitimem o comportamento estranho e inadequado dos alunos das classes de progressão como estados possíveis na esfera da normalidade.

Por isso, percebeu-se a necessidade de realizar um estudo estritamente teórico. Um estudo, portanto, que permita ao professor compreender seu cotidiano escolar e intervir nele de forma consistente, buscando entender a maneira como se aprende e o que se passa com o aluno, como se dá seu desenvolvimento cognitivo e as conseqüências disso para o seu desenvolvimento escolar.

Apesar de ser a linguagem verbal de suma importância, tal como considerada por Vygotsky, como constituidora e organizadora do pensamento, ela não é objeto deste estudo, mas sim a linguagem de uma forma mais ampla, como faculdade simbólica. A linguagem aqui é tratada como um conjunto de valores que efetivamente se perpetuam nas coisas, na maneira como o homem se organiza em cada tempo; cada sociedade tem sua própria linguagem marcada pela condição histórica (LEVY 1998). É a partir da linguagem que o sujeito constitui conceitos e juízos próprios que, de alguma maneira, moldam e organizam as estruturas de seu pensamento, tornando-o narrativo ou científico. Apresentam-se as características desses modos de pensamento e propõe-se uma maneira de auxiliar o aluno a construir e educar seus esquemas mentais, adquirindo características mais científicas.

Este estudo se propõe, portanto, a gerar novas reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, com base nas quais seja possível refletir sobre as causas da repetência e da exclusão de crianças na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Como norte dessas reflexões e considerando o interesse em atribuir ao sujeito das classes de progressão a possibilidade de aprendizagem de fato, esta dissertação visa caracterizar a situação dos povos de cultura oral frente aos modos de pensamento e práticas sociais da escrita, analisando, em seguida, o impacto do modo narrativo sobre os processos de letramento nas classes de progressão. Como reflexo deste estudo, encontram-se adiante quatro capítulos, conforme descritos a seguir:

No Capítulo II, apresentam-se as classes de progressão, as características da clientela que a frequênta, com um breve perfil do professor, os resultados e uma análise sucinta de como a SME vem tratando a questão da alfabetização e seus esforços no sentido de promover a aprendizagem. Para isso, utilizam-se documentos oficiais da própria rede, que nos dão conta dos resultados alcançados, e fontes documentais de uma das dez coordenadorias regionais de educação (CRE's), tais como relatórios dos alunos da progressão elaborados por professores e questionários enviados aos professores. As coordenadorias regionais de educação, em número de dez, segmentam a rede municipal em áreas com propriedades geopolíticas singulares na Cidade do Rio de Janeiro.



Apesar de ter restringido este estudo ao âmbito da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, existe a possibilidade de sua aplicação a qualquer outra parte do país onde se verifiquem sujeitos sociais como os das classes de progressão. Tendo em vista o esforço que a SME - Rio faz para tentar incluir os sujeitos a partir de sua diversidade e solucionar os problemas de aprendizagem desses mesmos sujeitos, esta secretaria serve de exemplo para o país inteiro, já que a interculturalidade se faz presente em todos os cantos deste país.

A opção por focalizar a questão a partir de apenas uma das CRE's não resulta em risco de particularização ou regionalização do problema-objeto aqui analisado. Ao contrário, pois, em que pesem as especificidades de cada CRE, inclusive quanto às comunidades atendidas, as tensões escolares que vêm provocando a existência de classes de progressão são comuns em toda a rede da SME-Rio. O contexto analisado corresponde ao universo de escolas de uma CRE situada nos limites entre as zonas norte e oeste da cidade.

O fato de atuar nesta rede - e especificamente nesta CRE - faz com que eu não seja uma pessoa estranha ao conjunto escolar; sou um membro desta rede em busca de um estudo que reflita meu cotidiano e de meus colegas de trabalho, sendo minha intenção fazer com que este estudo volte para a rede e repercuta, de modo a trazer novas possibilidades de atuação. Este é um trabalho de pesquisa-ação, já que é um estudo teórico, porém produzido em constante diálogo com o campo, pelo campo e para o campo, proporcionando o compartilhamento de saberes, descobertas e novas práticas.

No Capítulo III, expõe-se a história do desenvolvimento do pensamento científico, como a escola foi influenciada por essa cultura, dita cultura civilizada pela ciência, a qual, por sua vez, determinou a formação do homem moderno, acabando por excluir aqueles que não se encaixavam nos padrões da cultura dominante. No que diz respeito à sociedade brasileira, de cultura preponderantemente oral, as práticas educacionais tornaram-se tremendamente excludentes, já que o reservatório de sentido dessas comunidades não incluía a cultura escrita como um fator relevante para a sua sobrevivência e expressão. As referências utilizadas neste capítulo vêm de autores como Doll, Santomé, Áries, Ribeiro e Senna.

No Capítulo IV, apresentam-se as propostas de alfabetização que vigem até hoje nos contextos educativos de nossas escolas - algumas delas, com mais de um século de utilização, deixam de considerar diferenças básicas entre língua oral e língua escrita. Nesse capítulo, introduz-se uma crítica aos métodos de alfabetização e uma reflexão à teoria de Ferreiro, que surge como proposta capaz de resolver os problemas da aquisição da leitura e da escrita, mas que traz em seu bojo equívocos de ordem teórica e, na verdade, não respondem às questões práticas da alfabetização. No entanto, esta teoria trouxe avanços e abriu possibilidades a novas

reflexões sobre a construção da alfabetização. Trata-se do capítulo em que Vygotsky tem sua influência mais fortemente exacerbada, tendo em vista que ele é o primeiro e principal teórico a dar condições de se admitir a possibilidade da existência de um modo de pensamento diferente daquele organizado cientificamente, resgatando da “incompetência”, legitimando, todo indivíduo que não se encaixava nos padrões do pensamento cartesiano.

Ainda no Capítulo IV, Senna tem forte influência, pelo fato de trazer a possibilidade de identificação das características dos modos de pensamento científico e narrativo de maneira organizada e o conceito de letramento em que se respalda este trabalho, juntamente com contribuições de Kleiman.

No Capítulo V, discute-se propriamente, o letramento em contextos como as classes de progressão, o que envolve o indivíduo em todo o seu potencial de encontros com o mundo, tratando o corpo desse indivíduo como a porta receptora de todas as possibilidades de interação e significação. Nesse momento, os autores utilizados são Le Boulch e Senna, que nos trazem a possibilidade de se entender o indivíduo como um ser multifacetado e o currículo como mais do que acumulação de conteúdos, sendo um espaço de crescimento individual e coletivo de ampliação dos horizontes humanos do saber e da formação de competências.

Este é um trabalho que se propõe a, mais do que buscar respostas, levantar questões que auxiliem na busca do entendimento e das condições de letramento que envolvem o processo de alfabetização. Espera-se que os seus leitores, provavelmente pessoas que buscam reverter a condição e os números de analfabetismo dentro das redes públicas do nosso país, possam encontrar aqui novas possibilidades de reflexão e ação da prática alfabetizadora. De fato, o que se revela importante é que cada um investigue e descubra idéias além dele.

## CLASSES DE PROGRESSÃO

Este capítulo visa ao exame das classes de progressão e do papel que desempenha no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Nesse contexto, faz-se uma abordagem geral do problema da alfabetização de crianças matriculadas nas escolas da SME-RJ, mais especificamente nas classes de progressão da CRE analisada. Apesar de estar localizado em uma determinada CRE, isto não significa que seja um estudo particularizado que desconsidere as escolas de outras CRES, em razão de esta não ter características tão peculiares que a tornem diferente das outras. Ademais, os alunos inseridos nas classes de progressão possuem as mesmas características, ou seja, todos vêm de camadas populares e um grande número apresenta um comportamento que não se encaixa nas expectativas cartesianas das escolas. A escolha desta CRE foi, portanto, um recorte que permitiu facilitar as ações que envolvem a pesquisa, tais como: o estabelecimento do diálogo com os professores, a aplicação de questionários para coleta de dados, o acompanhamento das escolas etc.

Certamente, este capítulo foi o de maior custo emocional e racional do trabalho porque não foi fácil falar sobre o campo de maneira objetiva, tendo em vista que as emergências existentes nele a todo momento me envolviam e invadiam, tornando difícil refletir com tranqüilidade. Apesar das dificuldades, o trabalho prosseguiu em seu objetivo, que consistiu na apresentação das classes de progressão.

Para o cumprimento do objetivo desta dissertação, o capítulo apresenta as seguintes questões: a motivação com a qual foram criadas as classes de progressão, os resultados alcançados expressos por seus resultados, as características dos alunos das classes de progressão, a crise instalada na alfabetização, quem são e o que pensam os professores da progressão, o currículo Multieducação, aliado aos empenhos da SME na superação das dificuldades.

Traça-se um painel sucinto das características do grupo social que se forma à margem da cultura científica e de como a escola vem formando essa população de forma discriminatória há muitas décadas.

A partir da década de 1970, com o advento da universalização do ensino, um número muito maior de alunos oriundos das camadas mais empobrecidas da população teve seu lugar garantido nos bancos escolares por meio da Lei nº 5.692/71. Antes, essa parcela da população ficava, em sua imensa maioria, fora das escolas.

Esse encontro entre a escola e as crianças das camadas populares ocasionou um choque cultural entre essa parcela da população, em que a oralidade é preponderantemente o único veículo de comunicação entre os indivíduos, não sendo a escrita um meio de expressão reconhecido para aquele grupo, e a cultura escolar. Isto provocou - e ainda hoje provoca - o fracasso e a exclusão de um grande contingente de crianças do processo de aprendizagem, principalmente nas séries iniciais de alfabetização. Assinale-se que não se trata aqui de reafirmar a teoria da carência cultural, mas de reconhecer o fato de que as experiências a que nos expomos criam em nós ferramentas e mecanismos cognitivos específicos para lidarmos com a realidade.

Os professores, por sua vez, não sabem como lidar com a situação e buscam respostas para o problema, na maioria das vezes, colocando a culpa do fracasso no próprio aluno, na família ou nas condições de trabalho, como tentativa de defesa própria de algo para o qual não encontrou explicação.

Nas sociedades letradas, o fato de o cidadão alfabetizado não ser letrado traz algumas conseqüências para o indivíduo, como, por exemplo, a impossibilidade de exercer, de forma mais completa e participativa, sua liberdade de expressão e autonomia.

A escola vem buscando estratégias compensatórias para lidar com essa situação, desde a revisão de seu currículo, com a elaboração do Núcleo Curricular Básico Multieducação<sup>1</sup>-, até os dias atuais, com a busca de soluções e estratégias como a criação das classes de progressão.

---

<sup>1</sup> O Núcleo Curricular Básico Multieducação será comentado a seguir. Apesar de representar um avanço em termos de compreensão do sujeito social atendido pela escola e da função social que cumpre ao meio acadêmico realizar, faz-se necessário entender o motivo pelo qual efetivamente não se avança a ponto de criar um currículo capaz de consolidar a alfabetização de um número imenso de crianças ainda semi-analfabetas.

## 2.1. Pressupostos

É possível afirmar que a formação das classes de progressão é uma iniciativa relativamente nova, devido ao fato de terem sido implantadas a partir de 2001.

A nova Lei de Diretrizes e Bases abriu a possibilidade de uma nova organização do tempo escolar: várias cidades do país substituíram os sistemas seriados por ciclos seguindo modelos variados, no entanto todos eles representam avanço em relação ao modelo dos regimes seriados. Na SME/ RJ, o 1º Ciclo de formação foi implantado a partir dos estudos sobre desenvolvimento humano e sua vinculação ao contexto sociocultural.

*“É uma forma diferente de conceber o tempo e a organização curricular, que se fundamenta nos princípios do respeito às singularidades, aos diferentes ritmos de aprender de cada aluno, e do direito à continuidade do processo de desenvolvimento de todos os alunos, sem interrupções, nem retrocessos” (SME 1º Ciclo de Formação- Documento preliminar 2000: 4).*

O 1º ciclo de formação agrupou as três séries iniciais (classe de alfabetização, 1ª série e 2ª série) em 2000, de acordo com a idade das crianças, levando em conta que o desenvolvimento humano é um processo que resulta da relação entre o desenvolvimento da estrutura orgânica do indivíduo e o meio ambiente natural, social e cultural. Ao ingressarem na rede com seis anos, as crianças freqüentariam o ciclo completo (três anos); aqueles que iniciam com sete anos freqüentariam o ciclo por dois anos; e os que entrassem mais tarde, com oito anos, freqüentariam o ciclo por apenas um ano.

*“[...] alguns processos essenciais em um determinado período de formação estarão superados em um outro período ou estarão modificados pela dinâmica entre a maturação orgânica e a vivência sócio-cultural. Por exemplo, uma criança de 10 anos trabalha informações de maneira distinta de uma criança de 7 anos, uma vez que a transmissão interna de informações no cérebro é mais complexa na criança de 10 anos do que na de 7, devido à maturação de determinadas partes do cérebro. Isto implica que a atividade de estabelecer relações entre áreas do conhecimento e em relacionar experiências e informações, tanto lingüísticas quanto imagéticas, vai ocorrer mais “fluentemente” na criança mais velha” (SME 1º Ciclo de Formação-Documento Preliminar 2000: 5) .*

As turmas de progressão foram criadas como alternativa para atender a crianças com nove anos ou mais que não tivessem consolidado seu processo de alfabetização durante sua permanência no ciclo ou que não tivessem tido acesso à escola na idade considerada desejável



por lei. Não seria necessário que o aluno permanecesse todo o tempo na classe de progressão, mas somente o período necessário para a superação das dificuldades, retornando, logo em seguida, às turmas do ciclo (SME Sugerindo nº 1 – julho de 2003).

*“Portanto, as turmas de progressão reúnem alunos que, efetivamente, não conhecem e não decifram as letras; alunos que, apesar de conhecerem e decifrarem as letras, são incapazes de compreender ou redigir um texto, ou seja, alunos que apresentam um comportamento frente à escrita que não se reconhece compatível ao de um sujeito alfabetizado [...]”* (SPALA, 2005: 5).

Os alunos da progressão integram aquela camada da população que a escola, apesar do discurso de inclusão, continua, por meio de suas práticas, excluindo.

Uma análise percuciente da história da alfabetização nos leva a constatar que, na verdade, sempre existiram classes de alunos *renegados*, ou seja, crianças que “não aprendiam” e a escola, de algum modo, mantinha em um lugar de segregação, assegurando a seletividade social muito mais do que gerando possibilidades de sucesso e superação das dificuldades, sobretudo para as que apresentavam problemas frente à cultura cartesiana da escola (BRANDÃO, 1986).

Assim, observava-se na escola uma clara divisão entre aqueles que logravam êxito – julgando-se, portanto, melhores – e os que não tinham sucesso, gerando uma situação em que os últimos se sentiam pessoas de menos valor do que os primeiros.

Com a inclusão de problemas como distúrbio de linguagem ou de aprendizagem no âmbito do ensino especial, a escola, mais uma vez, propiciava a discriminação e a exclusão das camadas mais pobres da população. Apesar da intensificação do processo de participação das camadas populares, criou-se, então, outro mecanismo de exclusão por meio do ensino especial (SENNÁ 2006).

As crianças mais pobres fazem parte de um grupo cultural no qual a ausência da escrita não representa uma lacuna, mas é parte integrante do modo de funcionamento predominante nessa cultura. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento envolve processos simultâneos de imersão na cultura e afloramento da individualidade, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro, e de seu modo concreto de vida depende o desenvolvimento de seus processos psicológicos.

A aprendizagem tem início muito antes de a criança entrar na escola. A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados e ocorrem desde o primeiro dia de vida do indivíduo.

Antes de seu ingresso na escola, a criança vivencia uma série de experiências: aprende a falar, nomeia objetos, conversa com outras pessoas, adquire informações, imita comportamentos etc. Esses conceitos espontâneos são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta. É nesse processo que a criança vai-se formando como indivíduo, de maneira não-planejada.

É a cultura que fornece os sistemas de representação e interação com os quais o indivíduo representa sua realidade. Por intermédio desses símbolos, então, cria-se todo um universo de significações que lhe permite construir, ordenar e interpretar os dados do mundo real.

As questões de linguagem e de aprendizagem deveriam ser vistas pela escola como um modo diferenciado de interagir e compreender o mundo, o que não significa nenhum *déficit* cultural, tampouco cognitivo. Isso apenas denuncia que os alunos vão à escola com um modelo de comportamento social e intelectual desenvolvido para interagir com um grupo social construído à margem da cultura científica. Suas principais características são: (1) organizam a ação à medida que agem sobre o mundo; (2) seu esquema de atenção é multidirecional; (3) privilegiam acordos orais, centrados na ação presente; (4) desprezam o futuro; (5) dispensam pouca atenção à análise do passado; (6) são profundamente marcados socioafetivamente e centralizam a experiência intelectual no sujeito.

O aluno que pertence às parcelas mais pobres da população tem sido, ao longo do tempo, discriminado e banido socialmente pela escola. Esse é o sujeito que ainda hoje encontramos em processo de inclusão/exclusão nas classes de progressão.

As características apresentadas acima correspondem ao sujeito construído em comunidades de base oral, identificando-se com o desenvolvimento de um modo de pensamento denominado *narrativo* (SENNA 2003:11), sobre o qual trataremos mais detalhadamente no Capítulo III deste trabalho.

## **2.2. Os resultados do fracasso**

É oportuno examinar os números demonstrativos do elevado índice de crianças que fracassam na progressão.

Em 2001, ano da criação das classes de progressão, as escolas da rede municipal apresentaram a seguinte situação final nessas mesmas classes:

Quadro I:  
Matrículas na progressão-resultado final 2001

Ano	Matrícula progressão	Indicadores positivos (I, II, III)		Indicador negativo (IV)*	
		Nº	%	Nº	%
2001	19.575	15.891	81%	3.684	19%

Fonte: Relatório final 2001-situação do desempenho

Entre as crianças com indicador IV no ano de 2001, verifica-se que boa parte já havia freqüentado outros grupos, como, por exemplo, ciclo, projeto de aceleração de aprendizagem I e II,<sup>2</sup> classe especial, estando na rede há pelo menos um ano. No quadro a seguir, está a porcentagem das crianças que obtiveram o indicador IV, e sua classe de origem, ficando, assim, impedidas de avançar no fluxo regular, passando a fazer parte da progressão.

Quadro II:  
Origem das crianças da progressão com indicador IV

ORIGEM	% DE INDICADOR IV* <sup>3</sup>
Cursou ciclo em um ano	16%
Cursou PAA I	20%
Cursou PAA II	13%
Matrícula inicial	21%
Oriundo de classe especial	57%

Fonte: Relatório final 2001-situação do desempenho

Por ser a classe de progressão um grupamento destinado a resgatar o fluxo escolar dos alunos, trata-se de um dado extremamente preocupante o término do ano letivo com um índice

<sup>2</sup> O Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA) foi criado na rede desde 1998, para alunos já alfabetizados, com o objetivo de reorganizar o fluxo escolar dos alunos. Em 2000, criou-se mais uma modalidade de PAA, o Programa de Aceleração de Aprendizagem I, para aqueles alunos com idade avançada que ainda não haviam adquirido a competência da leitura e da escrita. Ambos foram extintos em 2001, com a criação das Classes de Progressão.

<sup>3</sup> Nesse período, a avaliação era feita a partir de indicadores, e o indicador IV apontava que a criança não havia alcançado a autonomia e o nível de conhecimento ideais para a realização das tarefas propostas.

tão elevado de fracasso na alfabetização daquelas crianças, principalmente porque muitas já estavam na rede anteriormente, em outros grupos.

Ao final de 2001, os professores justificaram o alto índice de retenção na progressão com o argumento de que, sendo a alfabetização um processo complexo, o agrupamento de alunos teria sido demasiadamente heterogêneo. Decidiu-se, então, dividir os alunos em dois grupos: Progressão I e Progressão II, sem que houvesse vinculação entre ambos. Os alunos não teriam de passar, obrigatoriamente, pelos dois grupos. Vencidas as dificuldades, eles poderiam ser encaminhados à 3ª ou à 4ª série.

Para o ano de 2002, a SME organizou as classes de progressão da seguinte maneira: Progressão I: para alunos que tivessem grandes dificuldades ou nunca tivessem passado pelo processo de alfabetização; Progressão II: para aqueles que já tivessem adquirido conhecimentos básicos na alfabetização, restando-lhes apenas a consolidação do processo pelo uso da leitura e da escrita.

A seguir, apresenta-se o resultado do desempenho final no ano de 2002 com as crianças matriculadas na Progressão I e II:

Quadro III:  
Encaminhamento dos alunos oriundos das classes de progressão

Ano	Matrícula	Encaminhados para					
		Progressão I		Progressão II		3ª série	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2002	Prog. II 17.721			4.762	27	12.959	73
	Prog. I 17.115	6.789	40	6.485	38	3.841	22

*Fonte: Relatório final 2002-situação do desempenho*

Observa-se que, em 2002, aumentou significativamente o número de alunos matriculados nas classes de progressão. Do total de alunos que freqüentaram a classe de Progressão I em 2002, um percentual de 40% permaneceu nesse grupamento e 38% foram encaminhados à classe de Progressão II. Somente 22% (3.841) conseguiram ingressar na 3ª série. Ainda analisando os dados, vemos que, de um total de 34.836 alunos nelas matriculados com vistas a consolidar leitura e escrita, 52% (18.036) não conseguiram retomar o fluxo desejável.

Quadro IV:  
Encaminhamento dos alunos oriundos das classes de progressão

Ano 2003	Matrícula	Encaminhados para			
		Progressão		3ª série	
		Nº	%	Nº	%
Prog. I	16.632	9.465	57	7.167	43
Prog. II	18585	4.049	22	14.536	78

Fonte: Relatório final 2003-situação do desempenho

Nesse quadro, percebe-se que o índice percentual de crianças encaminhadas para a 3ª série está muitíssimo baixo, tanto na classe de Progressão I (43%) quanto na classe de Progressão II (78%). Esse fato se torna ainda mais alarmante se pensarmos que uma considerável parcela freqüentava a progressão por mais de um ano.

Na Progressão I, 9.465 alunos de uma matrícula de 16.632 permaneceram na classe de progressão; e, na Progressão II, 4.049 alunos de um total de matriculados na ordem de 18.585 permaneceram no grupamento.

Isso significa que 13.514 alunos continuaram retidos nas classes de progressão sem atingir a alfabetização.

Em 2004, ao perceber que a divisão da progressão em dois anos não logrou êxito, sendo o resultado dessa ação a retenção na progressão, a SME fez uma nova alteração e, mais uma vez, deixou as classes de progressão com apenas um ano.

Naquele ano, a progressão iniciou com um número de 28.837 alunos, o que indicava também um índice muito elevado de fracasso no ciclo de alfabetização.

Quadro V:  
Encaminhamento dos alunos oriundos das classes de progressão

Ano 2004	Matrícula	Encaminhados para			
		Progressão		3ª série	
		Nº	%	Nº	%
Progressão	28.837	11.223	39	17.614	61

Fonte: Relatório final 2004-situação do desempenho

Nesse quadro, é possível perceber a permanência do alto índice de retenção na progressão: 11.223 alunos, ou seja, 39% do total de matriculados continuam fracassando na alfabetização.

Quadro VI:  
Encaminhamento dos alunos oriundos das classes de progressão

Ano 2005	Matrícula	Encaminhados para			
		Progressão		3ª série	
		Nº	%	Nº	%
Progressão	23.673	9.847	42%	13.826	58%

*Fonte: Relatório final 2005-situação do desempenho*

Mais um ano se passou e os resultados continuam deixando a desejar. O índice de 42% de alunos retidos nas classes de progressão é ainda extremamente alto. Há muito ainda o que se pensar e fazer sobre as questões que envolvem a aprendizagem desses alunos. Várias questões podem ser colocadas, mas uma em especial nos salta aos olhos ao considerarmos esses números: qual seria a função das classes de progressão?

### 2.3. O aluno da progressão

Falar de alfabetização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro implica admitir a existência de um número muito elevado de crianças retidas nas classes de progressão por apresentarem dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Essas crianças com dificuldades que se encontram hoje nas classes de progressão são, em sua maioria, pertencentes às parcelas mais pobres da população, moradores em comunidades de baixa renda, com uma orientação de letramento completamente diferente do letramento escolar. Todas viveram a experiência do fracasso escolar, pois estão nessas turmas em razão de não terem conseguido alcançar o sucesso em seu processo de aquisição da leitura e da escrita nos anos em que freqüentaram o 1º ciclo de formação.

Em sua imensa maioria, relatam histórico familiar com traços de estresse e, em muitos casos, seus irmãos também apresentam dificuldades de aprendizagem. Apresentam baixa auto-estima (seja como sujeitos sociais, seja como alunos), demonstram severa dificuldade de

concentração mesmo em atividades que demandem pouco tempo de execução, podem apresentar extrema agitação ou apatia e são comumente considerados inadaptados ao espaço escolar, seja por questões disciplinares, seja ausência de hábitos de estudos ou mesmo pela dificuldade de cumprir ordens e horários. Alguns poucos podem apresentar distúrbios neurológicos ou patologias que interfiram significativamente na aprendizagem, mas não há como comprová-lo, especialmente, no que concerne à interferência sobre a capacidade de aprendizagem. Concretamente, não há evidência no comportamento dos alunos da progressão que os distinga dos demais alunos da rede.

Um fato curioso que se apresenta é que podemos encontrar crianças com problemas de alfabetização em séries mais avançadas, como, por exemplo: terceira, quarta, quinta e assim por diante. Existem alunos com problemas na leitura e na escrita semelhantes aos existentes na progressão em classes de alunos de séries mais adiantadas. Isto alerta para o fato de que existe algum outro fator determinante da inclusão do aluno na progressão que não é necessariamente a dificuldade no processo de alfabetização. Parece ser a conduta do aluno o fator determinante de sua inserção nas classes de progressão, conforme informado por professores nos questionários enviados às UUEE, que serão tratados na seção sobre os professores das classes de progressão.

O que ocorre é um encontro entre crianças com uma orientação de letramento eminentemente oral e professores que implementam na escola uma cultura científica. Nesse encontro/desencontro, o aluno é o lado mais frágil, e a escola, com sua lógica cartesiana, com seus conteúdos e verdades não-negociáveis, silencia o aluno, fazendo com que o mesmo não se integre ao espaço escolar e assuma as características citadas anteriormente talvez até como uma forma de resistência.

Em uma sociedade letrada, a leitura e a escrita se tornam condições privilegiadas de interação sociocultural, permitindo um contato com o acervo de experiências/conhecimento produzidos socialmente. Nesta sociedade, na qual o homem é bombardeado por palavras escritas por todos os lados, em letreiros de lojas, anúncios publicitários, caixas de correios, sinais de trânsito, jornais, entre outros, todas as pessoas, de alguma maneira, interagem com a cultura letrada, possuindo algum referencial construído com relação à escrita. Não é possível, portanto, falar de sujeitos iletrados. Contudo, cabe falar de sujeitos não-alfabetizados, ou seja, sujeitos que não dominam e não detêm as habilidades de leitura e escrita, mas que, apesar disso, interagem e exercem sua cidadania de modo ativo. O que exclui a pessoa desta sociedade não é a falta da língua escrita, mas a falta de uma postura intelectual letrada.

Faz-se necessário, então, pensar o papel do letramento e sua importância no processo de inclusão social das camadas populares, já que grande parcela das crianças com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita vem de contextos caracterizados pela pobreza, nos quais as práticas de letramento não condizem com a postura intelectual da cultura letrada.

Na seção seguinte, veremos como esse desencontro gerou crises principalmente nas classes de alfabetização, ocasionando a repetência e a conseqüente exclusão das camadas populares do espaço escolar.

## **2.4 Crise da alfabetização**

O desenvolvimento da indústria, após a Segunda Guerra Mundial, impulsionou a economia mundial, sendo o modelo fordista o grande modelo de cultura industrial que se firmava. Sem exigência de mão-de-obra qualificada, qualquer pessoa sem formação poderia desempenhar as tarefas; bastava apenas que o sujeito fosse capaz de desempenhar tarefas específicas rapidamente. Para tanto, um rápido treinamento era suficiente.

A escola foi tremendamente afetada por essa cultura industrial (no próximo capítulo, falaremos sobre isso). Freqüentá-la significava, para o conjunto da sociedade, a possibilidade de conseguir um diploma e, por meio dele, um bom emprego para melhorar sua vida. Isso fez com que se vislumbrasse a educação e, conseqüentemente, a escola como um meio de formação para o trabalho.

Apesar disso, freqüentar a escola era privilégio de poucos; a grande parcela pobre da população ainda ficava do lado de fora. No entanto, as classes populares começaram a reivindicar mais escolas, cobrando seu direito de freqüentá-la, para que tivesse a oportunidade de melhorar suas condições de vida. É lógico que também à indústria interessava possuir mão-de-obra qualificada e mais barata para desempenhar as tarefas.

Deu-se, então, a democratização do ensino a partir da década de 1970 e as escolas começaram a receber as camadas populares. A chegada dessa parcela da população não foi algo para o qual a escola estivesse preparada. E as crianças que a ela chegavam traziam características intelectuais construídas em suas comunidades de base oral, onde a cultura escrita não fazia parte das interações cotidianas entre seus pares.



Desde então, aumentou enormemente o número de crianças provenientes das camadas populares que não se adaptaram às características científico-cartesianas do universo escolar, formando, desde então, o enorme contingente de crianças com dificuldades de aprendizagem, principalmente nas séries iniciais em que deveria ocorrer a alfabetização. Isso fazia das classes iniciais um espaço de reprovação e exclusão das crianças dessas camadas populares.

Infelizmente, a retenção escolar não é algo recente na história do país. Esta é uma realidade dura, com a qual nós, professores, convivemos já há várias décadas. Hoje, essas crianças estão nas classes de progressão por força de expedientes legais que determinam a preservação da matrícula dos alunos; no passado, certamente seriam estes os alunos evadidos, jubilados, excluídos, portanto. Veremos, adiante nesta seção, como as crianças com dificuldades foram atendidas pela rede no passado.

Devido ao fato de não se encontrar documentação relativa às orientações emanadas pela SME sobre o trabalho de alfabetização desenvolvido pelas escolas na década de 1970, utilizamos a estratégia de colher os dados por meio do depoimento de professoras que trabalharam com classes de alunos de alfabetização, especialmente com aquelas classes que apresentavam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Essas pessoas representam um arquivo de memória vivo acerca das orientações e ações implementadas pela SME nesse período, na tentativa de atender e talvez superar os problemas de retenção nas classes de alfabetização.

Um fato levantado no depoimento de todas as professoras consultadas é a afirmação em seus relatos de que os alunos com dificuldades de aprendizagem de ontem em muito se assemelham com as características dos alunos que hoje freqüentam as classes de progressão. Segundo as professoras, todos provinham das camadas populares, com nível econômico baixo, tinham pais com baixa escolaridade, eram extremamente agitados, com pouco poder de concentração e baixa auto-estima, enfim, apresentavam aquele mesmo comportamento estranho dos alunos da progressão.

Logo nos anos finais da década de 1960 e início da década de 1970, as crianças com algum problema de aprendizagem (elas não souberam precisar o tipo exato) eram encaminhadas às classes de Alunos Excepcionais (AE), onde se realizava um trabalho de oficinas. Nesse trabalho, buscava-se dispensar um atendimento voltado ao desenvolvimento de habilidades artesanais, já que muitos eram julgados incapazes de avançar no processo de aprendizagem. Essas turmas eram multisseriadas e ali podiam ser encontrados alunos de várias séries e com todos os tipos de problemas, todos misturados. A única orientação recebida pelas professoras era em forma de oficinas que aconteciam periodicamente, nas quais elas aprendiam trabalhos manuais a serem repassados aos alunos. Essas turmas de AE logo foram extintas.

Logo em seguida, ainda por volta de 1973, surgiram as classes de adaptação (CAAd), onde eram trabalhados os aspectos considerados pré-requisitos para a aprendizagem; tratava-se de um trabalho no qual se realizavam exercícios que visavam preparar o aluno para a alfabetização. Depois de cursar as classes de adaptação, o aluno ingressava na classe de alfabetização para, no ano seguinte, ser encaminhado para a 1ª série. Caso o aluno cursasse a 1ª série sem conseguir aprovação durante um determinado número de anos (aqui também houve dúvida em relação a esse número), o aluno seria encaminhado para as turmas de Ensino Especial (EE), que, de alguma maneira, também se assemelhavam à antiga turma de AE, tendo como diferença o fato de que aqui estavam apenas os alunos não-alfabetizados.

O trabalho desenvolvido naquela época nas classes de 1ª série era completamente orientado por cartilhas de alfabetização. As cartilhas utilizadas empregavam um método específico de alfabetização. Os mais utilizados eram o fônico e a palavração. A escolha do método e da cartilha ficava a cargo da equipe escolar, não havendo, por parte da SME, uma orientação específica.

Mas, ao final da década de 1970, surgem as idéias de Piaget, trazendo novas reflexões e questionamentos ao corpo da Educação. Sua teoria construtivista abriu novas perspectivas: por um lado, abria a possibilidade de o sujeito ser considerado elemento ativo em seu processo de aprendizagem, e não como alguém que apenas respondia mecanicamente aos estímulos oferecidos. No entanto, a teoria de Piaget trouxe também a armadilha de fazer com que se acreditasse que o aluno que não conseguisse construir os conhecimentos poderia ter problemas de ordem biológica em seu desenvolvimento. O fato é que acabou, mais uma vez, fazendo com que se tratasse o fracasso escolar sob uma perspectiva de medicalização.

Foi no início da década de 1980 que surgiu a teoria da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro. Já nesse momento, os números do fracasso na alfabetização tornaram-se preocupantes. É necessário acrescentar que as questões relacionadas à utilização dos métodos e da teoria de Ferreiro serão discutidos no Capítulo IV deste trabalho.

Esse foi um período tremendamente perturbador para todas as escolas, pois as práticas vigentes em alfabetização, até então, respaldavam-se nos métodos citados. Desse momento em diante, a SME passou a implementar uma política de alfabetização respaldada na teoria construtivista de Ferreiro.

Os professores, que, por sua vez, muito pouco ou nada sabiam sobre essa teoria se viram sem saber o que fazer daí em diante. Os métodos não cabiam mais numa perspectiva de

construção do conhecimento, e esta, ninguém sabia o que significava. O efeito disso foi que, em vez de solucionar, complicou mais ainda os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

Paralelamente às discussões de teoria versus prática que se davam em toda a rede, novas estratégias para tentar solucionar os problemas de alfabetização foram tentadas. Criou-se o projeto de classes de alunos renitentes, formado por alunos com repetência de três anos ou mais na 1ª série. Esse projeto não surtiu o efeito esperado, mantendo o índice de retenção elevado na 1ª série.

Vejamos um quadro com o número de matrículas na 1ª série e o índice de aprovação.

Quadro VIII:  
Alunos matriculados e aprovados na 1ª série desde 1985 a 1996

Ano	Matrícula	Aprovados	%
1985	100.810	60.923	60%
1986	103.091	61.710	60%
1987	103377	63.171	61%
1988	103741	65.697	63%
1989	96.720	59.345	61%
1990	97.449	58.882	60%
1991	96.595	67.234	70%
1992	85.528	65.232	76%
1993	85.838	60.396	70%
1994	85.838	60.396	70%
1995	86.869	60.719	70%
1996	86.865	66.869	77%

Fonte: SME – Relatório de Desempenho: situação final de 1985 a 2003.

Em 1992, implantou-se, em caráter experimental, nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) e em mais 15 escolas da rede o Bloco Único. Sua proposta consistia em um bloco

sem interrupções, com objetivos gerais para os cinco primeiros anos de escolaridade. Ao final do 5º ano de escolaridade, era previsto um ano de estudo complementar para os alunos que não conseguissem alcançar os objetivos propostos como essenciais. Apesar de haver a proposta de implantar este projeto em toda a rede a partir do ano seguinte, isso não aconteceu e já havia nesse ano 18.315 alunos com idade avançada e em situação de repetência na 1ª série.<sup>4</sup>

Surgiu, então, o projeto chamado alunos com dez anos de idade ou mais na 1ª série. As turmas participantes desse projeto tiveram sua carga horária aumentada para seis horas diárias, e os professores regentes das classes envolvidas nesse projeto trabalhavam em regime de hora extra, para que pudessem dedicar três horas diárias a estudo e planejamento.

Caminhando no tempo e já chegando ao ano de 1997, encontramos na Rede Pública Municipal 82.064 alunos matriculados na 1ª série (SME - Relatório de Desempenho: situação final de 1985 a 2003). No final desse ano, o índice de aprovação é de 74%. Surge em 1998 o Projeto de alunos com oito anos ou mais na 1ª série, destinado a crianças com oito anos ou mais matriculadas na 1ª série, como mais uma tentativa de orientar o trabalho de alfabetização nas séries iniciais e reverter o alto índice de reprovação na 1ª série.

Apesar de vários projetos, ações e medidas adotadas para diminuir os números da retenção na 1ª série, o número de alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita continuava extremamente alto.

Em 2000, foi criado o Projeto de Aceleração da Aprendizagem I. A meta desse programa era “melhorar a eficiência do ensino e da aprendizagem para corrigir o fluxo escolar dos alunos com idade avançada que ainda não tivessem adquirido a competência da leitura e da escrita” (SPALA 2005: 56).<sup>5</sup>

O objetivo desta seção foi mostrar que os problemas de aprendizagem na alfabetização vêm de longa data e, apesar de, em diversos momentos, a SME ter implementado ações e adotado medidas diversas, o número de alunos que se mantêm congestionados na 1ª série é sempre muito elevado.

---

<sup>4</sup> Bloco Único, 1º segmento do 1º grau/Escolas Públicas do Município do Rio, 1992.

<sup>5</sup> O Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA) foi criado na rede desde 1998, para alunos já alfabetizados, com o objetivo de reorganizar o fluxo escolar dos alunos. Em 2000, criou-se mais uma modalidade de PAA, o Programa de Aceleração de Aprendizagem I, para aqueles alunos com idade avançada que ainda não haviam adquirido a competência da leitura e da escrita. Ambos foram extintos em 2001, com a criação das Classes de Progressão.

Todos os esforços empreendidos até então não demonstram resultados positivos e a criação do Projeto da Progressão é mais uma tentativa aparentemente fadada ao fracasso, como vimos na seção que trata especificamente dos resultados da progressão.

## **2.5. Os professores da progressão**

Para compor esta seção, foram enviados questionários às escolas para serem respondidos pelos professores das classes de progressão do ano de 2005. O envio desse material se deu pela Divisão de Educação (DEd) desta E/CRE, o que agilizou tremendamente a recepção das informações. Por se tratar de uma CRE com uma enorme área geográfica, com escolas espalhadas e muito distantes umas das outras, além de que a maior parte está inserida em comunidades de baixa renda, onde a violência e o crime organizado estão presentes, tornando o acesso a esses locais extremamente difícil, o uso do questionário foi determinante na coleta de informações importantes, a fim de traçar um perfil dos professores das classes de progressão.

Nesse questionário, constavam perguntas sobre o nível de formação dos professores; o ano de sua entrada para o magistério público municipal; em que classes eles já haviam atuado; desde quando trabalhavam com progressão; por que atuavam com a progressão e se pretendiam continuar regendo essas classes. Investigava-se, ainda, se o professor já havia participado de alguma capacitação para regentes organizada pela SME e, finalmente, indagavam-se os fatores que ele, professor, considerava determinante para o sucesso de seu trabalho.

Além desse questionário, foi utilizado também um relatório enviado pelos professores ao pólo de atividades extra-escolares ao encaminhar alunos para atendimento dos profissionais lotados nesse espaço. Tal documento contém as impressões colhidas pelo professor sobre seus alunos. Não há um modelo único de relatório; o que existe é uma sugestão enviada pelo pólo de aspectos a serem observados pelos professores, tais como: aspecto comportamental, cognitivo, psicomotor, história de vida do aluno e, finalmente, as estratégias tentadas pela escola como mediações e intervenções para tentar solucionar as dificuldades apresentados pelos alunos.

Esclarecida a origem das informações apresentadas nesta seção, passemos às mesmas.

Na E/CRE (Coordenadoria Regional de Educação) usada como referência para o estudo, existiam 43 professores em classes de progressão em 2005. Os números citados a seguir terão sempre como referência o quantitativo de professores atuantes na progressão dessa E/CRE.

Entre os pesquisados, há 13 professores com ensino médio e trinta com nível superior, graduados em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Psicologia. Do universo total de regentes, 26 possuem menos de cinco anos de trabalho com turma (não necessariamente em alfabetização). Apenas 19 professores escolheram trabalhar com classes de progressão; o restante declarou não ter tido outra opção: ou por imposição da direção da escola ou por ter chegado recentemente à EU (e não havia outra turma) ou, ainda, por ter optado pelo turno e ficado com a única turma sem professor. Do total geral de professores, vinte já haviam atuado em classes de progressão.

Existem 28 regentes que não desejam mais trabalhar com progressão e três não sabem ao certo se pretendem dar aulas para grupos de progressão. Os principais argumentos são a agitação da turma – acrescida do fato de que os professores consideram que as crianças têm algum problema de aprendizagem –, falta de apoio pedagógico ou apoio profissional específico (médico, fonoaudiólogo, psicólogo), falta de uma estrutura familiar (que não proporciona o necessário acompanhamento) e o cansaço pelo esforço exigido no trabalho com essas turmas. Segundo os professores, trata-se de um trabalho emocionalmente desgastante e muitos se sentem despreparados para atuar com aquela realidade.

Constata-se o fato de que muitas queixas dos professores não guardam relação com questões específicas da alfabetização. Uma análise dos relatórios enviados por docentes ao pólo de atividades extra-escolares<sup>6</sup> nos revela que nem sempre o quesito mais avaliado ou observado pelos professores é a aprendizagem, mas as questões de conduta do aluno. Reproduzem-se, a seguir, algumas falas de professores quando indagados sobre as características da turma:

*Alunos carentes financeiramente e afetivamente são agitados e com pouco poder de concentração.*

*Têm problemas sérios de relacionamento, procuram confusão o tempo todo.*

*Alguns participam muito pouco da aula, são desatentos, quando são solicitados não conseguem compreender e responder.*

*Eles demonstram falta de interesse e muita agitação, circulam pela sala, discutem por motivos fúteis e a sexualidade é muito afluada para a idade.*

---

<sup>6</sup> Os pólos são espaços criados pela SME onde atuam professores com formação em psicologia, fonoaudiologia e com experiência em alfabetização, atendendo aos alunos que apresentam problemas de aprendizagem na alfabetização.

*Apresentam pouco interesse nas atividades relacionadas com a escrita e leitura. Gostam de desagradar ou irritar os colegas nos mínimos detalhes.*

*Atenção e concentração para os mesmos não passam de trinta minutos.<sup>7</sup>*

Como é possível observar, ao caracterizar a turma, o professor recorre aos aspectos relativos ao comportamento, não se referindo a questões específicas da aprendizagem desses alunos. Tem-se a impressão de que, não fossem essas dificuldades de ordem comportamental, o aluno e o professor teriam perfeitas condições de desenvolver satisfatoriamente as expectativas em relação à aprendizagem. Isso significa que o professor tem traçado certo perfil de aluno como requisito básico para os sujeitos envolvidos nas práticas educacionais – perfil diferente daquele com as características citadas acima.

Na realidade da ordem pedagógica, o professor julga mais importante a conduta do aluno do que propriamente seu desenvolvimento intelectual, porque o aluno que tem uma conduta de socialização considerada adequada tem maiores chances de chegar à projeção do que o outro que não tem.

A escola sempre elegeu o tipo de aluno com quem queria conviver, aquele indivíduo que estivesse disposto a atender às expectativas do sujeito idealizado pela cultura científica.

No levantamento realizado por meio do envio de um questionário pela CRE aos professores, ficou claro que nenhum deles pretende constituir um campo de trabalho na alfabetização com classes de progressão, pois, como já dito anteriormente, um grande número não escolheu esse trabalho e não pretende continuar nessas classes. Percebe-se que as escolas não priorizam o atendimento das turmas de progressão e muitos professores reclamam da falta de apoio para o desenvolvimento do trabalho.

Logo, o que se percebe é que o professor, ao assumir a regência da classe de progressão, não tem uma compreensão clara do papel que ele exerce em relação a esse aluno; poucos assumem o compromisso de tentar mudar essa realidade, contribuindo para que esse aluno realmente se desenvolva e amplie seus conhecimentos.

Até este ponto, abordou-se a temática relacionada aos alunos e seus professores. Veja-se, daqui em diante, como a SME, por intermédio de seu núcleo curricular, trata a questão desses alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

---

<sup>7</sup> Falas extraídas dos questionários enviados pela E/CRE para os professores das turmas de progressão.

## 2.6. O Currículo Multieducação

Pode-se entender currículo como uma porção cultural considerada relevante em determinado momento histórico que definirá os conteúdos e as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação a serem implementados em um dado ambiente escolar. Para tanto, elegem-se duas definições de autores consagrados na área educacional sobre currículo:

*“ termo currículo provém da palavra latina currere, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”* (Sacristán & Gomes, 2000: 125.)

*“[...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele [...] uma história, vinculada a formas específicas e [...] de organização da sociedade e da educação”* (Moreira & Silva, \_\_\_\_\_)

Na análise de um currículo, é possível perceber que conteúdos são considerados importantes em determinada cultura. Nessa perspectiva, um currículo não pode ser considerado neutro. Ele transmite as visões de uma sociedade em relação à escola onde os elementos socioeconômicos se relacionam aos culturais, que, por sua vez, também se associam aos aspectos políticos e biológicos.

A partir de suas diretrizes, o currículo pode tornar-se o principal instrumento por meio do qual a classe dominante expande seu poder, mantendo a divisão e a assimetria entre as classes, servindo à lógica da desigualdade, da exclusão, da concorrência e da discriminação; ou pode constituir-se, a partir de uma postura crítica, em um campo de luta e transformação das relações de poder, oportunizando a construção de uma sociedade em que a lógica predominante seja a de incluir sujeitos multiculturais.

O Núcleo Curricular Básico Multieducação começou a ser pensado e discutido pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro desde 1993, sendo publicado na versão final em 1996. Surge apoiado em um movimento mundial destinado a reestruturar os sistemas educativos das sociedades ocidentais cuja centralidade recairia sobre:

1. A inclusão das minorias sociais nos sistemas educativos e, a partir destes, na esfera pública;



2. A reorientação dos sistemas formais de ensino, para que dessem conta de um novo perfil de trabalhadores em demanda na sociedade pós-industrial.

Seu objetivo maior é caminhar em direção contrária à repetência e à evasão escolar, que, predominantemente, penalizam as crianças das camadas populares.

O documento Multieducação está estruturado em três partes: na primeira, apresenta as teorias que embasarão suas reflexões e traça um perfil desse aluno, além de definir o papel e o compromisso da educação com esse aluno; na segunda parte, apresenta sua concepção de currículo, anuncia seus princípios educativos e seus núcleos conceituais; na terceira parte, são tratados os aspectos relevantes de cada disciplina e as perspectivas a serem abordadas durante o trabalho.

Já em sua primeira parte, destaca-se a seguinte frase como tentativa de romper com crenças e preconceitos capazes de prejudicar o processo educativo das camadas populares: “Muitos ainda consideram que há raças inferiores ou que a classe social influi no grau de inteligência e na capacidade de construção de conhecimentos” (NCB, p. 67).

O NCB (Núcleo Curricular Básico) Multieducação usa como suportes os seguintes teóricos: Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e Freinet. Com forte influência de Paulo Freire, o NCB defende a utilização de fundamentos da educação popular valorizadores do saber popular para, a partir dele, buscar uma leitura crítica de mundo: “Para Freire, o caminho da verdadeira educação libertadora estaria na perspectiva de se partir do mundo próprio das classes populares, de seus valores e expectativas, em direção a um contínuo processo de elaboração cultural” (NCB, p. 96).

Dessa maneira, o NCB abriria caminhos para escapar da forma autoritária e mecânica de organização do ensino, desvelando as relações de poder na sociedade. O currículo deveria ser elaborado de forma criativa, a partir de uma pedagogia que considerasse os interesses, as necessidades e a linguagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o currículo teria condições de ser mais localmente definido, em vez de ser decidido pela instância central do sistema escolar municipal. Apesar de afirmar o respeito à cultura popular e à diversidade, preservou as disciplinas e os métodos de ensino tradicionais, associando-os a diferentes atividades culturais.

É inegável que o Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCB) traz avanços principalmente no que concerne à discussão sobre qual é o papel social da escola na vida do aluno das camadas populares, levantando questões de ordem social extremamente relevantes, sobretudo quanto à visão que o professor tem sobre esse aluno, e suscitando questões relativas

aos preconceitos sociais e às concepções teóricas em educação que sejam o parâmetro de ação dos professores.

No documento curricular, há um forte apelo à condição social e à diversidade existente entre as pessoas que freqüentam a escola pública, buscando conscientizar o professor da necessidade de conviver com as diferenças de forma democrática, como se depreende em vários trechos. Ressalta o fato de a escola ser:

*“Um local onde conhecer é apreender o mundo em suas múltiplas facetas, tendo a certeza de que não existe um único ponto de vista que dê conta da explicação da realidade física e social”* (NCB Multieducação, p. 27).

*“[...] outro caminho a ser enfrentado é o de respeitar a diversidade, representada nos valores, modos de vida e práticas de nossos alunos, como meio de superar o impulso da homogeneização, tão presente no cotidiano da sala de aula”* (NCB Multieducação, p. 30).

Nos últimos anos, a tentativa de superação da concepção de que pode haver homogeneidade na organização das classes de alfabetização e o reconhecimento da diversidade cultural existente em nossa cidade como ponto de partida para uma proposta que pretenda ser inclusiva têm sido uma grande preocupação da educação carioca. O NCB Multieducação trouxe essa discussão para o interior das escolas e para o planejamento dos professores em toda a primeira parte do documento.

*“Entendemos por diversidade aspectos da vida de crianças e adolescentes e as maneiras que cada um deles tem de construir valores e significados que derivam de sua condição étnica, de gênero e das condições socioeconômicas-culturais em que estão inseridos”* (NCB, p. 67).

*“Tomar decisões que atendam às necessidades educativas dos alunos exige conhecimentos a respeito do nível de aprendizagem escolar; dos níveis de desenvolvimento real e proximal; dos interesses e motivações de cada aluno; do entorno social/escolar, familiar, comunitário; dos hábitos básicos de higiene e autonomia; da situação quanto à comunicação oral e/ou escrita; dos códigos de comunicação que utilizam, procurando-se sempre pensar nos recursos necessários para favorecer a aprendizagem destes alunos”* (NCB, p. 203).

Vista a primeira parte do documento Multieducação, passa-se a uma breve análise da segunda parte do documento, em que são apresentados os subsídios para o planejamento do professor, levando em conta os núcleos conceituais, os princípios educativos e os conteúdos por disciplina.

### 2.6.1 Elementos para o planejamento

Nessa parte do documento, os princípios educativos do meio ambiente, trabalho, cultura e linguagens estão presentes com o objetivo de tornar a ação educativa mais comprometida com o mundo, com a sociedade e com aquilo que queremos e podemos transformar.

Os núcleos conceituais de identidade, tempo, espaço e transformação pretendem que os professores proporcionem a seus alunos a possibilidade de fazerem sentido daquilo que aprendem. Sob tal aspecto, o documento traz esses núcleos e princípios muito claramente definidos junto aos conteúdos. Ao analisá-los, não se percebe a inclusão dos diversos sujeitos e das diferentes realidades reconhecidas na primeira parte do documento, pois eles selecionam experiências e conhecimentos construídos a partir da lógica disciplinar.

A organização da grade curricular de forma tradicional, ao expor os conteúdos por meio da organização em disciplinas, torna difíceis para o professor a promoção do caráter interdisciplinar do currículo e a aproximação desse conteúdo com o mundo real. Além disso, não deixa clara a possibilidade de adaptações ou alterações curriculares capazes de contemplar a diversidade dos sujeitos da progressão que chegam ao meio escolar com uma orientação de letramento fora dos padrões científicos da escola.

A proposta curricular ora analisada tentou combater a lógica tecnicista recebida de herança da sociedade *fordista*, mas na grade curricular percebem-se a orientação e a consideração de apenas uma possibilidade de desenvolvimento da perspectiva do letramento dessas crianças. É como se elas já chegassem prontas para incorporar as práticas escolares.

Os conteúdos das disciplinas são selecionados e desenvolvidos sem levar em conta as diferenças entre os indivíduos e que, a partir daí, portanto, pode haver diferentes modos de interação com os conteúdos. Isso inibe a prática criativa do professor, que se sente mais uma vez preso aos conteúdos que, mesmo tendo sido escritos de maneira diferente, estavam lá, apresentados no currículo. O professor localiza todos aqueles conteúdos que, há muito tempo conhecidos, foram encontrados, talvez escritos e apresentados de uma maneira mais moderna, mas perfeitamente identificáveis. Assim, esses professores optam por continuar realizando o já conhecido, em vez de se lançarem ao desafio (não muito bem entendido) de tentar construir uma nova prática, mais ousada e possibilitadora de inclusão social.

É possível que isso aconteça porque, apesar do discurso de aceitação e reconhecimento das diferenças, ainda há muito preconceito em relação ao conhecimento popular, especialmente

aquele produzido em comunidades de baixa renda. Isso está claro em trechos como o da p. 48, quando fala sobre conhecimento, demonstrando considerar de pouco valor aquele adquirido nas experiências cotidianas do aluno em seu meio social:

*“Esta construção pode ocorrer a partir dos conhecimentos que os alunos adquirem fora da escola e que provavelmente, são fragmentados e imprecisos” (NCB, p. 48).*

*“[...] é importante que a escola se reconheça como instituição que proporciona experiências ricas, do ponto de vista cultural, ampliando as possibilidades já existentes e criando novas perspectivas” (NCB, p. 31).*

Ao afirmar que os conhecimentos adquiridos fora da escola pelos alunos são fragmentados e imprecisos, a escola toma para si a condição de local onde se obtém o melhor e mais completo conhecimento. Atribuir falhas ao conhecimento adquirido nas experiências cotidianas da comunidade onde a criança está inserida é uma maneira de estigmatizar o conhecimento do outro, negando-lhe legitimidade, colocando-se numa situação de superioridade e poder a partir de uma única perspectiva cultural elitizada.

A falsa idéia de que o conhecimento adquirido na escola é o único conhecimento válido já está tão incorporada que, mesmo em uma tentativa de ruptura com os padrões estabelecidos pela classe dominante, a Multieducação não conseguiu ultrapassar essa barreira.

No discurso oficial, à escola caberia a socialização do conhecimento; logo, o conhecimento estaria nela guardado. Isto pode significar que tudo o que não foi aprendido na escola não teria valor, sendo considerado o não-conhecimento (Garcia, 2004).

A proposta curricular tentou romper com essa linha, mas não avançou o suficiente para transformar a estrutura curricular e impor-lhe uma nova lógica que fugisse à disciplinarização, propondo novas alternativas curriculares com parâmetros relacionados ao desenvolvimento de todas as capacidades ou potencialidades do ser humano, tanto físicas quanto mentais e afetivas.

Ainda se ressalta o fato de que, mesmo não havendo as classes de progressão, já existiam os problemas de fracasso na alfabetização, e o núcleo curricular em nenhum momento tratou especificamente desse assunto, deixando de trazer à discussão aspectos fundamentais relacionados com esse problema.

### 2.6.2 *Empenhos da SME*

A implantação do Núcleo Curricular na cidade do Rio de Janeiro, em 1996, gerou uma demanda de atualização dos professores, tendo em vista a necessidade de adequar a ação dos professores à perspectiva de um currículo construtivista.

Ao longo dos anos, têm-se feito sucessivos investimentos nas capacitações em serviço para o grupo de professores. No entanto, para a maioria das escolas e professores, o NCB - Multieducação permaneceu engavetado, longe de ser incorporado e muito menos compreendido.

Uma grande novidade foi introduzida na rede de ensino com a finalidade de promover ações educativas a partir da geração, produção e difusão de dados, sons e imagens televisivas: a Empresa Municipal de Multimeios (MULTIRIO), criada pela Lei nº 2.029, de 18 de outubro de 1993, e instituída pelo Decreto nº 12.472 de 26 de novembro de 1993.

Para auxiliar e qualificar os professores em seu entendimento e atuação pedagógica baseada na Multieducação, a nova empresa, numa ação conjunta com a SME, produziu programas como “Cidade Educação” e “Multieducação”, veiculando-os na Televisão Educativa (TVE) e na Rede Bandeirantes de Televisão. No total, a MULTIRIO lançou 403 produtos sobre o NCB Multieducação, destinados a professores e alunos (Relatório de Gestão-1993, 1996: 16).

Em 1996, foi lançado o 1º Curso à Distância Multieducação, com 72 horas de duração, tendo 17.214 professores inscritos. Ao final do curso, realizou-se uma avaliação cujo objetivo era “verificar o nível de compreensão dos pressupostos teóricos expressos no Núcleo Curricular Básico Multieducação e sua incorporação ao projeto pedagógico da unidade escolar” (Idem, 1996: 44). Desde então, a SME vem realizando diversas ações em conjunto com a MULTIRIO, no sentido de orientar e dinamizar as propostas pedagógicas nos espaços escolares.

Em seu esforço para melhorar as condições de trajetória dos alunos retidos nas séries iniciais, por apresentarem dificuldades em seu processo de alfabetização, a SME criou, em 1998, o projeto de alunos com oito anos ou mais de idade na 1ª série. Mais uma vez, envidaram-se esforços na tentativa de reverter os altos índices de reprovação na 1ª série. Este projeto existiu durante dois anos, sem, contudo, lograr êxito em reverter o quadro de retenção. Em 1998, o índice de retenção era de 26%; no ano seguinte, 1999, esse índice aumentou, passando para 28% (SME Relatório de Desempenho-Situação de 1985 a 2003).

Nesse projeto, além de serem capacitados os professores regentes, foram envolvidos coordenadores e diretores de escolas da rede. O envolvimento de diretores e coordenadores

nessa ação trouxe em seu bojo a idéia de que todos que trabalham na escola estão envolvidos e devem estar em condições de auxiliar e intervir na prática pedagógica.

Tendo em vista o tamanho da Rede de Ensino do Rio de Janeiro, a SME, nesse momento, descentralizou o trabalho de capacitação, passando a envolver os níveis regionais que estruturavam suas equipes voltadas para o trabalho. Além disso, incluiu a contratação de profissionais de fora da Rede Pública, a fim de desenvolver ações junto aos coordenadores pedagógicos.

Todavia, apesar das medidas adotadas, o número de crianças retidas nas classes de alfabetização continuava crescendo e congestionando o fluxo nas séries iniciais. Então, em 2000, surgiu o Programa de Aceleração da Aprendizagem I, tendo como meta corrigir o fluxo escolar dos alunos com idade avançada, melhorando a eficiência do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Este foi também o ano de implantação do 1º Ciclo de Formação na Rede Municipal de Ensino, que surgiu a partir dos avanços nos estudos sobre desenvolvimento humano e sua inserção no contexto sociocultural. Foi, então, que, a partir de 2001, instituíram-se as classes de progressão não como um projeto especial dentro do ensino regular, mas como um espaço planejado para incluir alunos no processo de aprendizagem, possibilitando a ocorrência de aquisições de conhecimento mais significativas.

Vale ressaltar que a MULTIRIO sempre participou das ações produzindo programas televisivos voltados ao auxílio e à preparação dos professores, com vistas a uma prática renovadora e inclusiva. Porém, como é possível observar nos números apresentados anteriormente neste trabalho relativos aos índices de aprovação das crianças, a história do fracasso continua se repetindo para crianças e jovens inseridos em uma cultura diversa à cultura escolar.

Por meio deste rápido relato das ações da SME voltadas à solução das questões que envolvem a alfabetização, é possível perceber que o próprio sistema educacional cria e mantém situações de isolamento dessas minorias, recolocando-as em posições de exclusão do processo de aprendizagem.

Apesar do aparente processo de renovação, na prática tivemos formadores com pouca clareza dos objetivos de seu trabalho, com poucos conhecimentos e argumentos insuficientes para convencer e preparar o professor para lidar com a tradicional lógica de exclusão escolar.

O professor, por sua vez, ao explicar o discurso do fracasso, defende-se culpabilizando algumas vezes a si próprio, outras o aluno, a família, a situação econômica, a violência, o

desemprego, as faltas de condições de trabalho, sem, contudo, perceber que o fracasso escolar é muito mais o resultado de um projeto social excludente, como se analisa no próximo capítulo.

## **2.7. Considerações finais**

A partir da problemática das classes de progressão, trouxe-se a constatação de que os problemas relacionados com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita vêm de longa data, exprimindo a dificuldade que a escola tem de lidar com alunos oriundos de culturas orais.

Afirmou-se a existência de um choque entre a cultura escolar, pautada em referenciais da cultura científica, e o aluno que se desenvolve a partir de experiências referenciadas por indivíduos de culturas de base oral.

Esse choque gera para as crianças uma completa inadaptação com o espaço escolar, obrigando-as a incorporar padrões de comportamento diversos dos seus, deixando do lado de fora da escola suas culturas e, conseqüentemente, suas vidas. Esse fato ocasiona o tipo de comportamento descrito pelos professores, completamente inadequado para o imaginário do que se pensa para o perfil do aluno ideal.

Analisaram-se os números indicadores de que os objetivos propostos para as classes de progressão não têm sido alcançados, da mesma maneira que os objetivos dos projetos anteriores também não o foram.

Ainda em busca de um entendimento sobre os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, visitou-se o Núcleo Curricular Básico Multieducação, a fim de encontrar nesse documento algo que pudesse servir como parâmetro para a compreensão da função da escola pública e do atendimento do sujeito-aluno oriundo de comunidades orais que hoje se encontra nas classes de progressão. Chegou-se à conclusão de que, nesse aspecto, o documento é inovador e perfeitamente claro no que diz respeito à inclusão dessa parcela da população.

Entretanto, tal não ocorre quando o documento passa a tratar dos conteúdos programáticos das várias áreas em que não existem observações sobre a necessidade de o professor elaborar e aplicar planos curriculares diferentes para alunos também diferentes. O tratamento dispensado é homogeneizador para todos os alunos, que são, nesse contexto, tratados como idênticos, não havendo margem para dialogar com as diferenças, pois os conteúdos estão todos ali colocados, reproduzindo exatamente aquilo que sempre foi feito. O ensino continua centrado numa única perspectiva cultural.

Note-se que a SME vem empreendendo muitos esforços na tentativa de reverter o quadro de fracasso escolar, especialmente nas séries de alfabetização. Muito desse esforço tem sido desperdiçado pelo fato de a escola não ter admitido até hoje a existência de um modo de relação com o mundo definido por padrões diferenciados da lógica cartesiana, como será detalhado no Capítulo III.

No próximo capítulo, busca-se o reconhecimento e o entendimento do processo de incorporação da cultura científica pela escola, tentando identificar as conseqüências desse fato para as comunidades que constroem suas identidades em culturas de base estritamente oral.



## ALFABETIZAÇÃO E MODELOS SOCIAIS

Neste capítulo, discute-se a escola – uma invenção do homem para educar a sociedade, formando pessoas de acordo com os pressupostos culturais dominantes em cada época. Embora represente, para alguns, o sonho de construir uma sociedade justa e igualitária, capaz de dar oportunidade a todos, ela chegou aos dias atuais mantendo a segregação e a exclusão das camadas populares.

Interessam-nos os conceitos desenvolvidos a partir do século XVII porque ali estão as bases que influenciaram toda a lógica escolar, com a preponderância do método científico como o caminho de construção das verdades, e como esse caminho excluiu, selecionou e alienou tantas pessoas, sobretudo as pertencentes às comunidades orais, da possibilidade de exercerem sua cidadania de forma mais crítica e participativa.

Recupera-se um pouco da história do desenvolvimento intelectual e científico humano, a fim de melhor compreender as origens das dificuldades encontradas hoje nas escolas com relação à aprendizagem de nossos alunos, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização.

### **3.1. O homem e a escrita**

Ao se pensar a história da humanidade – como todos os humanos eram iguais, como dominaram o fogo, como descobriram e criaram ferramentas, quais foram suas descobertas e invenções, como conseguiram, de certa forma, dominar alguns aspectos naturais e como o grande avanço alcançado, nos dias atuais, pela humanidade resultou nas descobertas e criações que o próprio homem acumulou ao longo de sua existência –, em muitos momentos, ficamos

decepcionados diante da evidência de que, apesar de tantos avanços cognitivos, sociais, econômicos e políticos, trazidos pela chamada Idade Moderna, ainda hoje uma parcela muito grande de seres humanos encontra-se em situação de quase completa miséria econômica e de exclusão social.

Em toda a história, a vida do homem não parou de se transformar. Com a utilização do fogo, ele se transformou em criador, passando a exercer domínio sobre a natureza por meio da experiência e da descoberta de novas maneiras de se relacionar com ela. O tempo foi passando e o homem prosseguiu experimentando, descobrindo e criando novidades.

O trabalho e o desenvolvimento de ferramentas semióticas alteraram o modo de funcionamento cognitivo do homem, na condição de espécie animal. O desenvolvimento da linguagem enquanto possibilidade de representação de mundo se constitui na fonte da vida humana e do poder.

A capacidade de pensar deu ao homem o poder de se constituir em sua humanidade. Aliando o saber, o conhecer, o transformar, o homem consegue mudar o mundo, na tentativa de edificá-lo de forma mais aconchegante, criando com as coisas que o cercam um arranjo cada vez mais habitável, pelo menos para alguns.

A invenção da escrita foi um grande marco que dividiu a história da humanidade em dois grandes períodos: a Pré-história (antes da escrita) e a História (a partir da invenção da escrita), que se divide em: Antiguidade; Idade Média; Idade Moderna; Idade Contemporânea e, nos dias atuais, Pós-contemporânea (HARVEY 1998:18).

A escrita tornou-se extremamente importante na história humana. Ler e escrever se tornaram instrumentos poderosos. Por meio da escrita, o conhecimento alcançado pelo ser humano pôde ser preservado e divulgado para muitas gerações. A oralidade, que era a forma preponderante de transmissão do conhecimento, ganhou na escrita sua perpetuação de forma mais concreta.

Embora o surgimento da escrita tenha sido um marco na história humana, sua relação com as massas só viria a se dar na Idade Moderna. Antes, a escrita era um ofício de poucos, especialmente na Idade Média, período em que a linguagem era predominantemente oral.

Apesar da importância da escrita, a condição de leitores e escritores nunca foi alcançada por um grande número de pessoas em toda a história da humanidade. Apesar de tantas descobertas e de invenções tão complexas ocorridas depois da escrita, ainda hoje, séculos e séculos após a sua descoberta, muitos seres humanos ainda não chegaram a interagir com a

leitura e a escrita de forma autônoma, crítica e criativa, embora consigam, em muitos casos, realizar ações mais complexas em seu dia-a-dia.

### *3.1.1. Idade pré-moderna: a sociedade da busca do equilíbrio*

Em sua caminhada evolutiva, o espírito humano passou por uma série de transformações importantes no conjunto de sua vida intelectual. Nesta seção, faz-se uma incursão nas idéias mais importantes da história da humanidade a partir do século XV, quando se iniciam o movimento literário e intelectual da Renascença e a reforma religiosa protestante defensora da idéia de liberdade de crença e do pensamento, que teve seu apogeu em meados do século XVI.

A Terra era considerada o centro do universo. Vida e morte, crescimento e reprodução, era como se encaravam as atividades da natureza. Desde a Renascença, o ser humano começou a pensar em alternativas de tornar o mundo um lugar mais confortável para se habitar, permeado pela redescoberta dos ideais gregos de ordem proporcional, onde tudo seria permitido, desde que não fosse em excesso; a natureza como sendo dotada de uma alma universal com laços e vínculos entre todas as coisas.

Os pensadores florentinos, defensores da liberdade das cidades italianas contra o poderio dos papas e dos imperadores, resgataram os filósofos da Antiguidade e seus ideais de República. Entre os filósofos mais importantes, citam-se Aristóteles e Platão como constituidores dos pensamentos da Renascença, os quais foram revisitados pelos neoplatonistas e neo-aristotelianos.

Os ideais republicanos baseavam-se nas idéias projetadas pelos gregos. Platão era um dos inspiradores das idéias da época, com a idéia de Estado hierarquizado, estruturado em classes definidas, possibilitando um Estado justo, em que a ordem fosse capaz de superar os contrastes, e cada indivíduo desempenhasse um papel predeterminado para o bem comum, sem ultrapassar fronteiras. Isso significava que os indivíduos deveriam ficar dentro de seus limites, não devendo transcendê-los ou ascender acima de sua classe. A harmonia e a integração consistiam em objetivos a ser alcançados em tudo o que a pessoa fizesse.

A vida e a aprendizagem deveriam ser equilibradas. Os objetivos sociais e educacionais do período pré-moderno baseavam-se no conhecimento de que havia um lugar a ser ocupado por cada indivíduo na ordem do mundo. Esse lugar já era conhecido pela alma de cada um, que

poderia lembrá-lo por meio da contemplação. A partir do método socrático, o indivíduo é levado a descobrir verdades, ou seja, verdades previamente existentes. Para que se atingisse o equilíbrio, bastava cada um estar na posição que lhe fora previamente destinada, geralmente em sua classe originária.

Nesse período, surgiram as idéias sobre o comportamento cortês e os cavalheiros e as damas bem torneados: “os gentis-homens”: “Esse é o ponto em que uma sociedade amadurecida volta-se para si mesma, reflete sobre as próprias estruturas e procura, nas lições do passado, uma sugestão para o futuro, combinando a experiência e a razão com os ensinamentos da história” (GARIN, 1996: 58).

O mundo começou a ser visto como um arranjo do próprio homem, “o artífice de seu próprio destino”, capaz de elaborar planos de substituição da cidade medieval por uma nova cidade projetada a partir de parâmetros racionais. Uma cidade bela, mas também funcional, onde houvesse preocupação com questões higiênicas, reservatórios de água e distribuição planejada das pessoas pelos bairros e pelas casas. Havia também as preocupações de caráter político: segurança interna, defesa de ataques externos, magistrados eficientes e boas leis.

*“Homem e natureza, razão humana e lei natural, integram-se reciprocamente; e a cidade ideal é, a um só tempo, a cidade natural e a cidade racional: a cidade construída segundo a razão e na medida do homem, mas também a cidade que corresponde perfeitamente à natureza do homem” (GARIN 1996: 60).*

Nesse período, há uma profunda confiança na virtude, na racionalidade humana e em sua capacidade de edificar. As almas poderiam ser levadas ao desenvolvimento em seu nível apropriado (preordenado). O homem é defendido em sua liberdade e em seu poder criador e transformador, sendo visto como o centro do Universo: “*O homo faber*, artífice de si próprio e de seu destino” (Idem: 78).

As grandes navegações garantiram ao homem o conhecimento de novos mares, novas terras e novas gentes, trazendo-lhes a possibilidade de uma visão mais crítica sobre sua própria sociedade. Nesse período, a Igreja rebateu com a Contra-Reforma, ampliando o poder da Inquisição ao responder que a intervenção divina podia, por intermédio de sua justiça, ser implacável na punição do pecado. O arrebatamento religioso liga a realização de uma sociedade livre e justa à profecia do novo século, no qual a unificação do rebanho humano sob um único pastor traria a renovação humana e a paz universal.

Todo esse embate cria um sentimento ambíguo de descrença na capacidade da razão humana para conhecer a realidade. Será possível à razão humana o conhecimento verdadeiro? Será a verdade divina e universal? Diante da multiplicidade de opiniões em luta, o sábio torna-se cético. Eis aí o ceticismo, o pessimismo teórico que reina no final do século XVI e no início do século XVII.

Nesse momento, o espaço urbano passou a se organizar com base em certos princípios e leis humanas, com reflexo sobre o conceito de cidade e sobre o perfil social das pessoas, que, a partir de então, começaram a ter de ajustar seu comportamento ao modelo de urbanidade.

É nesse instante que a humanidade começa a se dividir em duas: a que cabia na cidade organizada pelas tais leis e a que permanecia fora da cidade, ou seja, uma que seguiu com a cultura científica e outra que permaneceu à margem dela.

Certamente aqui tem início o processo de exclusão dos sujeitos que hoje encontramos na progressão. Ele está entre aquela parcela que foi mantida do lado de fora da cidade por não se adaptar as regras e padrões sociais estabelecidos como conduta necessária para se viver na cidade. Vale ressaltar o fato de que nesse momento a escrita não fazia parte dos requisitos essenciais exigidos para se tornar um gentil-homem, bastava demonstrar um comportamento dentro do perfil social traçado como ideal.

### *3.1.2 Idade moderna: o resgate da racionalidade*

O período que vai do século XVII até meados do século XVIII tornou-se conhecido como o período do Grande Racionalismo Clássico. Sua marca mais forte foi o resgate do ideal filosófico da possibilidade do conhecimento racional verdadeiro e universal.

O homem é o sujeito do conhecimento, capaz de refletir sobre sua própria condição e capacidade de conhecer a verdade – e sob que condições essa verdade pode ser conquistada. Para esses filósofos, as realidades exteriores podem ser conhecidas ao serem representadas intelectualmente. Isso significa que a natureza, a sociedade e a política podem ser representadas pelas idéias do sujeito pensante. Nos fatos da realidade, há uma estrutura físico-matemática de causa e efeito profunda e invisível que as torna racionalmente representáveis.

A vontade orientada pela razão torna-se capaz de governar as paixões e as emoções porque, ao conhecer sua origem, causas e efeitos, a vida ética torna-se plenamente racional. Até mesmo o melhor regime político para a sociedade pode ser definido e mantido racionalmente.

A Terra deixou de ser o centro do universo para se tornar uma parte pequena de um sistema muito maior. O movimento dos planetas podia ser medido com exatidão. O universo passou a ser visto como cheio de partículas mortas, com os átomos funcionando como uma grande máquina: “a máquina universo”. Deus não era mais a hipótese fundamental. Ocorreu, então, o processo de transformação da visão organicista (das essências inerentes) para a visão mecânica (das fórmulas matemáticas).

A vitoriosa filosofia cartesiana altera completamente a imagem do mundo. A idéia de “razão” trazida por Descartes e por outros teóricos questiona a verdade estabelecida pela Igreja, monarcas ou autoridades. No entanto, para Descartes, a razão seria a luz natural inata que permite conhecer a verdade. Essas idéias inatas seriam “a assinatura do Criador” no espírito das criaturas racionais. A verdade emana de Deus e nos é concedida por Ele, estando, portanto, vinculada à nossa participação na essência divina. Isso resgata a possibilidade do homem como produtor de verdades.

Quatro regras foram desenvolvidas por Descartes para conduzir a razão na busca da verdade. São elas:

*“Primeira regra: aceitar apenas o que se apresenta para a mente tão clara e distintamente que a sua verdade é auto-evidente.*

*Segunda regra: dividir cada dificuldade em tantas partes quanto possível para uma solução mais fácil.*

*Terceira regra: pensar de maneira ordenada, como os antigos geômetras com suas longas cadeias de raciocínio, sempre prosseguindo gradualmente, daquilo que é mais simples e fácil de compreender para o que é mais complexo.*

*Quarta regra: revisar tudo o que foi dito acima, para ter certeza de que nada foi omitido.”*

(DOLL 1997: 46).

O pensamento iniciado no século XVII por Descartes operou uma transformação radical na filosofia, impondo-se também na literatura, na moral, na política, na teoria do estado e da sociedade, além de influenciar todo o desenvolvimento da sociedade. É possível perceber

influências do modelo cartesiano no método científico da modernidade e a conseqüente escolha dos currículos escolares que desprezaram as formas de construção de conhecimentos construídos cotidianamente pelas comunidades de base oral para considerar apenas o modelo lógico-científico.

A escola do século XVII se desenvolvia numa espécie de rede ligada a um grande colégio com a série completa de classes – à medida que se estendia para a periferia, esta rede de classes diminuía, deixando para a periferia apenas as classes inferiores do ciclo escolar. (ARIÈS 1981)

### *3.1.3 O projeto Iluminista*

A partir de meados do século XVIII, a “razão” desligada da idéia de um ser supremo é o que melhor designa o movimento entusiasmado da época. A fé na razão move os seres humanos no século XVIII. Por ter sido profundamente impregnado e empolgado pela perspectiva do progresso intelectual, foi denominado como o século das Luzes. Nesse período, tudo foi profundamente discutido, analisado e remexido: “A razão é o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações” (CASSIRER \_\_\_\_ :22)

Acredita-se que o homem é um ser perfectível, capaz de ser transformado até a perfeição, sendo essa perfectibilidade alcançada a partir da liberação dos preconceitos, sociais e morais. A ciência está relacionada com a idéia de transformação progressiva, podendo libertar o homem da superstição e do medo.

Acentua-se uma diferença entre natureza e civilização. A natureza é vista como o reino das leis naturais universais e imutáveis regidas pela lei de causa e efeito, em que as coisas e os acontecimentos não podem ser diferentes do que são. A civilização é o reino da liberdade no qual a vontade livre dos homens tem o poder de escolher entre alternativas contrárias e possíveis.

As artes são vistas como expressões por excelência do grau de progresso de uma civilização. As civilizações européias são tidas como as mais adiantadas e perfeitas e as outras como primitivas, selvagens ou mais atrasadas.

Diferentemente do século anterior, o século XVIII dá à razão outra significação. A filosofia desse século está completamente vinculada ao paradigma da física newtoniana, que logo influenciou todo o pensamento da época. A razão deixa de ser baseada no testemunho da

revelação, da tradição, da autoridade, passando a ser uma aquisição baseada na análise, na experiência e na observação do fenômeno, dos fatos, a fim de descobrir seus princípios. Um fazer que, ao explicar um fenômeno, envolve as condições particulares e as dependências particulares em que esse fenômeno acontece. Desliga-se, então, a razão da idéia de um *ser* para a de um *fazer*. Segundo Montesquieu: “A nossa alma é feita para pensar, ou seja, para perceber: ora semelhante ser deve ser dotado de curiosidade, pois, como todas as coisas estão numa cadeia ininterrupta, em que cada idéia precede uma e segue-se a uma outra, não se pode gostar de ver uma sem ver uma outra” (Idem :33).

As descobertas científicas que aconteceram nessa fase empolgam e entusiasma o homem, proporcionando-lhe condições de intervir positivamente em seu destino, vencendo obstáculos, criando novas possibilidades de entendimento e dos fenômenos naturais e de intervenção e ação na vida social. O desenvolvimento científico, portanto, tornou-se o caminho a ser perseguido, capaz de livrar a humanidade de todas as suas dores e mazelas, trazendo-lhe tempos de paz e felicidade. A ciência tornou-se a grande propulsora do desenvolvimento humano.

O conhecimento e a razão deixavam de ser algo concedido a alguns por sua proximidade com a divindade, tornando-se algo construído pelo próprio homem por seu esforço laboral. O homem é encarado como alguém dotado da possibilidade de gerar conhecimento.

A sociedade é encarada como composta por partes que exercem influência recíproca umas sobre as outras, formando um corpo que deve ser organizado de modo que todos os interesses particulares sirvam e estejam subordinados ao bem geral, sem que as classes de cidadãos fiquem impedidas de usar privilégios provocadores de desequilíbrio e desarmonia ao todo.

A Revolução Francesa foi um importante marco histórico dessa fase, trazendo inúmeras modificações para todos os indivíduos, inclusive para a educação. O projeto de constituição da escola pública está relacionado à Revolução Francesa e a seu sonho de uma sociedade ideal, nova, justa e virtuosa, que não se submetesse ao poder despótico dos reis e da Igreja.

Nessa época, a Educação passou a desempenhar grande importância, pois era o meio que viabilizaria a concretização dessa sociedade ideal, criando o homem novo, livre dos erros, das mistificações, produtor do conhecimento científico, ou seja, aquele conhecimento produzido a partir do observável, de forma fragmentada e hierarquizada.



Os currículos escolares baseiam-se no modelo do desempenho estabelecido, o que significa que o desempenho ou a competência de um indivíduo é estabelecido a partir do que outras pessoas desenvolveram. A matemática e o teórico mantinham posição privilegiada em relação ao observável ou prático.

O conceito newtoniano de ordem abstraída, uniforme, e outros, tais como o seqüenciamento linear, as relações de causa e efeito e a negação da mudança qualitativa ao longo do tempo, foram extremamente importantes para a estruturação dos currículos escolares.

A escola tornou-se um projeto social imbuído de força transformadora e criadora, incorporando em seu interior todas as expectativas de desenvolvimento desse homem da Idade Moderna, propriamente fundada no período Iluminista, o qual se concebia como um sujeito social idealizado à luz de uma série de preceitos definidos pela própria cultura científica.

Entretanto, apesar dos ideais de alguns iluministas que desejavam um ensino universal para todos, havia um grupo significativo que pretendia limitar o ensino longo e clássico realizado nos liceus ou nos colégios para os burgueses, deixando ao povo a escola primária (ARIÈS 1981). Na concepção dessas pessoas, era impossível a existência de alunos indispostos a aceitar as regras do jogo até o fim, seja por sua condição, pela profissão dos pais ou pela fortuna. Mais uma vez, reafirma-se o fato de que a educação seria para aqueles dispostos ou capazes.

Apesar do manifesto de uma sociedade democrática e igualitária em que todos fossem iguais perante as leis e as oportunidades de sucesso profissional opondo-se a uma sociedade hierárquica privilegiada dos nobres, restava claro que, embora fosse concedida a todos a possibilidade de acesso, nem todos chegariam ao cume.

#### *3.1.4. A contemporaneidade: o período da ciência e da técnica*

O final do século XIX e o início do século XX interessam-nos, especialmente, porque nesse período o mundo passou por uma grande mutação: iniciou-se a transferência das populações rurais para cidades, despreparadas para acolhê-las.

O desenvolvimento industrial exigia uma nova qualificação da mão-de-obra e gerava conflitos entre operários e burguesia em relação ao projeto social e, conseqüentemente, de escola. Os currículos desenvolvidos pelas escolas até os dias de hoje têm suas raízes nesse

período; nele, toda a influência do pensamento científico se consolidou na sociedade e, por conseguinte, nas escolas. As ciências, as técnicas, a revolução industrial, a descoberta da historicidade do homem foram pontos que marcaram e definiram o perfil da sociedade que se desenvolveu durante quase todo o século XX.

É possível afirmar que a Primeira Revolução Industrial iniciou-se com a figura do mercador que comprava a mercadoria produzida pelos artesãos, vendendo-a em um mercado que se tornara mais amplo a partir da expansão da exploração colonial e do sistema de vias comerciais marítimas. Em geral, o mercador era o fornecedor da matéria-prima e o arrendatário dos instrumentos de produção, transformando o artesão em alguém pago pelo artigo produzido. Este artesão, por sua vez, transformou-se em mão-de-obra assalariada.

Essa mão-de-obra provinha, em grande parte, da população rural, que enfrentava inúmeros problemas no campo, tais como: dificuldades relacionadas ao atraso técnico, excesso de tributos, catástrofes naturais, pestes etc. Essas pessoas formaram o grande contingente que migrou para as cidades em busca de sobrevivência, tornando-se os primeiros trabalhadores assalariados.

As idéias de Taylor e Ford sobre um controle científico no âmbito empresarial causaram uma revolução que ocasionou um maior acúmulo de capital e de meios de produção em poucas mãos. As concepções científicas sobre o trabalho causaram a desapropriação dos conhecimentos que trabalhadores/as haviam acumulado ao longo do tempo e o barateamento da mão-de-obra. Os processos de produção foram divididos em operações elementares, simples e automáticas, sendo os operários impedidos de participar dos processos de tomada de decisão e de controle empresarial.

Aos trabalhadores, cabia uma operação previamente segmentada que os impediam de conhecer e entender todo o processo de trabalho. Com a crescente mecanização, os operários só deviam acompanhar o ritmo da esteira. A pessoa que está à frente da máquina é obrigada a prestar-lhe obediência nesse processo de produção, perdendo, cada vez mais, sua autonomia e independência para se submeter às vontades da máquina.

A execução de tarefas de trabalho era decomposta, com uma cadência predefinida por algumas pessoas que pensavam, planejavam e decidiam, enquanto outras simplesmente as executavam. Isso impedia a democratização dos processos de produção, exigindo um número reduzido de pessoal especializado e, conseqüentemente, reduzindo o valor do salário. A grande máxima da época era “economizar os minutos”, pois havia a crença de que os trabalhadores produziram maior quantidade de bens com a economia do tempo.

A política econômica capitalista, ao dividir o trabalho, negou à classe trabalhadora a possibilidade e a responsabilidade de intervir em questões como o que deve ser produzido, por que, para que, como e quando produzir. Essa situação facilitou o controle e a dominação dos trabalhadores.

Pode-se afirmar, então, que a industrialização foi o aspecto mais decisivo em termos de composição social. Foi a partir do desenvolvimento industrial, de seus interesses e objetivos que a sociedade se organizou. Nesse período, acreditava-se que, pela via da industrialização, construir-se-ia uma nova sociedade em que os princípios da ciência e da técnica trariam benefício econômico e social. Esta perspectiva moldou nossos valores e nossa maneira de conceber a educação e a escola. Observe-se como:

O modelo de currículo utilizado nessa época era o que tornava as fábricas mais produtivas: o gerenciamento científico, baseado na eficiência e na padronização. As virtudes básicas da aprendizagem eram: regularidade, pontualidade, silêncio, diligência e submissão à autoridade. Os conteúdos que formavam o currículo escolar eram abstratos, distantes das experiências cotidianas dos alunos, completamente descontextualizados, com disciplinas trabalhadas de forma isolada, não propiciando a construção de sentido com a realidade de vida dos alunos/as.

Os professores valorizavam a memorização de itens que nem sempre os alunos compreendiam muito bem, seguiam um ritmo determinado para a realização das tarefas e davam grande valor à obediência. Aos alunos, cabia memorizar informações sem significação, apresentar cadernos bem organizados, concluir as tarefas no tempo certo, falar só com permissão, manter a ordem nas filas e buscar estratégias de memorização de conceitos e fatos para tirarem boas notas.

Nesse período, a escola servia mais para formar o futuro operário, que facilmente se adequaria às regras da produção industrial, do que para formar o cidadão que estaria em condições de compreender, julgar e intervir na sociedade de maneira justa, responsável, solidária e democrática – características idealizadas desde o período iluminista.

No Japão, surgiu outro modelo de produção que vem influenciando a política de produção das empresas, atendendo melhor às necessidades do mercado em processo de globalização das economias: o toyotismo. Esse modelo surgiu em razão da competitividade das empresas, que necessitavam aumentar a produtividade, reduzir os custos, melhorar a qualidade e flexibilizar a produção em um momento no qual a complexidade e a incerteza são características básicas do mercado. A descentralização é princípio básico no mundo empresarial.

A heterogeneidade do mercado obriga uma descentralização para o atendimento às necessidades e aos interesses de caráter mais local dos consumidores. O trabalho em equipe passa a ser valorizado, e os trabalhadores comprometem-se com os interesses da empresa, colaborando de forma mais intensa. Utilizam sua experiência e conhecimentos na identificação de problemas, sugerindo e experimentando mudanças que favoreçam uma maior produção e a melhoria da qualidade. O trabalho é organizado (e reorganizado) de acordo com os princípios de flexibilidade horizontal e vertical de multifuncionalidade. Acredita-se que são imprescindíveis a cooperação e o compromisso da pessoa trabalhadora para aumentar a produção e melhorar a qualidade.

De acordo com esse modelo administrativo, as hierarquias de poder ficam ocultas, apesar de existirem. A delegação de poder se dá apenas até certos limites, e os controles tornam-se mais difusos e ocultos. O conhecimento e as decisões sobre o que se produz, a quantidade, o porquê, quando e onde, os verdadeiros objetivos empresariais, ficam fora do âmbito decisório da classe trabalhadora.

Constata-se que, ao longo do século passado, os sistemas educacionais foram influenciados pelos modos de produção e gestão empresariais. As políticas educacionais estão impregnadas de discursos, ideais e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social, tais como: conceitos e propostas de descentralização, autonomia dos centros escolares, flexibilidade dos programas escolares. Observam-se a valorização da participação e o compromisso do professor como elementos indispensáveis para a qualidade dos processos educacionais, mas somente no que concerne às dimensões metodológicas e de organização das instituições escolares. No que diz respeito à análise crítica dos conteúdos e finalidades educacionais, o professor é colocado à margem.

As instituições escolares foram extremamente exigidas no que diz respeito à formação do cidadão com conhecimentos, destrezas, procedimentos e valores capazes de se adequar às exigências dos novos modelos de produção empresarial, atendendo às necessidades do mercado. Paralelamente, os cidadãos ingressavam na escola com a expectativa de que estariam se preparando para ingressar no mercado de trabalho.

### **3.2. O papel da escola na formação das sociedades**

Diante da situação anteriormente apresentada, percebe-se que a escola sempre desempenhou um papel civilizatório, capaz de fundir as diferenças de credo, raça, classe e de

origem. Cobia-lhe formar o cidadão que atendesse às expectativas e necessidades das sociedades em desenvolvimento; havia em torno do projeto escolar uma aura de credibilidade e esperança. A sociedade realmente entendia e esperava que a escola fosse o espaço no qual o homem novo se desenvolveria e formaria.

Como o ser humano é um sujeito que se autoconstrói permanentemente, transformando a realidade bruta em lugar habitável, o mundo torna-se um arranjo do homem. A escola, por sua vez, é o local onde se ensina esse homem a se adaptar ao arranjo social desejado.

Nas sociedades mais antigas, não havia a instituição escolar nos moldes que hoje conhecemos, mas os grupos sociais sempre buscaram estratégias de transmissão dos conhecimentos adquiridos para as gerações mais jovens.

A comunicação oral era o meio empregado para a transmissão de conhecimentos. Entretanto, o desenvolvimento industrial exigia uma mão-de-obra mais qualificada, tornando a comunicação oral insuficiente nas empresas e nos aglomerados urbanos. Os trabalhadores e cidadãos precisavam buscar informações em textos escritos e havia a necessidade de formar um sentimento de nação para os cidadãos que estavam deixando o campo e partindo para as cidades.

Coube à escola difundir uma “Alma Nacional”, substituir os valores religiosos por valores morais e filtrar as pessoas que seriam *injetadas* na produção industrial e outras que seriam conduzidas ao saber e ao poder. Não se trata de ressaltar apenas aspectos negativos da escolarização, mas reconhecer que, muito mais que o papel emancipatório para o qual a escola foi idealizada por alguns, ela, antes de tudo, selecionou e excluiu pessoas.

Diante do desenvolvimento científico que se apresentava como a solução para os problemas humanos, nada mais natural que a escola tomasse para si o modelo científico como a única possibilidade legítima de produção do conhecimento. Ao privilegiar em suas práticas o modelo cartesiano, a escola passou a menosprezar o conhecimento popular trazido pelo aluno como forma legítima de pensar, agir e interagir no mundo.

A escola garantiu à sociedade o caráter discriminatório e seletivo por meio do processo de aprendizagem. Ao aceitar apenas um modelo de conhecimento, ela elegeu somente aqueles que se mostravam capazes e aptos de se orientar dentro da perspectiva científico-cartesiano. Mais uma vez, aquelas pessoas sem o perfil social desejado foram excluídas. Dessa vez, sob a justificativa de que o problema estava neles, fazendo com que muitos se sentissem incapazes de aprender. Aqui, ficaram as crianças que hoje freqüentam as classes de progressão.

### 3.3. A formação da sociedade brasileira

O povo brasileiro sempre viveu na oralidade: as crenças, as histórias e as lendas eram passadas de pai para filho, resgatando a memória do passado. O povo brasileiro tem em sua origem a influência de povos eminentemente orais como os indígenas e os africanos – mesmo os povos europeus que se somaram a nossos índios faziam parte de uma população profundamente marcada pela oralidade.

A partir da colonização portuguesa, iniciou-se no Brasil o processo de construção de uma nova sociedade. Os índios, primeiros habitantes de nosso país, viram-se confrontados por outras raças, outros povos que vinham de lugares distantes, com culturas diferentes. Todos habitaram e trouxeram para este país uma variedade de hábitos e valores que circularam por nossas ruas e casas.

Durante algum tempo e até o início do século passado, intelectuais brasileiros diziam que nosso povo era desprovido de identidade, devido a essa ciranda cultural existente entre nós. Nosso povo foi formado pela mistura entre pessoas vindas de várias partes do globo terrestre.

No caso brasileiro, é possível assinalar alguns vetores antropológicos que se destacam como influências nas práticas sociais brasileiras. São eles: vetor indígena, ibérico, anglo-germânico, africano, asiático e médio oriental. Estes últimos, reunindo japoneses, coreanos, chineses, árabes e libaneses, chegaram ao país já no século passado, gerando influências pontuais em regiões específicas. As influências dos quatro primeiros vetores foram decisivas na formação cultural do povo brasileiro.

Cada um desses vetores está relacionado a um modelo de representação do conhecimento e de relações sociais que se foram misturando uns com os outros, a ponto de hoje não ser viável relacionar determinados valores como desta ou daquela etnia, pois as características que originariamente pertenceriam a qualquer uma delas surgem nos diferentes grupos em algum momento.

Segundo Senna (1998), estas características condicionaram o tipo de experiência selecionada como fonte de conhecimento, religião ou lazer, tornando-se modelo de existência e ação/interação entre sujeitos e definindo até mesmo os expedientes adotados como forma de planejamento de vida.

Dentre esses vetores, é possível afirmar que os traços europeus são os da cultura dominante e, conseqüentemente, alguns grupos incorporam esses traços na tentativa de integrar esse grupo, deixando de lado as características próprias de sua cultura original. Este foi um processo de aculturação que fez com que algumas culturas fossem menos valorizadas e, logicamente, marginalizadas, por não adotarem o sistema cultural dominante.

Desde o século XVII, observa-se que a intelectualização brasileira se deu a partir de pessoas escolarizadas na Europa, causando um distanciamento entre a representação acadêmica e a realidade cultural emergente em nosso país a partir de tantas misturas. Esta situação gerou um sentimento de ilegitimidade em relação às práticas eminentemente orais da cultura nacional, consolidando o ideal de modelo aristocrático no imaginário coletivo.

Segundo Ribeiro (1999), a cultura européia influenciou nossa sociedade a partir de três planos: plano adaptativo - relacionado a tecnologias de produção e reprodução das condições materiais de existência; plano associativo - organização da estrutura social e econômica em rural e urbana estratificadas em classes; plano ideológico - relacionado às formas de comunicação, língua, conhecimento, crenças, produção artística e auto-imagem étnica.

No caso das favelas que se organizam à margem dos padrões culturais europeus, legitimando as ações coletivas predominantemente orais ou corpóreas, isso resultou em um sentimento de marginalidade e menos-valia. De acordo com Senna (1998:175), "morar na favela é o mesmo que habitar uma senzala, na qual todos se integram num sistema cultural mantido à margem dos padrões dominantes da cidadania ocidental".

Esses traços de oralidade rejeitados pela escola são exatamente os mesmos com que os alunos de progressão chegam aos bancos escolares. Desconsiderando o fato de o indivíduo estar imerso na cultura, que passa a se confundir com os juízos mentais dos indivíduos - juízos construídos nas relações com os diversos sujeitos -, a escola o trata como se fosse uma folha de papel em que fosse possível grafar as inscrições do perfil da cultura científica que ela tenta representar.

### **3.4. A relação do povo brasileiro com o conhecimento**

Entre os séculos XVII e XIX, as transformações eram ainda muito lentas e a grande massa popular não pensava em ter acesso ao saber, tendo em vista que as práticas correntes de trabalho eram ainda artesanais e agrícolas, sendo passadas de geração para geração por meio do convívio social.

Dependendo das condições financeiras e das aspirações pessoais ou sociais, ao final de certo período de escolarização, o indivíduo já podia considerar-se formado, portador de conhecimentos suficientes para exercer sua profissão, geralmente cargos modestos de servidores públicos de baixo e médio escalão, cargos com algum prestígio, mas sem riqueza, tais como sacerdócio e magistério.

No caso específico da sociedade brasileira, fundada numa cultura mesclada por homens que nada tinham de “nobres” e nada compreendiam acerca da ciência que se desenvolvia na corte européia, a escola não representava para a grande massa popular um espaço necessário ao desenvolvimento individual.

Somente as classes dominantes desejavam seguir o modelo aristocrático europeu, tornando-se agentes de preservação do poder. Para as camadas populares, foram criadas as escolas públicas, onde as práticas de ensino estavam diretamente relacionadas às práticas sociais que as transformariam em farta mão-de-obra, capazes de se sujeitar a qualquer salário, vivendo em condições precárias de higiene, falta de conforto, ou seja, condições praticamente miseráveis. A escola tornou-se o espaço de uniformização das práticas sociais (RIBEIRO 1999).

Em meados do século XIX e início do século XX, com o desenvolvimento industrial, a escola continuou exercendo seu papel de modelar o cidadão para que coubesse dentro dos limites considerados adequados pela elite dominante.

Criou-se assim uma cisão: de um lado, adolescentes aptos a pensar e a exercer profissões mais valorizadas socialmente – pertencentes às classes dominantes e intermediárias – e, de outro, aqueles com capacidade para agir e exercer as profissões manuais – pertencentes às classes dominadas. Esses últimos tornar-se-iam bons almoxarifes, caixas, arquivistas, balconistas, auxiliares de escritório etc. Nesse período, interessava ao trabalhador obter o “diploma”, documento comprobatório da aprendizagem dos comportamentos desejáveis para as suas vidas. A educação passou a ser vista como investimento, e a escola tornou-se produtora de capital humano.

O trabalho tornou-se um dos fatores fundamentais na relação da sociedade com a escola. Assumimos, de certa maneira, em relação à escola, uma visão utilitarista como conseqüência de o trabalho estar diretamente relacionado à sobrevivência, ao lazer, à saúde, à qualidade de vida em geral e a tudo o que estivesse intermediado pelo poder de compra. Conseqüentemente, a educação, nos moldes modernos, foi pensada como meio de formação para o trabalho.

A partir dessa visão utilitarista, houve uma grita cada vez maior das classes populares por acesso de seus filhos aos bancos escolares. Foi, então, que, na década de 1970, a educação



abriu suas portas às comunidades de baixa renda, trazendo para a escola um contingente muito maior de crianças despreparadas do ponto de vista lógico-formal para atenderem às exigências da cultura escolar.

### *3.4.1 A crise da pós-modernidade*

Durante muito tempo, a sociedade partilhou a crença de determinados valores. Esse fato auxiliou na constituição de uma sociedade com certa coesão, pois as pessoas possuíam padrões semelhantes de sentido. Mesmo ao estabelecer para as suas vidas padrões de orientação sob uma ótica individualista e também pluralista, havia uma orientação sobre o que era relevante, bom ou justificado pela sociedade. Com base em tais valores, as pessoas faziam suas escolhas. É possível afirmar que, nessas circunstâncias, as sociedades possuem padrões morais bem definidos que as ajudam a analisar suas opções quando da realização de ações voltadas ao bem-estar da sociedade.

Apesar de o ser humano constituir sentidos de maneira subjetiva, ele se constrói no meio ambiente natural e social a partir do trato consciente dos problemas que se colocam não somente em uma perspectiva individual, mas também na vida das outras pessoas. Nesse agir social interativo, buscam-se soluções em comum, criando os reservatórios de sentido de uma sociedade. Sobre o tema, Berger e Luckmann (2004: 19) registram que “a formação de reservatórios históricos de sentido e de instituições alivia o indivíduo da aflição de ter de solucionar sempre de novo problemas de experiência e de ação que surgem em situações determinadas”. Instituições como igrejas, escolas, entre outras, desempenham as funções de disponibilizar e preservar o acatamento por parte dos sujeitos das reservas de sentido produzidas pela sociedade.

Nas sociedades pré-modernas e até o começo da modernidade, foi possível manter uma característica estrutural comum – a tendência à monopolização. Acreditava-se nas verdades “divinamente estabelecidas”, o que as tornava não-sujeitas a mudanças, proporcionando-lhes uma aura de imutabilidade e perpetuabilidade, criando tradições e orientando os indivíduos na construção de um acervo social de sentidos comuns a partir da ordem secular e divina, o que gerava certa comunhão de sentido e conseqüente coesão social.

Mas é entre os séculos XVI e XVIII que se operam inúmeras transformações: as reformas religiosas, as revoluções sociais e o desenvolvimento da ciência. Tudo isso acaba por abalar e

transformar as crenças tão firmemente estabelecidas até então. É nesse ceticismo ou pessimismo teórico, já abordado anteriormente, que nasce o sujeito moderno, a partir do resgate feito por Descartes quando acerta as contas com a ciência e com Deus, tornando-o o Primeiro Movimentador de toda a criação (HALL 2003).

Afirma-se, então, na modernidade o “indivíduo soberano”, o homem racional, científico, sujeito da razão, produtor das verdades científicas, ou seja, o sujeito moderno, livre das amarras religiosas do passado. Esse indivíduo passa a acreditar que o desenvolvimento da humanidade depende de sua própria ação e do avanço científico.

No entanto, não se deve atribuir à crise ou à descentralização do sujeito o enfraquecimento da religião, mas sobretudo ao pluralismo moderno: “Modernidade significa um aumento quantitativo e qualitativo da pluralização” (BERGER & LUCKMANN 2004: 49).

Tem lugar o contato entre diversas culturas, as migrações, o aumento das cidades, o mercado econômico, a industrialização, os meios de comunicação de massa e atualmente meios eletrônicos, tais como telefone, televisão e Internet, que misturam as pessoas e colocam em circulação pública uma pluralidade de possibilidades de modos de viver e pensar, relativizando conceitos e verdades. Além disso, a rapidez com que as “verdades científicas” e as transformações ocorrem fazem com que o indivíduo tenha sempre de estar preparado para a possibilidade de mudanças. Nada pode ser considerado como inquestionavelmente correto; há sempre outra possibilidade ou interpretação e, ainda, um novo avanço científico que derrubará alguma verdade.

No passado, os ensinamentos, os conhecimentos e a moral eram passados de geração para geração. Havia estabilidade no destino das pessoas:

*“O indivíduo passava pela vida segundo padrões predeterminados: infância, ritos de passagem, profissão, casamento, criação de filhos, velhice, doença e morte. Também o mundo interior do indivíduo já estava predestinado: seus sentimentos, sua interpretação do mundo, seus valores e sua identidade pessoal. Os deuses já estavam presentes tanto no nascimento quanto depois na seqüência dos papéis sociais” (LUCKMANN e BERGER 2004: 58).*

A modernização humana mudou este quadro. Tudo pode ser temporário. As possibilidades de decisões são múltiplas e plurais no campo social, intelectual, profissional, obrigando o indivíduo a fazer escolhas nem sempre fáceis e certamente não-eternas; cada escolha pode ter um resultado nem sempre previsível, mas passível de ser alterado.

Nesse sentido, o campo do saber inquestionável de cada indivíduo – a auto-evidência – fica profundamente abalado e instável. Tudo se torna hipótese, sugestão, questão de gosto, deixando de consistir em interpretações firmes e permanentes da realidade e criando uma impressão de superficialidade. Todo o tempo, estamos expostos a influências externas, sendo confrontados por vários apelos oriundos de várias direções, o que nos influencia e impossibilita optar por uma única ordem de valores válida para todos.

Essa variedade de influências sofridas pelo sujeito tem um caráter definido localmente em suas comunidades de vida e outro que podemos dizer oriundos de locais os mais variados. Se o sujeito se constrói a partir da relação com outros sujeitos, nossas influências são um pouco de cada um com quem convivemos.

Isso faz com que se reúnam na escola sujeitos plurais, com experiências também diversas, tornando mais difícil o papel da escola em unificar e educar o cidadão. Na escola, estão confrontadas realidades diversas nem sempre dispostas a se encaixar em um modelo de padrão social. Apesar de a escola reconhecer e admitir a existência da diversidade, ela ainda valoriza e continua trabalhando para um único tipo de sujeito: o sujeito cartesiano. O reconhecimento das diferenças fica apenas no papel.

A escola permanece, portanto, fiel ao papel que sempre exerceu na sociedade: selecionar os sujeitos civilizáveis e preparar para o exercício do trabalho no mundo do tecnicismo. Na verdade, a pós-modernidade trouxe mudanças e mudanças, mas a escola ainda ocupa o lugar de quem segrega e prepara para o fordismo.

### **3.5 Considerações finais**

Neste capítulo, apresentou-se um pouco da história do desenvolvimento do pensamento humano e da ciência e como esses aspectos influenciaram a educação.

Para tanto, buscou-se a visitação de várias fases do pensamento filosófico desde a Renascença, extremamente influenciado pelo pensamento grego, com suas idéias de organização de um Estado hierarquizado e justo onde cada pessoa tem um papel social específico para desempenhar. A riqueza de idéias que afloraram nesta fase influencia até hoje os ideais de construção das sociedades.

Vimos como a racionalidade científica, com suas promessas de construção de um mundo livre das dificuldades, capaz de atender a todas as expectativas de bem-estar, suplantou a idéia de um Deus que comanda a tudo e a todos, tornando o homem o artífice de seu próprio destino.

O projeto iluminista que mudou a “cara do mundo” ocidental trouxe, em seu bojo, idéias de construção de um mundo justo, fraterno e igualitário. No entanto, não conseguiu criar uma sociedade capaz de incluir cidadãos e cidadãs sem que fossem discriminados e excluídos.

A sociedade moderna – que criou escolas para serem o espaço de desenvolvimento do ser humano e construção de uma sociedade em que houvesse igualdade, fraternidade e justiça social – tornou-se um espaço de discriminação e exclusão das comunidades preponderantemente orais, as quais não traziam incorporado o perfil cultural cartesiano. Isso ocasionou a exclusão de grande parcela de crianças das camadas pobres dos bancos escolares.

A sociedade brasileira, formada pela síntese e mistura de várias etnias, desenvolveu-se de maneira extremamente marcada pela oralidade, enquanto uma pequena elite dominante tentava impor os padrões culturais importados da Europa. Os negros, índios e pobres deste nosso país, que formam as camadas pobres, têm vivido e sofrido um imenso processo de exclusão desde a sua colonização.

Os interesses econômicos têm sido a grande mola propulsora do desenvolvimento ou talvez do afundamento do humano, já que, em muitos momentos, percebe-se que esses interesses estão na linha de frente, determinando até mesmo as condições de vida e ações de cada um.

O que vemos hoje em termos de segregação escolar tem suas origens nesses interesses econômicos que gerenciaram a vida dos seres humanos, de maneira que a alguns foi permitido e concedido acesso a classes sociais intermediárias com maiores privilégios econômicos e sociais, enquanto para outros ficou reservado o espaço da quase indigência, desrespeitados em sua cultura e negados como indivíduos.

No capítulo seguinte, apresentam-se as teorias de alfabetização, sua evolução no tempo, seus efeitos e seus resultados, além da possibilidade de reelaboração do processo de alfabetização a partir da perspectiva de letramento. Observe-se que conceito de letramento utilizado vai além da simples possibilidade de construção, elaboração e leitura de textos escritos, consistindo em um conceito que abriga toda e qualquer possibilidade de compreensão, representação e interação no mundo.

## CULTURA E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Neste capítulo, abordam-se questões relacionadas especificamente com a alfabetização, com a análise das diferenças entre língua oral e língua escrita, passando por teóricos como Emília Ferreiro e sua Teoria da Psicogênese da língua escrita. Busca-se demonstrar os equívocos existentes na citada teoria, além do desenvolvimento e da aprendizagem do ponto de vista da teoria Vygotskyana. As questões relacionadas aos modos de pensamento e do letramento também são apresentadas nesta seção.

Pretende-se contestar o fato de existirem métodos capazes de alfabetizar o aluno independentemente de um processo mais amplo que atue sobre todo o seu desenvolvimento, contemplando as áreas socioafetiva, físico-motora e lógico-formal, além da capacidade de operar com símbolos.

### 4.1. Concepções de alfabetização

Até a década de 1970, ainda não se falava em processo de letramento.<sup>8</sup> O sentido de alfabetização restringia-se ao domínio da regra gramatical da língua.<sup>9</sup> Segundo Senna (1995: 4), o paradigma mecanicista da alfabetização...

---

<sup>8</sup> Letramento, de acordo com a linha de pesquisa Educação Inclusiva, Ciência e Cultura da Inclusão Escolar do Grupo de Pesquisa de Linguagem, Cognição Humana e Educação Inclusiva, é um processo interdisciplinar que atua nos modos de pensamento, vinculando-se à identidade integral do sujeito (individual ou público), no âmbito de suas relações sociais.

<sup>9</sup> O indivíduo alfabetizado era aquele que dominava perfeitamente a leitura e a escrita, o qual teria garantido seu lugar na sociedade.

*“assume que a prática da alfabetização concentra-se exclusivamente no desenvolvimento das habilidades específicas de codificar e decodificar, concentrando a prática alfabetizadora exclusivamente no desenvolvimento do domínio sobre o código escrito, que, por sua vez, é encarado como capaz de associar diretamente a fala a uma representação gráfica.”*

Essa concepção é calcada no fato de que palavras são formadas por letras, em que cada qual representa um som (fonema) da fala. Seria, portanto, considerado alfabetizado aquele que conseguisse construir e interpretar mensagens por meio da simples transposição do código oral para o código escrito.

Esse fato tem levado muitos professores a pensarem o problema da alfabetização relacionado apenas ao método. As perguntas mais freqüentes têm sido: (1) Como alfabetizar? (2) Que método seria o mais adequado? (3) Seria algum método de base dedutiva ou de base indutiva? Ou ambos? Compreendam que, ao agir assim, estariam atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem da criança.

O processo de alfabetização, entendido como simples decodificação mecânica, impõe ao indivíduo uma relação de domínio, adestramento e imobilização que o impede de perceber as relações de poder a que o texto está relacionado.

Na sociedade contemporânea, caracterizada por rápidas transformações e um grande avanço tecnológico, não é possível pensar um cidadão capaz de realizar um ato mecânico de decifração e reprodução de sinais gráficos tendo apenas adquirido o domínio do sistema ortográfico, utilizando-o de forma meramente mecânica. Torna-se necessário que as habilidades de ler e escrever sejam exercitadas pelo indivíduo por intermédio do envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita, como leitura de jornais, revistas, livros, receitas, bulas de remédios, manuais diversos, e que seja utilizada no dia-a-dia para a resolução de problemas tais como: preenchimento de formulários, cheques, requerimentos, cartas comerciais, solicitação de emprego e anúncio de jornais, entre outros.

Ao longo do processo de aquisição dessas habilidades, esse indivíduo terá atingido o letramento, ou seja, será capaz de realizar o processo de transição entre os modos de pensamento narrativo e científico. Talvez esse possa ser o caminho para o exercício da cidadania de forma ampla, reflexiva, crítica e responsável, em que cada um se perceba como parte integrante, dependente e transformadora do ambiente com o qual interage.

Os estudos na área de lingüística avançaram significativamente. Ao se constatar que a língua escrita não equivale à língua oral, observou-se uma mudança no entendimento da

prática alfabetizadora, resultando no paradigma lingüístico. Mais adiante, neste mesmo capítulo, discute-se de forma mais aprofundada as diferenças entre língua oral e língua escrita.

Segundo Senna (1995:6) neste paradigma são levadas em conta tanto “as condições estritamente formais (relativas a regras gerais do sistema gramatical) quanto as condições de natureza pragmática (relações sociais, psicológicas e até mesmo históricas)”.

Para os alfabetizadores, a legitimação da língua oral soou como um alerta para o fato de que a língua dita culta exigia do alfabetizando o domínio de um conjunto de regras muito distantes dos padrões legitimados por sua cultura. O fato de automatizar o código escrito não garantia ao aluno utilizá-lo adequadamente em atos comunicativos. A partir daí, resultou a seguinte associação: (1) ler associa-se a interpretar; (2) escrever, a socializar.

O paradigma lingüístico ampliou o processo de alfabetização, pois, além de considerar o domínio do código escrito, estabelece um percurso compensatório que visa levar o alfabetizando a absorver o meio de expressão da cultura dominante para se inserir socialmente. Segundo Senna (1995:7) “saber a língua escrita, neste caso, é saber usá-la para se socializar”.

Ao longo do processo de desenvolvimento econômico e social pelo qual vem passando a humanidade, novas concepções de alfabetização e de criança foram surgindo como resposta às exigências de um mundo cada vez mais necessitado de pessoas que atendam à demanda do desenvolvimento tecnológico.

Os avanços dos estudos lingüísticos trouxeram a possibilidade de uma nova compreensão sobre questões do uso da língua. A língua oral e as demais formas de manifestação da linguagem foram legitimadas socialmente. Labov (1972), por meio de sua teoria *variacionista*, demonstrou que as línguas são passíveis de serem transformadas no tempo e no espaço, num processo evolutivo, segundo ele, inadiável e incontrolável por leis externas. Ademais, segundo o autor, as variações lingüísticas não representam perda de qualidade expressiva, mas demonstram a existência de estágios evolutivos na gramática explicados por manifestações empíricas ou leis universais.

As diferentes formas de falar legitimam-se como estados diferenciados da língua, corretos e eficazes. Fragiliza-se a noção de Língua-estado, causando grande abalo no status da língua escrita.

Surge, então, o paradigma semiótico,<sup>10</sup> pretendendo restabelecer os aspectos sociais e cognitivos que asseguram ao homem a construção e o emprego de sistemas gráficos de expressão (escrita pictográfica e outros).

Piaget é o teórico que surge nesse momento e, com sua teoria, responde às expectativas da sociedade em busca de maior entendimento sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Sua teoria, chamada de inato-interacionista, está inserida em um modelo organicista que tem como proposta básica o fato de que o organismo do indivíduo é um sistema vivo organizado, que, por meio da atividade empírica, realiza suas interações com o mundo. Nessa perspectiva, o organismo é a fonte de conhecimento das ações voltadas para o conhecimento do mundo.

A aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento biológico e, para que ela ocorra, torna-se necessário que esse indivíduo-organismo tenha todo o seu aparato biológico/cognitivo se desenvolvendo de forma satisfatória, principalmente no que diz respeito ao ritmo de maturação do organismo e das estruturas cognitivas.

Como consequência da teoria inato-interacionista, surgem, no início da década de 1980, as idéias de Emília Ferreiro.<sup>11</sup> As pesquisas de Emília tiveram o mérito de romper com um imobilismo que parecia tomar conta das propostas de alfabetização e acabavam sempre resultando em ações apoiadas em técnicas de alfabetização oriundas do paradigma mecanicista. Em sua teoria da Psicogênese da Língua Escrita, Emília desloca a discussão do *como se ensina* para o *como se aprende*.

Em um contexto no qual o índice de fracasso escolar aumentava de maneira alarmante, os estudos da psicogênese soavam como uma poderosa contribuição para a reflexão sobre a intervenção educativa nas classes de alfabetização.

O grande salto qualitativo evidenciado na teoria da pesquisadora argentina reside no fato de se entender que o educando desempenha um papel ativo no processo de aquisição da leitura e da escrita. Segundo a própria Emília (2001: 7), “essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade”.

---

<sup>10</sup> O paradigma semiótico da alfabetização busca reintegrar os aspectos cognitivos sociais que asseguram ao homem construir e empregar sistemas gráficos de expressão, sejam estes a escrita, a pictografia ou outro qualquer (SENNA, 1995:10).

<sup>11</sup> Emília Ferreiro nasceu na Argentina, é doutora pela Universidade de Genebra, orientanda e colaboradora de Jean Piaget, tendo desenvolvido pesquisas sobre alfabetização no México.



Os pressupostos piagetianos, que pareciam ser o grande marco inclusivo na educação, mostraram-se, entretanto, insuficientes para dar conta dos problemas da alfabetização. Ao deixar em segundo plano as dimensões históricas e culturais como constitutivas do sujeito e o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, centrou-se o papel ativo construtivo do sujeito na atividade, fato que diluiu a ação pedagógica. Ao supor que o aluno é autor/construtor de seu conhecimento, depositou-se uma crença exagerada na atividade e no desenvolvimento biológico como propulsores do desenvolvimento e da aprendizagem.

O resultado disso é que nós, professores, continuamos a construir e abrigar em nossas escolas o fracasso escolar, principalmente nas classes iniciais de alfabetização. Atualmente, a Secretaria de Educação tenta minimizar este problema por intermédio das classes de progressão.

#### **4.2. A alfabetização e suas técnicas**

Muito esforço tem sido despendido e muitas batalhas têm sido travadas ao longo da história para se descobrir a melhor alternativa de alfabetizar, na tentativa de resolver os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

Durante muito tempo, esses esforços estiveram voltados a métodos supostamente facilitadores no desenvolvimento da capacidade de decodificação da leitura e da escrita. Todos, sem exceção, foram criados para tornar o professor capaz de ensinar e o aluno capaz de aprender a partir de concepções prévias sobre leitura, escrita e alfabetização. Hoje, utilizam-se métodos seculares de alfabetização que já foram amplamente criticados.

Ao longo da história humana, a sociedade conviveu com muitos fatos novos que a transformaram e exigiram inúmeras mudanças para acompanhar a “evolução dos tempos”. Avanços na medicina, a descoberta da cura de várias doenças, a evolução da justiça e as artes criaram novos paradigmas. Mas a educação, ainda hoje, no século XXI, permanece próxima de práticas alfabetizadoras seculares. Examinem-se, sucintamente, algumas delas.

Os métodos sintéticos são os mais antigos a serem utilizados: baseiam-se na memorização por meio de repetições mecânicas sem sentido para a criança; valorizam a correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a fala; caminham a partir das unidades menores (letras) para as maiores (palavras). Entre eles, estão o alfabético ou de soletração (o

primeiro a ser utilizado), o silábico (o mais utilizado) e o fonético (derivado dos estudos lingüísticos).

Os métodos desse tipo possuem alguns princípios que merecem destaque:

- A pronúncia correta, a fim de evitar confusões entre os fonemas;
- Apresentar separadamente letras com grafias parecidas;
- Ensinar um par de grafema-fonema de cada vez, memorizando-o bem e, só então, apresentar outro par;
- Iniciar com os casos de grafia regular, isto é, palavras nas quais as grafias coincidem com a pronúncia.

Existem muitas cartilhas orientadas por esses pressupostos metodológicos, tentando evitar confusões auditivas e/ou visuais ao apresentar o fonema e seu grafema correspondente um por vez, trabalhando com os casos de ortografia regular. Neste caso, em primeiro lugar está a mecânica da leitura, ou seja, a decifração do texto, posteriormente seria desenvolvida a leitura com compreensão e, por fim, uma leitura expressiva com entonação.

Os métodos sintéticos passaram por algumas modificações em sua forma de apresentação desde o seu surgimento até os dias atuais. Entretanto, essas alterações se devem ao fato de alguns estarem saturados na maneira de se apresentarem, sendo substituídos por outros, onde eram trocadas palavras, gravuras, coloridos etc., na tentativa de atender às crianças do mundo moderno.

Os métodos analíticos apresentam-se como alternativa aos métodos sintéticos. Eles surgem no século XIX, com base na psicologia genética. Postulam que, para as crianças, a visão de conjunto precede a análise. Segundo os defensores desses métodos, o desenho da palavra ou frase cativa muito mais a criança do que as letras isoladas. Primeiro, há o reconhecimento das palavras, frases ou textos, depois a análise das partes. A leitura é encarada como atividade predominantemente visual, pouco importando a dificuldade auditiva do que se aprende. Entre eles, estão a palavrção, a sentencição e os contos.

A palavrção sofre críticas porque, apesar de haver indicação de utilização de palavras com significado afetivo e efetivo para as crianças, o que tornaria mais fácil a memorização, não permite a representação do pensamento completo. Recai na questão da memorização e da fragmentação com o estudo das sílabas.

A sentencição procura sanar as dificuldades da seqüencição do pensamento, detectadas na palavrção. As frases escolhidas também devem ter significado afetivo e efetivo,

com palavras de poucas sílabas, a fim de não causar “confusão” no entendimento das crianças. Em seguida, recai na memorização e na fragmentação da palavra.

O método do conto pretende estimular o gosto pela leitura e ensinar as crianças a interpretarem textos. No entanto, torna-se acrítico, tedioso e tremendamente marcado pela memorização. Obriga as crianças a decorarem um texto lido pelo professor, interpretado com e pelo professor, fazendo de conta que sabem ler e dando respostas induzidas pelo docente.

Diferentes concepções de aprendizagem orientaram a elaboração dos diferentes métodos citados acima, e todas representaram uma tentativa de superação de falhas e dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização. No entanto, nenhum conseguiu efetivamente romper com atividades mecanizadas, em que impera o exercício de memorização sem reflexão. A utilização de palavras e textos artificiais paupérrimos em seu caráter literário, desprovidos de um sentido afetivo e efetivo para as crianças, foi a tônica que permaneceu sem ser rompida nas técnicas e nos métodos que apresentados.

Ao se considerarem as bases dos métodos de alfabetização, pode-se afirmar que todos apresentam falhas comprometedoras de sua eficiência. No entanto, é fundamental ressaltar o fato de que algumas crianças alcançam o sucesso e outras encontram grandes dificuldades ou até mesmo impossibilidades em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

É possível, então, considerar que os métodos não são suficientes ou não garantem a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Logo, é necessário haver outros fatores a serem considerados determinantes do sucesso escolar.

As técnicas de alfabetização pressupõem um conjunto de estados de desenvolvimento anteriores ao processo de construção da escrita, envolvendo um processo mais amplo, capaz de atuar sobre todos os aspectos do desenvolvimento de uma pessoa, mais especificamente nas áreas lógico formal, físico-motora e socioafetiva. Há toda uma organização psicomotora capaz de orientar o modo de pensar do sujeito, produzindo ferramentas cognitivas adaptadas à realidade social, que não se desenvolve por meio de métodos, mas a partir de toda uma reorganização psicomotora, como trataremos no capítulo seguinte.

### **4.3. As críticas de Ferreiro aos métodos**

Emília Ferreiro – a pesquisadora que, a partir dos anos 80, revolucionou o conceito de alfabetização vigente – não apresentou nenhum método pedagógico, mas sua teoria pôs em

questão os tradicionais métodos de ensino da leitura e da escrita. Anteriormente neste trabalho, assinalou-se que a história da humanidade se divide em antes e depois da escrita. Do mesmo modo, é possível afirmar que a história da alfabetização se divide em antes e depois de Emília.

Seu trabalho provocou uma revolução conceitual acerca da alfabetização, pondo abaixo todas as explicações construídas até então sobre as causas do fracasso escolar. Todas as justificativas existentes atribuíam ao aluno as causas do insucesso, tais como: carência nutricional, falta de estímulo intelectual, carência cultural, problemas psiconeurológicos ou deficiência lingüística.

O conjunto de investigações publicadas no livro *A psicogênese da língua escrita* mostrou que as crianças pobres com dificuldades na alfabetização e as crianças da classe média eram igualmente inteligentes, mas sabiam coisas diferentes. Os de classe média eram muito mais expostos a situações de contato com material escrito e com pessoas leitoras. Esse fato lhes proporcionava maiores oportunidades de pensar sobre a escrita, fazendo enorme diferença em face das crianças das camadas populares, que, em sua maioria, não convivem com práticas sociais de leitura e escrita.

A escrita tornou-se um objeto de conhecimento, passível de se tornar observável, conhecido, explorado, analisado, investigado, para então ser assimilado. Revolucionou a educação a idéia de que o aluno deveria tomar contato, ser exposto ao material escrito para pensar sobre a escrita e aprender seus usos e formas ao mesmo tempo em que compreendesse a natureza do sistema alfabético.

A participação da criança em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita oportunizam a mão que escreve e ao olho que lê pensar a escrita sob o comando de um cérebro. Isso tornou a escrita uma questão conceitual e não puramente perceptual, como se tratava anteriormente.

As crianças, principalmente as de classe média, que se vêem mais expostas ao material escrito, têm idéias sobre a escrita muito antes de a escola autorizá-las a aprender. Em vez de acumular e decorar informações, elas pensam e constituem conhecimentos sobre a língua escrita antes mesmo de chegarem à escola.

As práticas de alfabetização vigentes desconsideravam a “bagagem de conhecimentos” trazida pelas crianças, tratando-as como se todo o conhecimento sobre leitura e escrita iniciasse e fosse pensado apenas no espaço escolar.

Vivemos em um mundo letrado, onde somos bombardeados todo o tempo por diversos tipos de textos. Esta exposição ocorre no dia-a-dia, trazendo à criança a possibilidade de

conhecer e pensar esse código muito cedo se tiverem em seu convívio social a oportunidade de mergulhar em práticas sociais nas quais o uso da leitura e da escrita sejam marcadamente presentes. Tal mergulho proporciona a construção de hipóteses sobre a língua escrita. Pode-se, então, falar de uma evolução da escrita, evolução influenciada, mas não totalmente determinada, pela ação das instituições escolares.

Segundo a pesquisadora e seu grupo, as crianças têm idéias sobre a escrita. Idéias que assumem formas inesperadas, parecendo inventar formas surpreendentes de escrever. Essas idéias se mostraram hipóteses, mais exatamente quatro hipóteses pelas quais todas as crianças passariam ao tentar desvendar os caminhos da alfabetização. São elas:

- Pré-silábica: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada;
- Silábica: interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma;
- Silábico-alfabética: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;
- Alfabética: domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

A partir de então, o erro ganhou uma nova conotação: ele deixou de ser algo reprovável, que antes devia ser eliminado, para se tornar parte importante do processo de aprendizagem. O erro passou a ser um instrumento revelador do funcionamento da mente do aluno, evidenciando como ele está construindo seu raciocínio e seu aprendizado.

A pesquisadora criticou o uso de métodos na alfabetização, ao afirmar que se aprende a ler e escrever pela imersão no mundo da leitura e da escrita, no qual são abordados conjuntos de problemas que envolvem vários conceitos para a criança interagir e pensar, elaborando e avançando em suas hipóteses.

Os métodos tradicionais utilizados dão peso excessivo ao aspecto exterior da escrita, deixando de lado as características conceituais, ou seja, a compreensão de sua natureza e organização. Em suas críticas aos textos das cartilhas, afirma serem os mesmos artificiais, desinteressantes e desconectados com o real, o que não proporciona ao aluno a compreensão da função social da escrita, muito menos a reflexão lógica da construção textual.

A pesquisadora propõe que se abandonem os métodos e a preocupação com os aspectos exteriores à escrita, tais como atividades ligadas à famosa “prontidão” (desenvolvimento das percepções, memorização e motricidade), substituindo-as por uma prática educativa propiciadora de descoberta da escrita, a partir das hipóteses que o aluno venha a formular no ato de construção de um código para fins de comunicação.

Surge, então, o ambiente alfabetizador. Passa-se a privilegiar a sala de aula, espaço no qual se tem contato com textos da atualidade, histórias, jornais, revistas, abolindo o uso das cartilhas, propiciando ao aluno a exploração desse objeto de conhecimento, que é a escrita.

É obrigatório reconhecer que a Teoria da Psicogênese da língua escrita elaborada por Ferreiro e sua equipe de pesquisadores representou grande avanço, principalmente no que diz respeito à concepção de sujeito aprendiz. Inspirada no construtivismo de Piaget, ela tirou a criança da condição de tábula rasa, em que os conhecimentos são depositados e impressos de forma mecânica, para colocá-la na condição de sujeito ativo, agente de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de pensar e refletir sobre as experiências a que se vê exposta. Enfim, alguém capaz de construir conhecimento a partir da ação/interação com o mundo, proporcionando à sala de aula um clima mais calmo e ameno, melhorando, assim, a interação entre professor e aluno, além de criar um “ambiente alfabetizador”.

#### **4.4. A crítica a Ferreiro**

Apesar de as idéias de Ferreiro terem representado um avanço nas discussões sobre alfabetização, principalmente nos aspectos citados acima, a experiência e o estudo nos mostram equívocos no que diz respeito à adoção da teoria dos universais lingüísticos chomskyano de aquisição da linguagem para fundamentar o desenvolvimento da Psicogênese da Língua Escrita, tornando improcedente sua utilização.

A teoria de Chomsky sobre os universais lingüísticos versa sobre a condição humana universal de desenvolvimento da fala. Ademais, considera que a mente humana é dotada de um mecanismo especificamente destinado à aquisição da linguagem.

A aquisição da língua materna dá-se de forma comum a toda espécie humana, com um intervalo etário também comum à espécie. Isto significa que toda criança de qualquer parte do planeta é capaz de dominar o sistema gramatical de sua língua, no mesmo período em que todas as outras o fazem. Todo ser humano seria portador de um dispositivo de aquisição da linguagem (LAD), concedido geneticamente, sendo ele o responsável por essa homogeneidade na aquisição da linguagem.

Chomsky (1965) desenvolve a hipótese de que o LAD está constituído numa área do cérebro cujo funcionamento é autônomo com relação a outros mecanismos cognitivos. Isso daria

à criança a condição de analisar e compor mentalmente a estrutura gramática da língua materna, que é infinitamente mais complexa do que outras atividades cognitivas processadas por ela durante o mesmo período etário.

Os universais lingüísticos – instrumentos que compõem o LAD – reúnem informações com as quais a criança investe na análise dos sinais da língua oral falada à sua volta. Esses universais lingüísticos são os elementos que levam a criança a distinguir e desprezar tantos sons emitidos por seres humanos, como por exemplo, um espirro, de um outro som passível de ser um elemento gramatical. Eles garantem à criança a possibilidade de reconhecer o que pode fazer parte de uma gramática, excluindo tudo o que, sob nenhuma circunstância, figura como parte da gramática.

De maneira alguma, os universais devem ser confundidos com fatos estruturais de gramáticas específicas. Eles dizem respeito às informações capazes de determinar o tipo de hipótese formulada pela criança a fim de construir mentalmente uma gramática adequada a línguas naturais. Senna (1995:20) afirma que “deve-se ter em mente [...] que os universais lingüísticos atuam de maneira seletiva, exclusivamente centralizada em sinais acústicos verbais, cuja natureza é filogenética, e não social”.

Diante da enorme variedade de grafias existentes nas diversas culturas, seria impossível restringir uma classe de símbolos gráficos não-pictóricos utilizados pela humanidade. Seria impossível transportar para a alfabetização a concepção teórica de um LAD sem admitir a possibilidade de restrição de símbolos gráficos, tal como na língua oral é possível selecionar certos sons.

O emprego da língua oral é característico da espécie humana, sendo percebida na modalidade auditiva, naturalmente construída e empregada. Mesmo havendo línguas variadas, existe um número significativo de características comuns entre todas. No caso da fala, os universais do LAD permitem a distinção do que faz parte da gramática e dos outros sons, como no caso do já citado espirro ou de uma gargalhada, por exemplo.

A escrita não é uma língua natural; suas condições de uso são determinadas socialmente, o que lhe atribui um caráter artificial. O fator social é condicionante do direcionamento dado pela criança à interpretação dos símbolos gráficos. Provavelmente uma criança de origem brasileira, não-alfabetizada, conseguirá identificar palavras grafadas com caracteres da língua portuguesa escrita, mas não identificará uma palavra numa tábua escrita com pictogramas.

Os pictogramas, ideogramas, alfabetos silábicos e alfabetos fonêmicos são sinais gráficos percebidos visualmente utilizados para representar a língua escrita, podendo ser organizados

da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, de cima para baixo, de baixo para cima, sem causar prejuízo da informação.

A língua oral e a escrita mantêm diferenças entre si, o que as torna autônomas. No entanto, ainda há uma crença quase generalizada entre os professores de que as duas sejam equivalentes.

Em verdade, a gramática da língua escrita se baseia em hipóteses que não fazem parte da hipótese da gramática natural, e sim da hipótese da gramática dos gregos, compilada ainda na Antiguidade. Conseqüentemente, não se pode afirmar que essas categorias de gramática sejam ativadas naturalmente na hora de fazer a transposição da fala para a escrita, porque podem ser completamente diferentes.

A partir das afirmações acima, é possível declarar a inconveniência da teoria de Ferreiro no que diz respeito a um caráter universalizante no desenvolvimento da escrita.

Em seus estudos, ela trabalha com base em argumentos que não explicam necessariamente os fatores que afetam todas as pessoas, pois coloca seu foco de estudo na perspectiva de um sujeito único, desprezando qualquer possibilidade de as pessoas pensarem de modos diferentes, podendo construir, como se vê na prática, hipóteses diferentes das organizadas em seus estudos.

O que se vê, na realidade, é que dificilmente se consegue definir exatamente o estágio em que elas se encontram; em muitos casos, encontramos crianças inseridas em dois ou mais estágios daqueles reconhecidos por Ferreiro.

Não se pode atribuir à natureza humana o fato de uma criança iniciar o processo de desenvolvimento da escrita por rabiscos, mas sim ao fato de que esta criança provavelmente não foi exposta a práticas sociais de leitura e escrita em seu meio de origem. No caso contrário, quando as crianças vêm de meios sociais nos quais a cultura letrada é amplamente incorporada, fazendo parte de seu cotidiano, elas provavelmente iniciarão seu processo de aprendizagem por outros caminhos que não englobam necessariamente a passagem por aquelas hipóteses.

A validação dessa teoria como uma possibilidade obrigatória para todos os seres humanos acaba por ser um instrumento de exclusão, pois unifica o que é múltiplo e plural. A escola deve trabalhar com a perspectiva de sujeitos plurais que se desenvolvem a partir de possibilidades também múltiplas e plurais. Uma teoria como esta limita a uma concepção de sujeito único que se desenvolve a partir de um único esquema de pensamento.



Há outro ponto a ser questionado na teoria de Ferreiro. Ao afirmar que, por meio da mediação do professor na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) infantil, ela avançará de um processo rudimentar da construção da escrita para chegar, conseqüentemente, à forma convencional da escrita ortográfica, sendo capaz de produzir a escrita segundo as regras ortográficas convencionais, Ferreiro está novamente equivocada. A experiência tem provado que, de fato, isso não ocorre, pois o grande número de crianças retidas nas classes de progressão, como já comentado no Capítulo I, revela exatamente o oposto.

A maioria das crianças dessas classes demonstra chegar até um determinado ponto de elaboração da escrita, de onde não mais avançam, permanecendo estáveis, sem construir a escrita ortográfica nos moldes exigidos pelas regras estabelecidas socialmente durante os anos em que cursaram o ciclo de alfabetização e durante aqueles em que estiveram retidas na progressão.

O fato é que essas crianças constroem sua noção de língua escrita a partir dos referenciais de letramento trazidos das experiências vivenciadas em seus locais de socialização primária, ou seja, sua família e comunidade. Em comunidades de base oral, as crianças não internalizam por meio de suas vivências a “tecnologia”, digamos assim, necessária, para a construção da escrita.

Vygotsky e sua teoria sócio-histórica nos ajudam a entender melhor essa questão.

#### **4.5. Aprendizagem, desenvolvimento e zonas de desenvolvimento na abordagem Vygotskyana**

Vivemos em um mundo construído com a intencionalidade humana. Os objetos, os artefatos, as instituições são produto e produtores de sentido, por isso nenhuma experiência da criança pode ser considerada neutra. Ela está impregnada dos sentidos e significados da construção histórica da humanidade.

Na teoria de Vygotsky (2003), aprendizagem e desenvolvimento são fatores inter-relacionados, tendo entre si uma relação dialética desde o nascimento da criança. Para esse estudioso, a aprendizagem ocorre antes mesmo que etapas do desenvolvimento possam estar consolidadas. Na verdade, a exposição da criança em situações novas para as quais possivelmente não esteja preparada provoca, no curso de seu desenvolvimento, uma evolução certamente mais rápida do que se esperássemos seu organismo estar suficientemente

desenvolvido para adquirir o novo conhecimento. Para Vygotsky (2003: 117), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Para esse teórico, a aprendizagem se dá por meio da interação com as outras pessoas, com sua cultura e com sua própria história. O ser humano se constrói participando de processos geralmente grupais de busca cooperativa, de intercâmbio de idéias e concepções e de ajuda na aprendizagem, na aquisição da riqueza cultural da humanidade (SACRISTÁN 1998: 42).

A aprendizagem cria a possibilidade de aparecimento da zona de desenvolvimento potencial, tornando-se, mais tarde, a zona de desenvolvimento real da criança. Ela favorece, estimula e ativa os processos internos de desenvolvimento. Segundo Vygotsky, duas crianças com a mesma idade mental, ao serem expostas a experiências mais avançadas e ajudadas por um adulto, têm condições de apresentar um desenvolvimento maior do que o demonstrado até então. Assim funciona a aprendizagem, gerando um nível de desenvolvimento no qual a intervenção de outra pessoa permite o avanço no desempenho de tarefas não correspondentes e superiores a seu estágio atual de desenvolvimento, podendo chegar a idades mais avançadas.

Tais considerações nos conduzem ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

*“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky 2003: 112).*

Isso cria a possibilidade de um desenvolvimento diferenciado entre pessoas, pois, de acordo com as experiências a que são expostas e dependendo da qualidade da ação/colaboração de outra pessoa e da possibilidade de cada um, o sujeito chega a níveis mais elevados e diferenciados de desenvolvimento. No Capítulo IV, trata-se com mais cuidado de alguns aspectos que envolvem o desenvolvimento humano: o físico, o lógico-formal e o socioafetivo.

Esta possibilidade de maneiras diferenciadas de desenvolvimento nos leva ao assunto dos diferentes modos de pensamento que veremos a seguir.

#### 4.5.1 *Vygotsky e os modos de pensamento*

O ser humano é capaz de compartilhar com outros suas habilidades e seus conhecimentos cognitivos por ter capacidade e tendência de identificação com outros humanos, entendendo-os como seres intencionais iguais a ele mesmo, com seus próprios desejos e crenças. Essa compreensão sobre si mesmo e sobre as outras pessoas acabou por provocar uma forma de evolução cultural desde os primórdios da humanidade, pelo fato de as gerações de crianças em desenvolvimento aprenderem o conhecimento acumulado de seus antepassados, incorporando-os na forma de algum artefato material ou simbólico que, depois, foi modificado e adaptado ao tempo histórico em que se vivia.

As crianças de nossa geração se deparam e interagem hoje com um mundo físico e social praticamente através das “lentes de artefatos culturais” já existentes, incorporando as relações intencionais de seus usos no mundo. Ao internalizar essas ferramentas e esses símbolos, as crianças criam, nesse processo de aprendizagem cultural, formas novas e poderosas de representação cognitiva, baseando-se nas perspectivas intencionais e mentais de outras pessoas.

Essa relação/interação com o mundo se dá por intermédio dos juízos que se formam na experiência cultural do mundo do sujeito. Os conhecimentos gerados pelas ferramentas de cognição se transformam em juízos, e o conjunto de juízos de um indivíduo constitui sua cultura, confundindo-se com seus registros mentais. Esses juízos são gerados a partir de processos de imersão na cultura, podendo variar de acordo com as experiências vividas. Sua elaboração e internalização se dão por meio de processos internos do/no sujeito.

Vygotsky (2003) chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Esse processo tem início com uma operação de atividade externa reconstruída, transformando-se em atividade interna. Iniciada em um nível social (interpsicológico), em seguida passa para um nível individual (intrapsicológico). Essa transformação resulta de uma longa série de situações vividas no desenvolvimento do indivíduo.

Em seu processo de internalização, o indivíduo (re) constrói para si de maneira única e individual os conceitos e juízos impregnados na sociedade, transformando-os em aquisições internas que orientarão seu psiquismo e seu intelecto.

Vygotsky foi um dos primeiros teóricos a reconhecer a importância da cultura no desenvolvimento humano, trazendo-nos a possibilidade de existência de um modelo mental que não fosse orientado pelos princípios da individualidade e da universalidade. Reconheceu, no humano, a possibilidade de desenvolvimento de dois tipos de conceitos, a saber: os conceitos

espontâneos (cotidianos) e os científicos: um iniciado desde o primeiro dia de vida, originando-se na experiência da criança sem um planejamento prévio específico, chamado pelo autor de conceito espontâneo ou cotidiano, e outro que se origina na escola, sendo identificado como conceito científico.

Esta seria a origem da existência de dois modos de pensamento: o modo de pensamento que pertence à cultura cotidiana, denominado modo narrativo, e outro modo que pertence à cultura escolar, denominado modo científico (SENNÁ 2003).

Os modos de pensamento sustentam a maneira pela qual a inteligência humana estabelece seus princípios de interação com o mundo.

No modo denominado narrativo, a organização intelectual do indivíduo se dá sem planejamento prévio, sem modelos abstratos; o que importa é o vivido, a relação do sujeito com as situações reais que enfrenta em sua vida concreta, pouco dada a abstrações.

No modo narrativo, o indivíduo constrói sua identidade e encontra um lugar em sua cultura, desenvolvendo ferramentas cognitivas específicas para lidar com esse mundo construído à margem da cultura científica. Aqui, encaixam-se os conceitos espontâneos anunciados por Vygotsky (2000).

Quando o autor denomina-os de conceitos espontâneos, está implícito que esses conceitos se desenvolvem de maneira não-consciente, pois a atenção da criança não está voltada para o próprio ato do pensamento, e sim ao objeto ao qual o conceito se refere.

Na abordagem desses conceitos, o autor afirma ser diferente a forma como a mente reage aos diversos problemas quando assimila os conceitos na escola, ou quando está entregue a seus próprios recursos. O conhecimento sistemático transmitido à criança pode ensinar-lhe coisas que ela não teria condições de ver ou vivenciar diretamente: “A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento” (Vygotsky 2000: 145).

Portanto, o autor reconhece a existência de duas perspectivas de interiorização das experiências, em que cada uma delas possibilita um tipo de interação/ação/reação entre o indivíduo e as situações vivenciadas. Dessa forma, o desenvolvimento científico é entendido como ascensão a níveis mais elevados de pensamento.

Vygotsky (2000: 115) afirma que “a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos”. Para ele, a percepção generalizante desenvolvida pela

aprendizagem escolar desempenha um papel decisivo na conscientização da criança de seus próprios processos mentais.

Os primeiros rudimentos de sistematização entram na mente da criança por meio do contato com os conceitos científicos. A conceitualização científica desenvolvida no âmbito escolar é sempre mediada por outro conceito num sistema hierárquico, no meio em que a consciência e seu domínio se desenvolvem.

O domínio desse tipo de conceito tem início, na maioria das vezes, por sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas, sendo depois transferidos para os conceitos cotidianos, modificando a estrutura psicológica infantil.

De início, conceitos que aparentemente eram desvinculados – os conceitos cotidianos (espontâneos) e os conceitos científicos – vão-se aproximando e dão à criança a possibilidade de posturas mais conscientes e reflexivas. Dessa maneira, segundo o autor, o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento infantil que, anteriormente, operava somente em confronto com uma situação concreta.

Acompanhando esse raciocínio, pode-se confirmar a existência de modos de pensamento, pois, se o indivíduo se organiza na condição de sujeito a partir dos efeitos causados pela maneira como internalizou as situações vividas, torna-se natural que possam existir diferentes maneiras de conviver, entender e interagir com o mundo e no mundo: um modo de pensamento produzido eminentemente pela cultura oral, o modo narrativo, e o outro, que é o modo científico de pensamento. Cada um deles desenvolve no sujeito da aprendizagem características específicas. Observem-se as diferenças abordadas em cada um por Senna (2003):

**Quadro VII:  
Propriedades dos modos científico e narrativo do pensamento**

<b>Modo narrativo</b>	<b>Modo científico</b>
Centrado na realidade presente e imediata de mundo	Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico
Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado	Privilegia a análise do passado como forma de preparar um mundo melhor
Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção	Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto
Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação	Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio
Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo	Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato	Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais
Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente sócio-afetivamente	Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais

Fonte: SENNA 2003:16

Na análise desse quadro, provavelmente qualquer um de nós chegará à conclusão de que a escola privilegia apenas um desses modos de pensamento: o científico. Qual seria, então, a consequência disso para o aluno que chega aos bancos escolares identificando-se apenas com o modo de pensamento narrativo? Qual seria o papel do professor neste caso? O aluno que se encontra com as propriedades do modo narrativo de pensamento terá condições de atender às exigências básicas para o desenvolvimento da leitura e da escrita? Tais questões são abordadas no tópico a seguir.

Até agora, observou-se que os métodos de alfabetização apresentam muitos problemas em relação a seus efeitos enquanto propostas de alfabetização e, ao longo do tempo, não conseguiram garantir a aquisição da leitura e da escrita para boa parte das crianças das parcelas mais pobres da população.

Apesar das críticas que Ferreiro faz aos métodos, sua proposta da psicogênese também contém equívocos conceituais que não permitem, por parte do professor, um avanço mais efetivo em algumas questões, como, por exemplo, a afirmação de que, em suas descobertas e reconstruções da escrita, a criança fatalmente chegará à forma normatizada de representação. Com essa afirmação, ela desviou o olhar do professor em relação ao reconhecimento de que a criança constrói uma escrita a partir de seus próprios conceitos sobre esse objeto do conhecimento.

Caso o professor tivesse acesso a isso, poderia entender melhor esse processo e agir na raiz do problema, que, segundo a visão que se pretende discutir daqui por diante, reside nas práticas de letramento vivenciadas pela criança em sua comunidade de origem, ou seja, em comunidades de origem estritamente oral, nas quais a criança não tem oportunidade de interiorizar e desenvolver algumas ferramentas da cultura científica essenciais para a aprendizagem da escrita, tecnologia de importância para a construção e veiculação de conhecimentos científicos.

Para que isso seja entendido, já se abordou o processo de formação de juízos por intermédio do conceito de interiorização de Vygotsky e do reflexo desse processo nos modos de pensamento pelos quais a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo. Examinaram-se as propriedades de cada um desses modos de pensamento.

Passa-se, agora, ao conceito de letramento, com o qual esta Mestranda trabalha no Grupo de Estudos da UERJ, e à forma como ele pode ajudar no desenvolvimento de um trabalho sobre o tema que compreenda não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvam leitura e escrita, mas que desenvolva competências que afetem todas as áreas do

desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas sociais ditas letradas.

#### **4.6. Letramento, Oralidade e Escrita**

Com as demandas do processo de tecnologização, a sociedade passou a ser mais exigida no que diz respeito à adaptabilidade às transformações que ocorrem de modo cada vez mais acelerado, exigindo constante atualização, flexibilidade e mobilidade para ocupar novos postos de trabalho. Esse crescente desenvolvimento econômico, ao lado do avanço científico, tornaram a sociedade mais centrada na necessidade do uso da leitura e da escrita, não podendo mais se satisfazer com práticas mecanizadas.

Hoje, para se integrar, de maneira mais ampla e eficiente nesta sociedade, exige-se a formação de um cidadão que desenvolva a curiosidade em compreender tudo à sua volta, expressando suas idéias, desejos e planos de diversas maneiras, inclusive integrando-se à Internet, tornando-se um cidadão com condições de recorrer às suas experiências, buscando generalizações e explorando sua capacidade de abstrair para que consiga planejar seu futuro (SENNÁ 2003)

Nos anos 90, as discussões sobre letramento, principalmente nos Estados Unidos e na França, começaram a tomar força, estendendo-se também a outros países como o Brasil.

No caso brasileiro, as discussões sobre letramento iniciaram-se a partir de questionamentos sobre o conceito de alfabetização. A alfabetização, na concepção tradicional, está vinculada apenas à aquisição do sistema convencional da escrita: aprender a ler é uma decodificação, enquanto escrever é a codificação.

Não se está, aqui, considerando o conceito de Paulo Freire sobre alfabetização. Para ele, alfabetização é algo muito mais abrangente, indo além do domínio do código escrito, porque sua prática discursiva “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE 1991: 68).

Em muitos casos, pessoas alfabetizadas revelavam um domínio precário das habilidades necessárias para a efetiva e competente participação nas práticas sociais e profissionais que envolvessem leitura e escrita. Outras tantas pessoas consideradas analfabetas se mostravam

capazes de viver em sociedades letradas, inclusive participando de alguns eventos envolvendo leitura e escrita.

Alfabetização e letramento apresentariam diferenças conceituais:

1 - A alfabetização seria o simples ato mecânico de decifração e reprodução de sinais gráficos, pelo domínio do sistema ortográfico, utilizando-o de forma meramente mecânica.

2 - O letramento seria a condição de utilização das habilidades de leitura e escrita, envolvendo-se em práticas sociais como leitura de jornais, revistas, livros, receitas, bulas de remédios, manuais diversos e ainda preenchendo formulários, cheques, requerimentos, cartas comerciais, solicitações de empregos, enfim, solucionando questões surgidas em seu dia-a-dia.

O conceito de letramento apresentado por Magda Soares (1998) é mais amplo e admite como letrado aquele indivíduo que, mesmo não sabendo ler ou escrever, envolve-se em seu cotidiano com práticas sociais de leitura e de escrita, como, por exemplo, ouvindo leituras de jornais, cartas e anúncios ou ditando cartas para que outros escrevam, conseguindo ler fatos ou situações concretas que se sucedem cotidianamente. Entretanto, estudos atuais sobre letramento o associam ao desenvolvimento das habilidades cognitivas com as práticas culturais nas quais o sujeito se engaja.

*“[...] A evolução da mente do hominídeo está ligada ao desenvolvimento de uma forma de vida onde a “realidade” é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural na qual uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desse simbolismo. [...] É a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneiras que sejam comunicáveis [...] A cultura, portanto, embora produzida pelo homem, ao mesmo tempo forma e possibilita o funcionamento de uma mente distintamente humana” (BRUNER 2001: 16-17).*

Isso permite chamar esta “forma técnico-social de vida” específica de cada comunidade pelo nome de letramento, deixando de lado as definições que ligam esse termo às atividades relacionadas especificamente com a leitura e com a escrita. Dessa maneira, pode-se encará-lo como o produto (conceitos e juízos) das interiorizações realizadas pelo sujeito por meio das interações com seus pares e sua cultura.

Pode-se afirmar que o letramento extrapola o mundo da escrita para ser visto como uma prática social. Na sociedade, existem várias agências de letramento: a família, a igreja, o grupo de amigos, a escola. Todas essas agências de letramento possuem uma orientação diferente. A escola, por exemplo, é considerada a mais importante delas, pois introduz a criança na



realização de esquemas cognitivos ligados a conceitos científicos e ocupa-se mais especificamente com um tipo de prática de letramento: a alfabetização.

Sendo o Brasil um país de tradição oral, como já tratado neste trabalho, é perfeitamente compreensível falar de um tipo de letramento baseado na oralidade que se desenvolve nas relações cotidianas de forma assistemática, sem planejamento prévio, em que a cultura escrita tem pouquíssima importância

Esse tipo de letramento é aquele que origina o modo de pensamento narrativo com as características já citadas na seção anterior. O modo de pensamento científico está estreitamente relacionado com a cultura escolar e suas concepções sobre letramento, privilegiando e desenvolvendo no sujeito as características também citadas na seção anterior.

Luria realizou estudos comparativos das estratégias de resolução de problemas entre indivíduos escolarizados e não-escolarizados, chegando à conclusão de que, ao passarem pela escola, os sujeitos adquirem estratégias diferenciadas para resolver problemas, sendo estes mais capazes de ter uma atitude abstrata, resolvendo tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização (KLEIMAN 2003).

Em 1981, os pesquisadores Scribner e Cole (apud KLEIMAN 2003) atribuíram essa condição ao fato de os indivíduos terem sido expostos ao letramento escolar, no qual a escrita é condição primeira de aprendizagem, sendo esta o marco divisor do pensamento concreto e do abstrato. A aprendizagem da escrita implica a possibilidade da mudança dos signos concretos para os conceitos, incluindo quase todas as características enunciadas no modo científico de pensamento.

O choque entre crianças oriundas das parcelas mais empobrecidas da população e a escola se dá principalmente pela condição de a escola reconhecer, valorizar e atuar orientada por apenas um modo de pensamento.

Para Senna (2003: 15-16), é necessário que se integre o modo narrativo de pensamento ao modo científico de forma consciente, o que permitirá ao aluno explorar múltiplos significados da realidade imediata para além do imediato, desenvolvendo um olhar para o mundo que extrapole o apresentado, que vá ao genérico, ao abstrato, permitindo-lhe formular os próprios conceitos.

#### 4.7. Considerações finais

Este capítulo talvez seja o mais complexo e aquele que traz as reflexões mais importantes para este trabalho. Nele, foram apresentados o percurso da alfabetização e os diversos métodos utilizados pelos professores no desempenho de sua tarefa.

Essas considerações conduziram às concepções teóricas que embasaram o ensino da leitura e da escrita. Começou-se a perceber a inadequação de algumas propostas, acabando por ocasionar o fracasso das ações pedagógicas, que eram revestidas de uma estrutura fragmentada e mecanicista. Na discussão da lógica desses métodos, tratou-se dos equívocos existentes em cada um deles em relação ao processo da alfabetização e suas conseqüências para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, surge na década de 1980 a teoria de Emília Ferreiro como possibilidade de superação das anteriores. Superação não-ocorrida, pois suas idéias traziam os equívocos apresentados.

Emília Ferreiro é uma das autoras que criticam amplamente os métodos de alfabetização, pelo fato de não encararem a criança como alguém capaz de produzir conhecimento. Ao apresentar sua teoria, Ferreiro nos traz a possibilidade de encarar o aluno como produtor de seu conhecimento, alguém capaz de se envolver de maneira reflexiva em sua aprendizagem. No entanto, sua teoria apresenta equívocos que acabaram por não trazer as soluções esperadas ao problema da aprendizagem da escrita.

Na discussão apresentada por todos os métodos e teorias de alfabetização, ela não levou em conta o fato de existirem dois modos de pensamento: um que se desenvolve na experiência cotidiana e outro particular da cultura científica, com o qual a escola se identifica. Segundo Vygotsky, a escola é responsável pelo desenvolvimento desse tipo de pensamento.

O fato de a escola se identificar apenas com o modo científico de pensamento traz como conseqüência para o aluno a inadaptação ao espaço escolar e o choque entre a cultura escolar e a cultura do aluno, que, pelo menos no caso das turmas de progressão, apresenta as características do modo narrativo de pensamento.

Por meio do processo de interiorização, o indivíduo desenvolve ferramentas para agir/interagir com o mundo. Esse processo acontece por meio da experiência do indivíduo, que envolve todas as áreas do desenvolvimento humano: socioafetiva, lógico-formal e físico-motora, tendo em vista que o corpo da pessoa é a porta para a aprendizagem.

No capítulo seguinte, propõem-se atividades lúdicas que envolvem os aspectos citados do desenvolvimento humano, capazes de auxiliar o aluno a desenvolver habilidades condizentes com o modo científico de pensamento. Isso daria condições e possibilidades de a criança poder transitar do modo narrativo para o modo científico de pensamento, sem complicações que obstruam o processo de aprendizagem.

## ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO NAS CLASSES DE PROGRESSÃO

Este capítulo tem por objetivo propor uma estratégia de trabalho que envolva um trabalho de letramento a partir de uma perspectiva mais ampla, entendendo-se a questão como desenvolvimento e ampliação das formas de agir/interagir com o mundo.

Como já dito no capítulo anterior, o corpo, através da janela dos sentidos, é o instrumento pelo qual se conhece e se percebe tudo o que é disponibilizado pelas experiências às quais o sujeito é exposto. Todo o processo de interiorização do conhecimento tem início dessa maneira.

O trabalho de letramento proposto neste capítulo se organiza em torno de atividades psicomotoras, pois os exercícios psicomotores são um meio para atingir a integração do sujeito ao meio físico e social. Entende-se que o trabalho psicomotor privilegia o ato físico, mas leva a pessoa ao trabalho mental, na qual é expandida a capacidade de escutar, interpretar, imaginar, organizar, representar.

Esses atributos são indispensáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. A questão da representação tem relação direta com a condição humana de operar com símbolos, pois as letras nada mais são do que signos convencionados socialmente para representarem as unidades sonoras das palavras. No caso específico do nosso alfabeto, pode-se afirmar que algumas convenções instituídas são completamente arbitrárias, pois um mesmo som pode ser representado por mais de um signo. Esse tipo de situação pode, em muitos casos, confundir crianças em processo de alfabetização. Compreender o fato de que os símbolos existem e estão presentes em todas as nossas atividades cotidianas pode, sem dúvida alguma, auxiliar o aluno a se comunicar com o mundo por diversos meios, inclusive na descoberta de que a escrita é só mais um símbolo com o qual ele pode interagir.

O que se pretende apresentar não é algo parecido com a antiga concepção de trabalho psicomotor na qual se desenvolvia a prontidão para a alfabetização por meio de exercícios preparatórios em folhas de papel em que se cobriam pontinhos, linhas retas ou curvas, ligavam-

se objetos a seus correspondentes etc.: Assim, “menosprezar a influência de um bom desenvolvimento psicomotor seria limitar a importância da educação do corpo e recair numa atitude intelectualista” (LE BOULCH 1988: 26).

Ainda é comum encontrarmos muitos educadores que concebem a cognição como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento lógico-cartesiano. No entanto, muitos estudos dedicados a compreender a capacidade humana de gerar pensamentos já reconhecem o envolvimento de outras áreas do desenvolvimento no processo cognitivo. Não é possível conceber o desenvolvimento intelectual sem levar em conta uma relação intrínseca entre o desenvolvimento biológico e o socioafetivo, uma vez que a interação sofre interferência direta desses aspectos: “Indiscutivelmente, a partir de Piaget, consagrou-se a idéia de que o desenvolvimento cognitivo não se basta nas operações lógico-formais, mas integra todo o esforço do indivíduo para construir sua identidade, seja pessoal ou social” (SENNA 2000 b: 2).

A capacidade de abstrair significa poder evocar alguma coisa que não se encontra presente, que não está mais lá, cujo contato não mais é possível, seja ele visual, auditivo ou físico. Só é possível evocar aquilo que fez parte da experiência vivida e, nesta experiência, o corpo é sempre presente. Isto propicia a condição de passar do ato para a idéia e da idéia ao ato, ou seja, do concreto para o abstrato e vice-versa. As pessoas estão no mundo, e cada uma vive de acordo com suas próprias capacidades em um determinado momento.

Uma proposta de letramento dentro dessa perspectiva psicomotora tem como objetivo introduzir o corpo do aluno, que tem uma maneira de se relacionar com o mundo de modo narrativo, na aquisição de condições que o auxiliem a ter uma postura científica nas interações, principalmente naquelas que dizem respeito à aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Ajuriaguerra, (1988: 290), “a escrita é uma atividade que obedece às exigências muito precisas de estruturação espacial”. Essa atividade exige da criança um grau de planejamento para compor sinais orientados e reunidos, respeitando as leis de sucessão, que fazem com que esses sinais se tornem palavras e frases. Torna-se necessário, portanto, um processo de relação perceptivo-motora para que as letras sejam transpostas para o papel de maneira organizada. Isso representa a necessidade de submissão consciente às regras socialmente convencionadas.

Nós, seres humanos, construímo-nos enquanto sujeitos a partir das interações; nossos significados e sentidos estão impregnados pela cultura. Logo, a construção de características narrativas ou científicas são elementos que se constituem culturalmente no sujeito. Pode-se

afirmar que as características narrativas se constroem naturalmente, enquanto as características científicas são construídas a partir de experiências planejadas e sistematizadas.

No Capítulo I, foram apresentadas falas dos professores sobre alguns comportamentos dos alunos das classes de progressão. Suas assertivas dizem respeito, em boa parte, a aspectos do modo narrativo que podem ser trabalhados pela psicomotricidade nas áreas apresentadas a seguir:

**a) Área físico-motora:**

Envolve todo o desenvolvimento físico do sujeito e as relações com as quais se constroem o esquema corporal, os mecanismos de percepção de realidade, espaço e tempo e ainda toda a lateralidade. Sua importância para o aprendizado da leitura e da escrita reside no fato de ser responsável pelo desenvolvimento dos pequenos músculos, pela maior destreza dos sentidos, o que promove maiores possibilidades de múltiplas leituras de um mesmo objeto, cria condições para a construção de narrativas e auxilia também na capacidade de uso das operações e conceitos lógico-formais envolvidos na análise e na construção de textos.

As maiores queixas apresentadas pelos professores estão relacionadas ao comportamento inconstante dos alunos.

*“O problema fundamental, com o qual a criança instável é confrontada, é o desequilíbrio entre suas reações impulsivas, provocadas pelo mínimo estímulo, e suas possibilidades de inibição. [...] A criança deve, portanto, aprender a suspender seus impulsos motores ou verbais. É preciso que ela possa impedir-se de fazê-lo” (LE BOULCH 1988: 30).*

Essa incapacidade da criança em exercer a função de atenção, concentração e controle de maneira prolongada pode estar diretamente relacionada aos problemas de organização da imagem do corpo. O trabalho psicomotor representa uma possibilidade de solução do problema, fazendo com que a criança consiga controlar sua motricidade e adquira um ritmo menos acelerado, ocasionando uma maior atenção e concentração nas tarefas escolares.

Ainda segundo Le Boulch (1988: 30), “é importante que o professor saiba que um trabalho corporal, e não punições, constitui a melhor ajuda a uma criança incapaz de controlar-se”.

### **b) Área socioafetiva:**

Relaciona-se ao desenvolvimento da identidade e está intimamente relacionada aos aspectos culturais, já que a criança está aprendendo o conglomerado histórico produzido por seus antecessores. Ao internalizar um símbolo, a criança representa cognitivamente não só os aspectos perceptuais ou motores de uma situação, mas igualmente uma das maneiras de os usuários daquele símbolo interpretarem a situação.

Para a leitura e a escrita, esta área é importante por se relacionar com as possíveis dificuldades encontradas no espaço escolar, como, por exemplo, ter de se adaptar a hábitos e atitudes completamente novos, em que se espera que seja bem-sucedida, ou ainda com relação aos significados derivados das possíveis leituras e construções de textos. Isso pode gerar desconforto ou prazer, dependendo do êxito ou do fracasso alcançado pela criança.

### **c) Área lógico-formal:**

Tem a ver com a representação interna das informações. A partir das experiências, a mente produz idéias construindo juízos e conceitos que se tornam conhecimento. Essa área está relacionada às operações de análise, síntese, categorização, ordenação etc., capazes de potencializar a capacidade de construir e ler textos.

Na relação das áreas citadas acima com a discussão trazida no bojo do Capítulo III sobre os modos de pensamento, encontram-se pontos de convergência entre a psicomotricidade e as características do pensamento científico, estando algumas delas estreitamente associadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ao pensarmos um processo de letramento que envolva aspectos do desenvolvimento global do indivíduo, é necessário reconhecer a alfabetização apenas como uma das etapas desse processo, em que várias áreas estão envolvidas. Algumas áreas se tornam precondições à construção de uma relação produtiva do sujeito com a escrita e com todos os outros mecanismos de comunicação empregados em seu cotidiano.

Vejamos, então, a partir de agora, algumas atividades psicomotoras capazes de auxiliar a aprendizagem da leitura e da escrita por crianças das classes de progressão, por meio de sua iniciação na construção de habilidades e competências exigidas pela cultura científica.

## 5.1. As atividades e suas finalidades

Antes de apresentar as atividades, vejamos o que é conteúdo escolar e o que é conteúdo programático. Há uma diferença fundamental entre ambos que deve ser bem entendida. No trabalho apresentado a seguir, tratamos de conteúdo escolar – aquele que proporciona ao indivíduo a condição de se “desenvolver enquanto pessoa, e não apenas para aprender coisas” (SENNA 1997: 34) – é, portanto, muito mais amplo, preenchendo o currículo a fim de levar o sujeito a determinado tipo de comportamento letrado. Segundo Senna (1997), os conteúdos escolares não são ensinados, antes estimulados, desenvolvidos, construídos, para que se dê o desenvolvimento humano do aluno em uma dimensão integrada e plena.

Já o conteúdo programático está relacionado com a matéria a ser ensinada. Herança do...

*“estruturalismo vigente nos séculos XIX e XX, que pregava uma divisão de tarefas no mundo da ciência, de modo que cada ramo do conhecimento em particular pudesse analisar com maior critério determinado aspecto do Universo de Mundo do homem, para que, em seguida, o diálogo entre estes diversos conhecimentos fragmentares compusesse o conhecimento integrado do Universo de Mundo” (SENNA, 1997: 32).*

A partir dessa perspectiva, podemos indagar: o que seria conteúdo escolar da alfabetização?

Certamente, afirmamos não ser a seleção de fonemas, nem a aplicação daqueles exercícios de prontidão realizados em folhas de papel que obrigavam os alunos a cobrir pontinhos, entre outras atividades. Não se trata absolutamente de esquecer os conteúdos programáticos, mas de reconhecer que fazer planejamento tendo-os como eixo central fixo e estável, é algo obsoleto, desnecessário e inadequado para o mundo em que vivemos hoje, com transformações aceleradas e conceitos de verdade extremamente relativos.

O que se entende neste trabalho como conteúdo escolar para a alfabetização é a questão da organização mental para o exercício da cultura escrita, ou seja, dar ao aluno condições de interiorizar e incorporar em seus esquemas mentais ferramentas cognitivas que o auxiliem a transitar no mundo da escrita, fazendo uso dessas habilidades e competências da maneira que melhor lhe aprouver.

Vejamos agora como isto repercute na organização de um dia de aula voltado para o conteúdo da alfabetização, desde o ponto de vista de uma série de atividades usualmente presentes no cotidiano escolar e não associadas ao domínio da alfabetização. A seguir, apresentam-se as áreas do desenvolvimento curricular atingidas pela atividade, lembrando sempre que essa separação serve apenas para facilitar o entendimento da proposta de trabalho,



mas, na verdade, não deve existir separação entre essas áreas, tendo em vista que o desenvolvimento humano se dá de maneira integrada, e não compartimentada. Ressalta-se ainda o fato de que o leitor certamente encontrará outros aspectos do desenvolvimento que não foram citados em cada uma das áreas

### **1º momento:**

- ❑ *A professora realizará as atividades de rotina (chamada, aniversariante, calendário, entrega ou recolhimento dos trabalhos de casa e revisão das anotações do dia anterior).*
- ❑ *Em seguida, apresentará a proposta de trabalho do dia; neste caso, a proposta será trabalhar os esportes, especialmente aqueles esportes com bola. Será lido e discutido um texto, previamente escolhido pela professora, que aborde o tema e traga novidades, incitando a discussão. Depois da fase de discussão, será feito o registro das conclusões no bloção e finalmente o planejamento do dia de aula, junto com os alunos.*

Impacto das atividades sobre as áreas curriculares:

- **Área sócio-afetiva:** Este momento é uma maneira de expandir o universo cultural do aluno e formar o hábito da leitura, promovendo uma troca positiva de informações entre os próprios alunos e oportunizando o desenvolvimento da auto-estima e auto-identidade.
- **Área físico-motora:** Comportar-se segundo as regras, manter o corpo em posição de repouso, esperando o momento certo para falar, acompanhar com os olhos, realizando o movimento da direita para a esquerda, a escrita da professora no bloção.
- **Área lógico-formal:** Organização de fatos em seqüência espaço-temporal, organização e desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

**2º momento (com a turma em dois grupos: um realizando tarefas e outro observando; em seguida as funções são invertidas):**

- ❑ *1ª atividade: paradas, caminhando ou correndo, jogando para o alto e passando uma bola, um saco cheio de areia ou sementes de uma das mãos para a outra, sem deixar o objeto cair, até o ponto fixado pelo professor; voltar ao ponto inicial fazendo a mesma coisa.*
- ❑ *2ª atividade: caminhar ou correr sobre uma linha reta ou curva alternando os pés, colocando-os em cima da linha.*
- ❑ *3ª atividade: em duplas, sentadas uma de frente para a outra, com uma das mãos para trás; colocar duas pequenas bolas ou dois objetos entre as duas que deverão ser agarrados pela mão livre assim que a professora der o sinal; alternar a mão utilizada para agarrar, colocando a outra nas costas.*

Impacto das atividades sobre as áreas curriculares:

- **Área sócio-afetiva:** Aspectos ligados à auto-estima, à socialização partindo da análise de si mesmo e do outro. O trabalho com o corpo do aluno é fundamental para que ele possa descobrir, a partir de si mesmo, e com todos os seus mecanismos sensoriais, sua percepção de mundo: como sou, o que sou capaz de fazer, o que está à minha volta, como estou no mundo. Levá-lo a perceber suas características pessoais e a dos outros é fundamental para a formação, a legitimação de sua identidade e o respeito às diferenças existentes entre ele e o outro.
- **Área físico-motora:** Trabalha-se também a orientação do esquema corporal, lateralidade e a dominância esquerda ou direita da mão, dos olhos, coordenação óculo-manual, princípios de deslocamento de partes do corpo. Isto auxiliará a criança a compreender e controlar melhor seus movimentos. Além disso, este trabalho é importante para a alfabetização, por buscar aprimorar na criança a educação do olhar, seu movimento corporal sentado, manter um ritmo mais harmônico para a realização das tarefas e movimentos do braço, o que a auxiliará sobremaneira quando tiver de ficar sentada com os olhos fixos em palavras ou pequenas letras copiando o trabalho do quadro.
- **Área lógico-formal:** Realizar os movimentos, ordenando-os de acordo com uma determinada seqüência lógica no tempo e no espaço.

### 3º momento:

- Em outro momento do desenvolvimento do trabalho, a professora proporá que falem sobre o que observaram nos colegas que faziam a atividade e reproduzam, por meio da modelagem com massinha, da pintura no cavalete, do recorte e colagem, alguma cena que viram acontecer. Os alunos serão divididos em grupos e realizarão a proposta de acordo com as opções oferecidas.

Impacto sobre as áreas curriculares:

- Área sócio-afetiva: Apresentar ao grupo características de outros colegas, se possível enfatizando aspectos positivos e auxiliando os colegas na busca de conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros.
- Área físico-motora: Aqui estão presentes aspectos relacionados ao desenvolvimento da habilidade manual, coordenação e precisão dos gestos finos, fazendo com que a criança dirija sua atenção aos movimentos realizados com a mão e com os dedos, parte extremamente importante para a realização da escrita.
- Área lógico-formal: Exige da criança planejamento cuidadoso, concentração na ação, memória e reconhecimento da possibilidade de representação de objetos ou situações concretas a partir de diferentes recursos expressivos. Tudo isso para que, mais tarde, possa vir a reconhecer a escrita como mais uma forma de expressão e comunicação entre os indivíduos.

### 4º momento:

- *Como continuidade da proposta de trabalho, a professora reunirá os alunos sentados em círculo e fará com eles uma avaliação do trabalho, pedindo que cada um dê sua opinião sobre a atividade, quantas atividades foram realizadas, qual foi a primeira, a segunda e a última atividade, como foi seu desempenho, se foi rápido, se foi lento na realização da tarefa, o que mais gostou, o que foi mais difícil, o que foi mais fácil, o que pode fazer para melhorar o desempenho da próxima vez etc. Ao final da conversa, a professora proporá a eleição da melhor brincadeira, pedindo que ninguém fale, apenas desenhe em uma folha de papel aquela que mais gostou.*

- ❑ *Logo em seguida, separará os desenhos pela brincadeira representada, montando uma tabela no mural, onde, na primeira fileira, aparecerão todos os desenhos da brincadeira eleita como a preferida pelo grupo; na segunda fileira, os desenhos da segunda brincadeira eleita; e, na terceira, os desenhos da brincadeira menos votada. Por último, fará com os alunos análise e interpretação das informações reveladas pelo mural.*

Impacto da atividade sobre as áreas curriculares:

- **Área sócio-afetiva:** Ouvir e fazer comentários valorizando impressões afetivas a partir da possibilidade que lhe foi dada de se colocar enquanto sujeito de uma ação que lhe provoca sensações de agrado, desagrado; a consciência sobre o ato de comunicação considerado fato social e instrumento de auto-expressão; a noção de textualidade por meio da utilização e da formulação de meios de expressão. Dessa maneira, ela estará aprendendo a respeitar as diferenças e desenvolvendo hábitos de cooperação e solidariedade.
- **Área físico-motora:** A situação vivenciada exigirá que a criança espere para falar de acordo com a ordem estabelecida pela professora, ouvindo o outro até chegar sua vez. Além disso, a atividade exigirá dela controle de seus impulsos motores e verbais.
- **Área lógico-formal:** Nesta tarefa, as crianças estarão trabalhando aspectos do desenvolvimento relacionados à memória e à capacidade de narrar e interpretar fatos em seqüência lógico-temporal; a habilidade de construir, empregar e interpretar adequadamente códigos verbais e não-verbais, reconhecendo que a escrita pode ser apenas mais um deles; Isso proporciona uma conscientização da sucessão temporal dos fatos, uma coisa vem depois da outra, como na escrita virá uma letra após outra para formar uma palavra ou frase.

**5º momento:**

- ❑ *Como última proposta da aula, a professora fará a avaliação do dia, oportunidade em que recordará com os alunos as tarefas realizadas, recolherá opiniões e sugestões, encaminhando tarefas para casa e para o dia seguinte, se for o caso, e tudo deverá ser anotado no bloco, para que possa ser revisado no dia seguinte.*

Impacto sobre as áreas curriculares:

- Área sócio-afetiva: Mais uma vez, o aluno estará ouvindo e fazendo comentários em que são valorizadas as impressões afetivas; respeitando o direito dos colegas de fazerem uso da palavra; respeitando acordos coletivos e avaliando sua própria conduta e de seus colegas, entre outros.
- Área físico-motora: Mais uma vez, deverá manter o corpo em repouso, esperando para falar na sua vez e controlando seus impulsos motores e verbais.
- Área lógico-formal: Aqui, trabalha-se com a memória e a capacidade de organização lógico-temporal, ao exigir do aluno que relembre e interprete a realização e a progressão dos fatos, além da linguagem oral e da escrita e sua função social.

### **5.1.1. O processo de letramento**

Apesar de o NCB Multieducação ter um entendimento sobre o sujeito social do aluno que ocupa seus espaços, não tratou especificamente dessa parcela de alunos que, ao longo de todos esses anos, apresentou dificuldades com a alfabetização, tampouco elaborou um currículo que atendesse às características desse sujeito marcado pela história de fracasso e frustração. Fixou o foco de atenção na questão dos conteúdos das diversas disciplinas, e não no resgate do sujeito. Apesar de reconhecer diferenças, tratou os alunos com homogeneidade em seu processo de desenvolvimento, o que dificultou ao professor perceber as marcas e cicatrizes trazidas por seus alunos.

Na elaboração das atividades propostas, manteve-se um caráter interdisciplinar nas atividades. Mesmo que o professor se pergunte “Onde está o conteúdo?”, estão todos lá sendo trabalhados de maneira lúdica. Em verdade, vários conteúdos foram tratados sem que houvesse a separação entre disciplinas. O foco maior se situa em propiciar à criança situações em que lhe seja possível desenvolver-se enquanto pessoa de maneira completa e integrada e ainda desenvolver aquelas características do pensamento científico. Vejam-se alguns exemplos, tomados a partir das propriedades apresentadas no Quadro 7:

- a) **Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico** – quando, por exemplo, pede-se que ela relembra uma cena da atividade física e reproduza-a com uma das técnicas de artes propostas;
- b) **Privilegia a análise do passado como forma de preparar um mundo melhor** – ao se pedir que pense sobre suas dificuldades na execução de brincadeiras e elabore estratégias para melhorar seu desempenho;
- c) **Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto** – no momento em que tenta pegar a bola, concentra-se apenas nela e no movimento de apreensão do objeto;
- d) **Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio** – nas rodas de conversa, onde deve esperar sua vez de se manifestar;
- e) **Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio** – a atividade artística de reprodução de um momento da atividade exige um planejamento sobre o que e como vai ser feito;
- f) **Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais** – ao aceitar as regras de desenvolvimento dos trabalhos;
- g) **Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais** - quando faz o mural e a eleição da atividade preferida do grupo, pois aceita o que o grupo elegeu.

Dessa maneira, o aluno estará em processo de letramento, pois adquirirá novas condições de interação com as coisas que acontecem no mundo à sua volta, a partir da maior percepção de si mesmo, de seu corpo, de suas ações e das ações dos outros. Este trabalho facilitará o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois tornará o aluno um leitor,

intérprete e autor do mundo à sua volta, sem que sua primeira experiência com a escrita seja frustrante, mecânica e sem sentido.

Especialmente para os alunos da progressão, é importante um resgate da possibilidade de sentir prazer e alegria em escrever. Ao perceber que a escrita é mais uma forma de dizer as coisas e que, como tantas coisas na vida, ela possui regras estabelecidas que devem ser cumpridas para um melhor entendimento por todos, talvez até vindo a se tornar uma brincadeira e um desafio agradável.

## **5.2. Considerações finais**

Neste capítulo, objetivou-se apresentar uma proposta de trabalho envolvendo aspectos psicomotores fundamentais para a aquisição da alfabetização. Buscou comprovar que um processo de letramento implica aspectos que vão além do simples uso da leitura e da escrita; antes de tudo, trata-se de uma maneira de se reconhecer e viver o mundo com todas as potencialidades de seu corpo mental, físico e afetivo. Enfim, como um ser humano integral.

Tratamos também da diferença entre conteúdo escolar e conteúdo programático e como se torna necessário considerar e pensar em atividades de aprendizagem como possibilidades de desenvolvimento humano, não restrito a situações em que se considere apenas a matéria a ser dada.

Para o sujeito das classes de progressão, é imprescindível que se considere o fato de que sua realidade cotidiana não apresenta condições apropriadas ao desenvolvimento de uma perspectiva de letramento próxima à cultura científica. Considerando-se o fato de que a aprendizagem se dá através das janelas do sentido, faz-se necessário que qualquer ação escolar envolva os aspectos do desenvolvimento psicomotor apresentados neste capítulo.

Sendo o conceito de letramento defendido neste trabalho uma possibilidade de reorganização e assimilação de novos esquemas mentais, torna-se essencial ampliar as experiências dos alunos, de modo que eles possam aproximar-se e transitar em áreas do desenvolvimento condizentes com o perfil da cultura científica, já que a grande maioria se constrói em uma cultura narrativa.

## CONCLUSÃO

A conclusão de um trabalho parece encerrar e esgotar o assunto tratado. No caso específico, isto não procede. Esta dissertação apresenta apenas uma pequena parcela das reflexões passíveis de serem tratadas sobre a alfabetização de classes de alunos que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita. O que se tentou, de fato, foi trazer à tona algumas questões relacionadas ao processo.

Seria incorreto pensar que os assuntos tratados neste estudo teriam o poder de alterar, de maneira definitiva, o quadro que ora se apresenta nestas classes. É possível afirmar, a partir dos estudos realizados, que existem modos de pensamento diferentes e que a escola construiu sua história desprezando um desses modos. E ao fazer isso e enquadrar todos dentro de um padrão específico de desenvolvimento desejável, a escola tornou-se um local de seleção e exclusão social.

A SME, por meio de seu NCB Multieducação, abriu a possibilidade de se entenderem e aceitarem as diferenças enquanto condição enriquecedora e possibilitadora de variadas trocas e aprendizagens. Entretanto, não considerou as possíveis diferenças na maneira de construção de conhecimento de crianças inseridas em comunidades orais, onde prepondera a narratividade nas manifestações interacionais. Esse fato, mais uma vez, desgastou os esforços empreendidos na alfabetização, gerando um número muito elevado de crianças que não consolidaram o processo da aprendizagem da escrita.

Não é tão fácil entender o processo. Para isso, foi necessário recuperar a história do desenvolvimento do pensamento científico e como sua elaboração e afirmação trouxeram para o conjunto da sociedade a impressão de que todas as dificuldades humanas se resolveriam a partir dele.



Não se trata de responsabilizar a ciência. Isso consistiria numa alternativa demasiadamente simplista. Faz-se necessário levar em conta as questões de ordem econômica como desencadeadoras do processo de exclusão social. As elites econômicas, que buscam manter-se no poder a qualquer custo, foram e continuam sendo a mola propulsora das desigualdades sociais, e a escola torna-se apenas mais um instrumento.

No entanto, o olhar do professor tem de estar atento às questões que se colocam dentro da realidade escolar. No caso específico dos métodos e técnicas de alfabetização, vimos que quaisquer que sejam, sozinhos não são capazes de alfabetizar ninguém se não houver um trabalho que desenvolva no aluno condições de acompanhar a lógica cartesiana emanada de cada um deles e criar o desejo de interagir e fazer uso da tecnologia da escrita.

Mesmo a teoria de Ferreiro, que trouxe avanços na maneira de se encarar o educando como sujeito do processo de sua aprendizagem, não é suficiente para garantir a construção da leitura e da escrita, pois sua teoria trouxe alguns equívocos de ordem conceitual que foram tratados no Capítulo III. Esta teoria, que parecia trazer as soluções definitivas, acabou por decepcionar a todos e trazer mais uma vez para a arena das discussões a seguinte questão: o aluno que não consegue construir a escrita pode ter algum problema médico?

A partir das críticas feitas a Ferreiro, espera-se ter respondido a essa questão. Os erros e os problemas residem no fato de a pesquisadora ter desconsiderado a escrita como uma produção cultural regida por regras socialmente definidas e exteriores ao indivíduo. Logo, o indivíduo não pode se abrir à possibilidade de construção da sua própria, sem o risco de ela não ser entendida pelos outros.

É exatamente isso o que ocorre com os alunos da progressão. Eles constroem suas escritas próprias e os professores não a entendem e não percebem que o que é apresentado por eles está em conformidade com as práticas de letramento vivenciadas em suas comunidades. Essas práticas de letramento nada têm a ver com as práticas da cultura científica; elas têm suas orientações caracterizadas de maneira narrativa e fundamentadas em uma oralidade que não se equipara às regras e normas gramaticais da cultura escolar.

Este trabalho trouxe reflexões e proposições com relação ao letramento de crianças oriundas das camadas populares, visando aproximar-se de um pensar mais engajado na cultura científica, com vistas à não-exclusão dessas crianças do direito de aprender e de se desenvolver. Para que isso ocorra, propõe-se um trabalho que tenha sua orientação a partir do corpo da criança, pois este corpo é a primeira e mais sensível porta de interação com as experiências do mundo.

Se prepararmos o corpo desta criança para atender às exigências do modelo científico de pensamento, aí sim estaremos fazendo um trabalho adequado de letramento capaz de ajudar a criança a aceitar e desejar transitar no mundo da escrita.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Vera Teixeira de. "Leitura e cidadania". In: HENRIQUES, Cláudio Cezar & SIMÕES, Darcília (orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.
- AJURIAGUERRA. *A escrita infantil- Evolução e dificuldades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUROUX, Sylvain. *A filosofia da linguagem*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas/SP: Unicamp, 1998
- AZEREDO, José Carlos de, *Fundamentos da gramática do Português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna; ROCHA, Any Dutra Coelho da. *A escola em questão Evasão e repetência no Brasil*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bú*. São Paulo: Scipione, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 2002.
- CASSIRER, Ernst. *O Iluminismo*. São Paulo: Martins Fontes, [FALTA O ANO](#)
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. Rio de Janeiro: Ática, 2004.
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução Portuguesa. Coimbra: Armênio Amado, 1978.
- CUNHA, Maria de Fátima Gonçalves da (pesq. e org.). *Instituto Helena Antipoff: 25 anos de história*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1999.
- DOLL Jr., Willian E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução de Horácio Gonzáles (et al.). 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana . *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1976.
- FRAWLEY, William. *Vygotsky e a ciência cognitiva – Linguagem e integração das mentes social e computacional*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 1991
- GARCIA, Regina Leite (org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 2004
- GARIN, E. *Ciência e vida civil no renascimento italiano*. Tradução portuguesa. São Paulo: UNESP, 1996.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.
- KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- LE BOULCH, Jean. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LEVY, Pierre. *A máquina universo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.
- MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, **FALTA O ANO**
- NEVES, M. H., *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: HUCITEC, 1997
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GOMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ. *Núcleo Curricular Básico – Multieducação*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial da Cidade, 1996.
- \_\_\_\_\_. *1º Ciclo de Formação: Documento Preliminar*. Rio de Janeiro: SME-Rio/E-DGEd, 2000. Mimeo
- \_\_\_\_\_. *Relatórios de avaliação, 2001*. Rio de Janeiro: SME-Rio/E-DGEd, 2001. Mimeo
- \_\_\_\_\_. *Relatórios de avaliação, 2002*. Rio de Janeiro: SME-Rio/E-DGEd, 2002. Mimeo

- \_\_\_\_\_. *Relatórios de avaliação, 2003*. Rio de Janeiro: SME-Rio/E-DGEEd, 2003. Mimeo
- \_\_\_\_\_. *Relatório de gestão-1993 a 1996 Rio de Janeiro*: SME-Rio/E-DGEEd, 2003. Mimeo
- \_\_\_\_\_. *Relatório de desempenho – Situação final de 1985 -1993 a 2003* Rio de Janeiro: SME-Rio/E-DGEEd, 2003. Mimeo
- \_\_\_\_\_. *Relatórios de avaliação, 2004*. Rio de Janeiro: SME-Rio/E-DGEEd, 2004. Mimeo
- \_\_\_\_\_. *Relatórios de avaliação, 2005*. Rio de Janeiro: SME-Rio/E-DGEEd, 2005. Mimeo
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SENNA, Luis Antonio Gomes. “O Planejamento no Ensino Básico & o Compromisso Social da Educação com o Letramento”. In: *Educação e linguagem*. São José dos Campos, 2003, n. 7, pp. 200-216. In: <http://www.senna.pro.br>
- \_\_\_\_\_. “Linguagem e Aprendizagem: do Mito ao Sujeito cognoscente”. V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil. Rio de Janeiro. Acesso em <http://www.senna.pro.br>, 2000.
- \_\_\_\_\_. “Letramento ou Leiturização: o sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia”. In: *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas/SP: Associação de Leitura do Brasil (3203-3225), 2000 b. In: <http://www.senna.pro.br>
- \_\_\_\_\_. “A educação brasileira e seus múltiplos imaginários”. In: LEME, M. Tereza de & Barros, José Flávio (org.). *Memória, representação e relações interculturais na América Latina*. Rio de Janeiro: EDUERJ-NUSEG, 1998.
- \_\_\_\_\_. “*O currículo na escola básica: caminhos para a formação da cidadania*”. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- \_\_\_\_\_. “Psicogênese da Língua Escrita, Universais Lingüísticos e Teorias da Alfabetização”. In: *Alfa*, São Paulo, 1995, n. 39, pp. 221- 241. In: <http://www.senna.pro.br>
- \_\_\_\_\_. “*Pequeno Manual de Lingüística Geral e Aplicada*”. Rio de Janeiro. Acesso em <http://www.senna.pro.br>, 1991.
- SILVA, Rosilânia Macedo da. *Fracasso escolar: uma conseqüência da metodologia silábica*. In: <http://UERJ1/rosilania.html>
- SOARES, Magda. *Linguagem e sociedade*. São Paulo: Ática, 1986.
- SPALA, Fátima Terezinha. *Políticas de inclusão dos professores alfabetizadores da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado (inédita), orientador: Luiz Antonio Gomes Senna. Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005. 179 páginas.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WERNER, Jairo. *Saúde & educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.