



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

ESTADOS DE ESCRITA:
contribuições à formação de professores alfabetizadores

PAULA DA SILVA VIDAL CID LOPES

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

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro. 01 de março de 2010.



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

ESTADOS DE ESCRITA:
contribuições à formação de professores alfabetizadores

Rio de Janeiro. 01 de março de 2010

Paula da Silva Vidal Cid Lopes

Comissão Examinadora

Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)

Carmen Lucia Guimarães de Mattos

Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Sônia Maria De Vargas

Márcia Denise Pletsch

DEDICATÓRIA

Às crianças, jovens e adultos com quem tenho vivido a
experiência sempre nova de ensinar alguma coisa.
Com vocês, aprendo muito mais.

AGRADECIMENTOS

Este é o espaço de fazer um impossível – fazer caber nesta folha o muito de gratidão e amor que sinto por tantas pessoas que foram porto-seguro em minha vida nestes quatro anos de doutoramento...

“Quando te vi amei-te já muito antes. Tornei a achar-te quando te encontrei. Nasci para ti antes de haver o mundo” (Fernando Pessoa). Rê, agradeço por este “encontro” diário, por me esperar e acreditar sempre em nossa família. Seu amor me encanta e me ensina todos os dias. Eu te amo!

Lucas, nosso menino, nossa alegria maior. Desde cedo, já teve que aprender a dividir...Agradeço por, ainda assim, me presentear com tantos sorrisos e abraços. A vida tem outro sabor (ainda melhor) com a sua chegada.

Minha mãe, Lucia, “mulher de aço e de flores” (Fábio de Melo), doadora sempre de sua vida. Mais uma vez, doou-se por mim e pelo Lucas. Não há nem como agradecer por toda uma vida de dedicação. Meu pai, Paulo Rogério, sempre um incentivador para os filhos, compreensivo e amoroso. Meu irmão, Gabriel, sua simplicidade, sabedoria e generosidade me ensina tantas coisas. Meu afilhado Robson, “figura”, emprestou-me a “Lucia” e sua compreensão muitas vezes. Toda a família Silva, Vidal e Cid, que tem uma forma especial de ser tão unida e vibrar pelos seus. A família Lopes, que me acolheu, me aceitou, me deu o seu primogênito e é tão bonita e querida.

Durante os últimos quatro anos fiz parte do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, tendo oportunidade de estudar com pessoas que levam a área da Educação a sério e que formam um grupo bastante especial de pesquisadores – um grupo solidário, inteligente, descontraído, animado e muito querido. Sou muito grata a todos os seus membros. Este grupo tem um líder, nosso querido orientador Luiz Antonio Gomes Senna, que sabe ser professor como poucos: uma mente brilhante com uma grande capacidade e generosidade para ensinar; cuidadoso com cada projeto individual e com a constituição de todos como um grupo; exigente com os estudos e compreensivo com a história de vida de cada um; um professor atento à formação do ser humano tanto quanto à formação acadêmica. Sinto-me muito honrada e agradecida por ser sua aluna e orientanda. As coisas que aprendi sob a sua orientação certamente me fazem uma pessoa melhor.

Nestes momentos, os amigos tornam a vida mais leve e eu tenho a benção de ter muitos deles, que foram generosos com o seu carinho e apoio em todo o processo de estudo: Bianca, Luciana, Silvana, Robine e Sandra, a alegria e o incentivo de vocês é “tudo de bom”. Christiane, Marlúcia (“Salve São Luiz!”) e Valéria, minhas eternas companheiras de Rede Municipal, de PEJA, minhas amigas sempre atentas e vigilantes. Foi com vocês que tudo começou... Vocês são muito especiais! À Márcia Denise Pletsch agradeço por ter sido uma grande companheira no processo de doutoramento.

Aos professores que participam da banca de avaliação desta tese, professoras Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald, Carmen de Mattos, Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves, Sonia Maria de Vargas, Márcia Denise Pletsch e Rosana Glat, agradeço pela pronta disponibilidade e generosidade para com este estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), agradeço a crença em nosso trabalho e o financiamento da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que nos últimos anos emprestou-me aos estudos, confiante na relação escola-universidade.

Ao Colégio Cruzeiro, por sua capacidade de bem formar os professores (e as pessoas) o tempo todo. De maneira especial, agradeço à coordenadora Fernanda Carísio por seu apoio (que foi fundamental) em todos os momentos e à equipe de alfabetização do Colégio – um grupo que eu respeito, admiro e gosto muuuuuuito!

Não posso crer que tantas pessoas queridas e situações vividas sejam por meu merecimento. Tenho cada dia mais certeza de que um Deus fiel e muito humano faz e refaz a minha vida, cuidando de todos os detalhes. Portanto, agradeço a este Deus que olha por mim e pelos meus, a este Deus que está tão perto e me toma pela mão.

*“O coração já bate forte ao te ver... É Jesus, o nosso Mestre e Rei
Bem aqui, tão perto, se deixa encontrar...”
(Walmir Alencar)*

RESUMO

Esta tese apresenta contribuições teóricas ao campo de formação de professores, no que concerne à natureza dos diferentes tipos de fenômenos associados aos chamados “erros produtivos” observados na produção escrita de alfabetizandos em classes de Educação de Jovens e Adultos. Seus capítulos organizam-se em cinco partes, a saber: a) os argumentos sociais que justificam a demanda por um melhor balizamento dos erros, compreendidos como fenômenos, que, uma vez conhecidos pelo professorado, passam a ser devidamente assistidos no processo de alfabetização; b) a alfabetização, o letramento e a formação de conceitos essenciais na formação do professor; c) os métodos e paradigmas para uma relação teoria-prática na alfabetização; d) o erro, entendido como um limite provisório e não um fator determinante; e) a língua escrita nas práticas escolares. A partir dos estudos realizados, conclui-se que a formação do professor não oferece o suporte necessário para a compreensão da natureza dos estados de escrita dos alunos. Esta ausência na formação pode também ser observada nos estudos nas áreas da Alfabetização e do Letramento, que dificilmente vão além de uma proposta político-pedagógica, não chegando a nenhum tipo de estrutura material observável na produção escrita do sujeito em processo de alfabetização ou de letramento. Muitas vezes, embora o professor tenha constante contato com as escritas de seus estudantes, não as conhece o suficiente para realizar as intervenções necessárias. Sugere-se neste trabalho a superação do reducionismo subjacente à noção de erro e a descrição de um conjunto de estados de escrita que permita ao professor: discriminar comportamentos associados a diferentes momentos da alfabetização e do letramento; identificar tais comportamentos, de modo a caracterizá-los tanto linguisticamente quanto os fatores concorrentes para sua ocorrência na produção escrita dos estudantes. Ressalta-se, no entanto, que não se trata de uma categorização com o objetivo de “modelar” comportamentos de escrita, mas sim de compreender a motivação de seus erros em contexto escolar de educação de jovens e adultos, particularmente na rede da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a partir da qual este trabalho se motiva.

ABSTRACT

This thesis presents theoretical contributions to the teachers formation field, regarding the nature of different types of related phenomena to the so called “productive mistakes” observed in the written production of the participants of the alphabetization classes for Youngs and Adults. Its chapters are organized in five parts, such as: a) the social arguments that justify the demand for a better beaconing of mistakes, included in phenomena, which, once known by the faculty, start be properly assisted in the alphabetization process; b) the alphabetization, the literacy and the formation of essential concepts in the teacher’s formation; c) the methods and paradigms for a theory-practice relation in the alphabetization; d) the mistake, understood as a temporary limit and not a determinant factor; e) the language written in the scholars practices. From the studies done, one can conclude that the teacher’s formation does not offer enough support for the understanding of the nature of states of writing of the students. This lack in the formation can also be observed in the studies in the Alphabetization and literacy areas, which, barely goes beyond the political-pedagogical proposal, not reaching any kind of observable material structure in the written production of the subject in process of alphabetization or literacy. Many times, although the teacher has constant contact with the writing of their students, he/she does not know them enough in order to perform the necessary interventions. It’s suggested in this paper the overcoming of reductionism related to the notion of mistake and the description of a set of writing states that would allow the teacher to: discriminate associated behavior to the different moments in the alphabetization and literacy; identify such behaviors, in a way to characterize them even linguistically than the concurrent factors to its occurrence in the written production of the students. It’s stressed, however, that it is not about a categorization with the goal of “modeling” the writing behaviors, but to understand the motivation of its mistakes in the school’s context of youngs and adults education specially in the Municipal Education Secretary of the city of Rio de Janeiro, from which this paper was motivated from.

SUMÁRIO

1. Introdução, Primeiras palavras: o estudo em questão *pág. 1*

- 1.1. Educação de Jovens e Adultos: lugar de especificidades, aprendizagens e inclusão, *pág.10*
- 1.2. A estrutura do trabalho, *pág. 20*

2. Alfabetização e Letramento: conceitos essenciais na formação de atitudes pedagógicas, *pág. 24*

- 2.1. Dois conceitos, muitos desafios, *pág. 25*
- 2.2. Ciclo de Formação, Classe de Progressão e Programa de Educação de Jovens e Adultos: iniciativas de alfabetização do Município do Rio de Janeiro, *pág. 40*
 - 2.2.1Ciclo de Formação, *pág. 41*
 - 2.2.2Classe de Progressão, *pág. 49*
 - 2.2.3 Programa de Educação de Jovens e Adultos, *pág. 51*
- 2.3. Algumas considerações, *pág. 55*

3. Métodos e paradigmas: a relação teoria-prática na alfabetização, *pág. 59*

- 3.1. A alfabetização, o tempo e as relações com a sociedade, *pág. 60*
- 3.2. Escrita e erro construtivo, segundo Ferreiro, *pág. 77*
- 3.3. Mediação em Vygotsky: intervenções necessárias no desenvolvimento do conceito científico, *pág. 89*
- 3.4. Algumas Considerações, *pág. 98*

4. Erro na escrita, *pág. 100*

- 4.1. Relação língua falada-língua escrita: a natureza e a motivação do erro na escrita, *pág. 101*
- 4.2. Análise de erros na escrita, por Nascimento (1998), *pág. 110*
- 4.3. Análise de erros, como algo motivado positivamente, *pág. 115*
 - 4.3.1 Categorias de erros: barreiras provisórias, *pág. 118*
 - 4.3.2 Os sujeitos da pesquisa, *pág. 122*
 - 4.3.3 O contexto de observação e a organização das escritas, *pág.124*
 - 4.3.4 Limitações do estudo, *pág. 127*
 - 4.3.5 Categorias de erros na escrita – um exercício de análise, *pág.127*
 - 4.3.2.6 Quadro sinóptico e Conclusão, *pág. 147*

5. Conclusões: Língua escrita e erro - seus lugares nas práticas escolares, *pág.148*

- 5.1. Ensino, escrita e práticas escolares, *pág.159*
- 5.2. Conclusões e Recomendações, *pág. 170*

● Bibliografia

Primeiras palavras: o estudo em questão

Há algum tempo, ensinava-se que para escrever bastava pensar na própria maneira de falar. Atualmente, este ensino estaria descontextualizado. Sabemos hoje que a linguagem escrita sustenta-se em processos diferenciados dos da fala, embora possa haver grande influência de uma sobre a outra. Nas classes de alfabetização de adultos, o trabalho com a oralidade tem se mostrado tão importante quanto o trabalho com as práticas de leitura e escrita, tendo em vista que há questões da escrita que podem ser aprimoradas a partir do desenvolvimento de certas habilidades relacionadas à fala. Nota-se com frequência, no entanto, que há confusão na avaliação da escrita dos alunos quanto aos erros. Em muitos casos avalia-se o erro como manifestação de uma única natureza: *“O que não está certo é erro”*. Tratando-se de escrita, de fato, o que não é convencional é erro. O que gostaria de trabalhar nesta tese, contudo, é que há erros de naturezas as mais variadas e que o reconhecimento disto poderá fazer com que nós, professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), possamos objetivamente compreender os erros como algo estruturado positivamente (Senna, 2007), para então intervir de maneira mais eficaz em sua superação. Ocorrendo confusão na avaliação da escrita dos alunos, irremediavelmente haverá confusão na intervenção pedagógica, prejudicando, assim, seu desenvolvimento na construção dos conceitos envolvidos na escrita.

Em minha prática como alfabetizadora, tanto de jovens e adultos como de crianças, e em reuniões e grupos de estudos da área da Alfabetização e do Letramento, percebo a dificuldade encontrada por certos alunos para que progridam da etapa de escrita alfabética para a alfabético-ortográfica, conforme Ferreiro e Teberosky (1985, p. 223 e 224) denomina, ou mesmo para que se apropriem da concepção de escrita convencional, o que é ainda um momento anterior às questões ortográficas. É notável também que muitos professores não discernem as características de cada tipo de “erro” na escrita e insistem em intervenções não adequadas às representações escritas dos alunos. Eis, então, o que configura **tema** e **problema** estudados na pesquisa.

Ao valorizar a produção escrita dos alunos, não se pode ignorar as histórias de vida e de origem, acompanhadas de suas representações imaginárias, tão fortemente presentes nas mais diferenciadas formas de expressão do jovem ou adulto que recorre aos estudos em etapa de escolaridade inicial. A caracterização marcante do grupo de alunos com o qual pretendo trabalhar na pesquisa mostra, significativamente, adultos e jovens migrantes de zonas rurais e com histórias frustradas de passagem pela escola.

Oriundos principalmente das regiões norte e nordeste do país, os alunos com os quais trabalho nesta pesquisa, trazem na bagagem para o Rio de Janeiro não apenas os documentos e o endereço de algum familiar que já migrou há mais tempo, mas também uma história real de desesperança e de esperança, que se encontram e o fazem tentar “mudar de vida”, bem como uma riqueza de manifestações culturais desta região. Nessa bagagem, há ainda representações imaginárias que os alunos trazem consigo também na viagem a respeito da leitura, da escrita e da escola.

Esta relação entre a cultura e a construção do conhecimento lingüístico vem sendo fonte de discussões e reflexões por diferentes grupos de profissionais (psicólogos, educadores, pedagogos, lingüistas, sociólogos, antropólogos etc.) e torna-se não apenas relevante, mas essencial, por serem observadas significativas diferenças entre os diferentes grupos culturais da sociedade brasileira.

O grupo cultural constituído pelos alunos com os quais trabalho na pesquisa, apresenta ainda outras características em comum, como a falta de escolaridade, a posição subalterna na sociedade, a desistência da escola por esta ficar muito longe de casa, por precisar trabalhar para ajudar financeiramente a família, ou por ter demonstrado quando criança que apresentava dificuldade para aprender.

Enquanto professora, não tenho o direito de estar alheia a esta realidade e reproduzir, ou ignorar, práticas de exclusão, muitas vezes responsáveis pela evasão escolar destes alunos em sua idade de escolaridade regular. Assim nos alerta Paulo Freire (2000):

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processos permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, investigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética.
(p.117)

Renunciando a este saber, há o isolamento da prática docente frente à responsabilidade que temos, enquanto sujeitos sociais, com a ética, a história e a política.

No decorrer de minha prática profissional com a alfabetização de adultos, observo que algumas falas se fazem presentes de maneira intensa nos diálogos dos alunos. Algumas destas falas são: *Quem não sabe ler e escrever não é ninguém; Eu voltei a estudar para ser alguém na vida; Tenho vergonha de ser assim, de falar assim, de não saber de nada; Todo mundo fica me corrigindo quando eu falo, mas na minha terra é assim que é certo; Todo mundo faz o que quer com quem não sabe ler...*

Entre tantas outras, estas falas são exemplos de como a escrita e a leitura, diretamente associadas à escolaridade, exercem influência no imaginário destes sujeitos. Da mesma forma, este imaginário é refletido em suas posturas e convicções cotidianas, nas quais dificilmente valorizam-se identidades, histórias, memórias e raízes de um povo que tanto sofre com a miséria, como é o caso de grande parte daqueles que migram do Norte e do Nordeste do Brasil, em busca de melhores condições de vida.

Ao chegar à escola, é possível que esses sujeitos encontrem práticas pedagógicas que reproduzam e reforcem ainda mais suas diferenças culturais, através de atitudes preconceituosas e elitistas. No entanto, prefiro acreditar que seja ainda mais provável que estes sujeitos sejam acolhidos por práticas escolares atentas à diversidade cultural e à riqueza da pluralidade identitária que compõem o povo brasileiro.

Pensar no ensino da língua escrita leva-nos, muitas vezes, diretamente a um conjunto de receitas prontas, sem explicações, que “são e bastam”. Leva-nos a acreditar

que toda forma de expressão não regida pelos padrões cultos do idioma é errada, inventada e sem valor. No entanto, podemos perceber, especialmente através de autores como Marcushi, Bortoni-Ricardo, Mollica, Bagno e Senna, entre outros, uma tendência de pesquisas voltadas para a língua materna numa perspectiva sociolingüística, que vem intervindo de forma intensa nas práticas pedagógicas alfabetizadoras. Destaco, entretanto, que alguns autores sociolinguistas referem-se à língua escrita como uma “língua materna”, não sendo esta a orientação deste trabalho que considera a língua escrita como uma língua estrangeira ao sujeito, conforme será explicado adiante.

O ensino da língua escrita em Educação de Jovens e Adultos, necessariamente, precisa estar associado ao emaranhado de situações sociais e culturais que faz com que migrantes, quase sempre de origem rural, vejam-se diante de grandes centros, nos quais suas práticas orais nem sempre são suficientes para uma plena convivência na sociedade letrada.

Se pensarmos em nosso próprio convívio social, talvez tenhamos a enganosa idéia de que estes migrantes, usuários de variações lingüísticas quase sempre discriminadas, compõem pequena parcela de nossa população. Entretanto, estes brasileiros constituem larga lista de pessoas deixadas “à margem” da educação formal ao longo da história de nosso país e que se refletem nas estatísticas de analfabetismo (pleno e funcional) que denunciam uma triste realidade nacional.

Os estudos desenvolvidos na área da sociolingüística aplicada à língua materna, atualmente, assim como os de Senna a respeito do bilingüismo derivado do uso da língua falada e da língua escrita, ganham importância à medida que ampliam o olhar docente e acadêmico para as variações e transformações de nossa língua, levando-nos a observar não apenas as práticas orais e escritas reveladas por nossos alunos de forma empírica, mas a buscar embasamento teórico que nos auxilie no trabalho alfabetizador de jovens e adultos.

Bortoni-Ricardo, estudiosa do campo da sociolingüística na educação, desafia professores a analisarem conscientemente os “erros” dos alunos como hipóteses de escrita que “*têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica*” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 9).

Neste contexto, a escola recebe um especial legado: o de valorizar o diferencial lingüístico (que não é deficiência), sem negar aos alunos o acesso às instituições lingüísticas que ao longo do tempo conquistaram o prestígio. A idéia é que a escola ofereça aos alunos uma infinidade de possibilidades que desenvolvam seus processos comunicativos, de forma vasta e diferenciada. Uma escola que não minimize, nem as suas potências, nem as dos alunos ... Que não reduza *Leitura e Escrita* à *Leitura e Interpretação*; *Falar e Ouvir* à *Produção de Texto*; *Conhecimento Lingüístico* à *Gramática*.

O grande desafio é que tudo isso aconteça junto e que possa ajudar os alunos em seu desenvolvimento integral, no qual sejam bons usuários da própria língua, em suas formas de oralidade, de leitura e de escrita, e consigam transitar por diversas normas e grupos sociais: de modalidade (oral, escrita, leitura); de discurso (científico, artístico, popular, social); de situação (formal, informal); de padrão (culto, de prestígio social), observando que o padrão não é fixo, mas muda de um contexto social para o outro.

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. (...) É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas (Bortoni-Ricardo, 2004, p.42).

São inúmeros os estudos que se dedicam ao estabelecimento de relações entre a língua falada e a língua escrita. Marcuschi (2004) afirma que:

A escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. Justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias (p.46).

Nesta perspectiva, o autor apresenta um paradigma de análise do “grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação” (ibid.). Este paradigma de passagem é chamado por

Marcuschi de retextualização. Vale ressaltar que não se trata de mudança de algo pior para algo melhor, mas sim de “*uma ordem para outra*”.

O ensino das formas padronizadas, necessárias aos alunos, não deverá vir acompanhada de posturas preconceituosas, que negam valor tanto às formatações conservadoras quanto às mais novas. O ensino da língua materna surge com a seguinte função, descrita por Bagno (2004):

Vamos acrescentar, aumentar a bagagem lingüística de nossos alunos, e não suprimir o que eles já sabem, as regras gramaticais que já dominam e que respondem às suas necessidades de comunicação, expressão e interação. Vamos respeitar os direitos lingüísticos deles, vamos preservar sua auto-estima lingüística (e a nossa também!). Acredito que é nosso dever – e está em nosso poder – fazer um ensino crítico da norma-padrão, uma apresentação do caráter muitas vezes repressor, antiquado e ideológico desse conjunto de regras cristalizadas.

Assumir esta postura é estar comprometido com o valor, a história e a beleza desta língua, que cresce, move-se e nos encanta ...

Algo, no entanto, nos tira deste romance... Trata-se da questão do fracasso na alfabetização que, tanto no Ensino Regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, vem merecendo grande destaque nos debates educacionais e as justificativas para que os alunos concluam o Ensino Fundamental I (referente ao período que compreende do 1º ao 5º ano iniciais) sem que possam ser considerados leitores e escritores fluentes são das mais variadas. Ora o professorado leva a culpa, sob justificativas como a precariedade da formação ou a falta de dedicação e dos salários baixos, ora o alunado, por sua falta de vontade, sua família descompromissada ou mesmo sua incapacidade pessoal. Há também quem culpe as administrações públicas pelas políticas educacionais incoerentes e pela falta de condições para o trabalho docente. Segundo Costa (2004, p.18):

a preocupação com a alfabetização e o letramento é muito grande por parte dos governos. Mas hoje a preocupação com a alfabetização no seu sentido específico, isto é, com a aprendizagem sistemática do código convencional de escrita (sistema alfabético/ortográfico e suas relações com o sistema fonológico) volta à tona, em função do fracasso escolar verificado por programas de avaliação.

Não sabemos ao certo de quem é o fracasso, mas sabemos exatamente quem são os mais penalizados e as formas brutais de exclusão social que a eles se impõem. Nossos alunos da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, muitas vezes, vêm-se freqüentadores da Escola por vários anos, mas não se identificam como estudantes, como pessoas em processo constante de formação para a autonomia e para a liberdade.

Como autora desta tese, imponho a mim a obrigação (e o desejo) de trazer minhas impressões e experiências como professora desde 1994, tanto da Rede Municipal quanto da Rede Particular de Ensino. Na Rede Municipal, pude viver as dificuldades com o processo de alfabetização em modalidades diferenciadas – o Ciclo de Formação, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – e através delas participei de inúmeras formações em serviço. O que marcava estas formações não era a presença de professores incapazes ou desinteressados, mas sim professores angustiados com a não aprendizagem de seus alunos e com a pouca relação entre as teorias propostas e a reversibilidade possível para a sala de aula e suas demandas.

Também tive a preciosa oportunidade de conviver com centenas de alunos, com os quais aprendi que a aprendizagem se dá de forma realmente única para cada um e que quando não estamos atentos aos processos individuais corremos o risco de perder ricas oportunidades de ensino. Na Rede Municipal trabalhei com públicos de comunidades, histórias escolares e faixas etárias diferenciadas, que influenciavam na forma como se relacionavam com os conteúdos escolares.

Em 2001 trabalhei numa Escola Pública, que atendia à comunidade do *Terreirão*, no Recreio dos Bandeirantes. Nesta escola havia uma equipe pedagógica (direção, coordenação e professorado) comprometida com o ensino, que trabalhava e estudava muito para alcançar aprendizagens significativas com seus alunos. Eu sentia um forte compromisso de todos. Ainda assim, assumi uma turma de 3º ano do Ciclo, no mês de agosto, que diante das propostas pedagógicas que eu apresentava, dizia-me tranquilamente que eles (os alunos) não estavam na escola para isto e perguntavam a que horas iriam para o pátio. Não me diziam isso de forma agressiva, mas ao contrário, mostravam com clareza que a relação que estabeleciam com aquele espaço era de acolhida, de bem-estar, mas não de estudo. Na ocasião, apenas duas crianças da turma estavam alfabetizadas. A pergunta que eu me fazia diariamente era *“Há fracasso nesta situação? Quem está fracassando?”*.

Trago ainda outra situação, ocorrida em 2000, que me ofereceu especial oportunidade de reflexão sobre os modos individuais de interação com a aprendizagem. Era uma turma de primeiro ano do ciclo e um dos alunos ao realizar as atividades de escrita no caderno ou em folhas soltas escrevia letras grandes, isoladas, pulando várias linhas e até mudando de página. A avaliação que eu fazia da escrita que ele produzia mudou radicalmente quando em certa ocasião o próprio aluno pediu para realizar uma atividade escrevendo no quadro negro. Quando teve acesso ao espaço maior, ainda que escrevesse usando letras mais separadas do que o usual, foi possível ler o que escrevia e compreender que sua dificuldade não era de concepção de escrita, mas sim de organização espacial desta escrita.

As duas situações citadas são exemplos das mais diversas formas que os sujeitos usam para interagir com o movimento escolar de alfabetização e letramento. Na EJA, contexto principal desta pesquisa, a diversidade não é diferente, especialmente devido às diferenças de faixa etária e histórias anteriores com a escolaridade ou o contato com a leitura e a escrita além dos muros escolares.

Isto posto, reitero que a elaboração da presente tese tem origem nas necessidades e conflitos entre teoria e prática que permeiam as salas de aula que têm a alfabetização como o objetivo principal. Como professora, percebo que grande parte das teorias que chegam às escolas pouco contribui para o real entendimento do que os alunos nos tempos de hoje produzem como escrita. Como estudante, percebo que estas teorias pensam em alunos que não existem.

Nesta pesquisa, delimito os estudos nas escritas produzidas por alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Trabalhando nesta modalidade, pude conviver com uma grande quantidade de alunos que recorrem à escola e nela acreditam como espaço de validação de sua identidade no mundo contemporâneo, com exigências tão específicas no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita.

Para a SME-RJ, a alfabetização destes alunos é um nó a ser desatado. Suas estatísticas apontam grande número de conceitos insatisfatórios em cada trimestre, bem como retenção de alunos ao final dos blocos de aprendizagem (maneira como se dá a organização do PEJA); uma realidade que transcende números e gráficos: nossos alunos demonstram real dificuldade de apropriação do código escrito; os professores

demonstram também dificuldade na análise do processo de construção da escrita de seus alunos como fenômeno objetivo, resultante de estados mentais condicionantes e não de mero acaso individual.

Ao citar “estados mentais condicionantes” nos referimos aos saberes sobre a escrita que cada sujeito possui no momento de produção, como um percurso mental que o sujeito realiza e que vai condicionar determinado tipo de escrita. Ressalto, no entanto, que não se trata de mecanismos determinantes ou estáveis, mas sim de um processo que é alterado constantemente.

Diante das observações feitas, apresento como objetivos deste trabalho: a) discutir conceitos de alfabetização e de letramento; b) apresentar os principais modelos e paradigmas que inspiraram as práticas alfabetizadoras ao longo da história da educação brasileira; c) analisar e descrever situações de escrita que possam apoiar o professor alfabetizador na identificação de comportamentos relacionados a etapas diferenciadas de alfabetização e de letramento, assim como na compreensão dos fatores que condicionam sua presença na escrita dos estudantes.

A discussão sobre a escrita e os erros na escrita se justifica pela situação “comum” de fracasso em EJA, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Observo que conseguimos, em nossas salas de aula avançar com alunos que já possuem algum conhecimento do código escrito alfabético. No entanto, é grande a dificuldade para alfabetizar alunos sem, ou com pouca, história de escolaridade. Delimitando um pouco mais, optamos por analisar escritas de alunos em que há recorrência de erros, ou seja, estudantes jovens ou adultos que persistem em determinadas características de escrita.

Nesta pesquisa, a motivação inicial foi o campo de atuação profissional da pesquisadora, no qual, como professora, pôde vivenciar os desafios do trabalho alfabetizador de jovens e adultos e também coletar amostras de escritas que foram utilizadas nas análises. Durante o estudo, não houve “volta” ao campo, pois considero que em nada contribuiria aos alunos, aos professores ou à pesquisa, tendo em vista que os conceitos essenciais para o trabalho alfabetizador encontravam-se em processo de construção. Não afirmo com isso que a discussão sobre a escrita e os erros na escrita esgota-se com os conceitos aqui discutidos, mas avalio que um aprofundamento nos

estudos seria mais coerente antes do retorno do estudo ao seu lugar de origem – a escola.

1.1 Educação de Jovens e Adultos: lugar de especificidades, aprendizagem e inclusão

Avalio ser necessária uma breve explanação sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e seu necessário diálogo com a Educação Inclusiva, linha de pesquisa à qual o presente estudo é vinculado, por entender esta relação como via possível para o sonho e para a emancipação, como visiona Senna (2007a). Apresentar esta conversa, sobre a modalidade específica da EJA, antes das opções teórico-metodológicas que seguiremos na tese, faz-se necessário para que possamos estar submersos no contexto real destes sujeitos-estudantes que, contra a maré, continuam acreditando no espaço escolar.

Ao longo das disciplinas cursadas nos cursos de Mestrado e Doutorado e, concomitantemente, com as vivências ricas e indescritíveis com alunos e professores da EJA da rede pública municipal, estudantes e profissionais que não desistem de aprender e de ensinar, foi possível comporem-se algumas considerações sobre esta modalidade. Considero ser coerente trazer para esta Introdução os pensamentos que moveram o estudo até a consolidação do projeto de pesquisa e a delimitação da temática. Compartilhar este caminho de estudante significa, para mim, manter aquele que foi sempre o objetivo principal de minha trajetória acadêmica: pensar e fazer o que é preciso para que os alunos aprendam.

Para começar esta conversa, trago uma literatura que chama a atenção por levantar a hipótese de que as práticas de EJA podem contribuir tanto para o “embrutecimento” quanto para a “emancipação” de seus estudantes. Ao trazermos estas duas palavras para o texto, dialogamos com o alerta de Jacotot, trabalhado por Rancière (2005).

Durante muito tempo, estivemos fixos na crença de que a escola é a responsável pela ascensão social dos sujeitos. A realidade dos tempos contemporâneos leva-nos, no entanto, a elaborar questionamentos sobre tais certezas. Um destes questionamentos diz respeito aos mecanismos de exclusão, tantas vezes presentes na esfera escolar. Outro

diz respeito à fragilidade de nosso “mercado de trabalho”, sem o qual não há ascensão social.

A EJA, diante das reais necessidades de seu público, desenha-se atualmente num panorama que busca sua profissionalização, tendo em vista que ainda é forte um olhar voluntariado para ela, e que também busca estar num pano de fundo mais amplo, que é a Educação Inclusiva¹. Neste caminhar, novas posturas são tomadas como necessidades urgentes. A primeira delas surge no entendimento de que a educação básica é um direito conquistado para estes sujeitos, ainda que não sejam mais crianças, e que isto nos remete a um conceito essencial, que é o da igualdade. Jacotot (Rancière, 2005) previne:

A distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender que deve obedecê-la. (p. 11)

(...)

É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada. (p. 12)

De imediato, o olhar volta ao sujeito da EJA, percebido em sua individualidade, mas inserido na coletividade. Opto por este viés, enquanto questiono se é possível categorizar e classificar esses sujeitos, suas formas de aprender, seus saberes, suas histórias e memórias. Olhar para o sujeito da EJA é dar sentido à identidade, que é de cada um e que é social também; é perceber que um sujeito que precisa ser social vive em conflito constantemente, porque os parâmetros que cada um e cada grupo de sujeitos usa nas bases de suas atitudes e narrativas são diferenciados. E ainda, que dependendo de “quem fale e de que lugar” (Canclini, 1999, p. 183), estes parâmetros são aceitos ou não.

¹ A Educação Inclusiva à qual nos referimos tem Senna (2008) como referência teórica e pode ser definida como uma educação “ética e formalmente comprometida com a meta de acolher, por meio da escolarização, os sujeitos historicamente marginais. Ainda que com bases motivacionais centradas na generalidade dos sujeitos sociais em demanda por inclusão, a educação inclusiva acabou sendo de imediato absorvida pela cultura da educação mediante uma percepção equivocada – não exatamente aleatória, porém motivada pela própria história de banimento promulgada pela escola – de que esta se pudesse reduzir à educação especial”.

Parece-nos que, diante do determinismo explícito da sociedade, impregnada pelas relações de consumo, não apenas as políticas públicas de educação são impessoais, mas também as práticas docentes desconhecem aqueles que são os sujeitos da EJA.

Profissionalizar a EJA, neste sentido, é estar atento à sua intencionalidade. Por longa data, a EJA é vista com um olhar piedoso, para quem *o que vier está bom*, e, com isso, usamos de poucos critérios na atuação nesta modalidade. Muitas vezes, com ótimas intenções, atuamos na EJA minimizando sua importância social e até mesmo o potencial de aprendizagem de seus alunos.

Para que se tenha uma discussão teórica acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, torna-se importante, assim acredito, dar atenção ao conceito que consta no artigo 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, de 1997, de onde surgem as diretrizes brasileiras:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e a da sociedade.
(UNESCO, 1998)

Ao analisarmos este conceito, uma série de idéias pode ser clarificada. A primeira e mais forte delas é a de que, neste tipo de educação, estão inseridas a formal e a não formal, além de toda e qualquer possibilidade de educação incidental que pode ser oferecida pela sociedade (considerando sua função educativa e sua característica multicultural). Em ambas, é reconhecida tanto a fundamentação teórica de estudos pedagógicos, quanto a fundamentação conquistada em situações empíricas.

Outro fator nesta conceituação é que se acredita na plena capacidade de aprendizagem dos sujeitos, independentemente de sua idade, além da importância da manutenção de vínculos educacionais (formais ou não) durante toda a vida. Não mais se espera por fases do desenvolvimento humano previamente delineadas que afirmam que a idade de formação escolar limita-se à infância e à juventude, ou mesmo que aos adultos cabe a prática dos conhecimentos acumulados nas etapas anteriores.

Em âmbito nacional, uma modificação que a princípio parece de nomenclatura, marca os rumos que a EJA vem tomando: a LDB nº 9.394/96, em seus artigos 37 e 38, refere-se à EJA e utiliza o termo “*educação de jovens e adultos*” no lugar do tão conhecido e ainda utilizado termo “*ensino supletivo*”. Trata-se, então, de uma mudança de ordem conceitual amparada por uma lei nacional, que livra o trabalho com jovens e adultos da característica de ser apenas instrucional. Ao contrário, traz para a EJA funções muito mais abrangentes, que envolvem processos de formação de sujeitos. Explica Soares (2002, p. 13) que “a EJA já não tem mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida como está mencionado na legislação anterior”.

Em maio de 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, através do Parecer 11/2000. Com a ciência deste documento é que se torna possível o entendimento da escolarização dos jovens e adultos, inseridos numa área de maior complexidade que é a EJA.

Neste documento são apresentados, dentre outras informações: os fundamentos e funções, suas bases legais e históricas, a situação atual (com indicadores estatísticos), as iniciativas públicas e privadas, a formação docente e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

De acordo com o Parecer 11/2000 “a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (Brasil, 2000). Tal modalidade de educação representa:

(...) uma dívida social não reparada para como os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Compreendendo o processo de alfabetização como parte de um processo amplo da educação inclusiva, entendida como elemento necessário para uma participação efetiva na sociedade, é danoso aos sujeitos da EJA não possuírem a habilidade de ler e escrever convencionalmente, tanto nos campos práticos e profissionais, quanto nos campos simbólicos e sociais. Partindo destes pressupostos, foram definidas três funções

da EJA: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora, que serão descritas a seguir:

À função reparadora da EJA cabe a iniciação dos sujeitos no rol de seus direitos enquanto cidadãos, dando a eles o direito (que antes havia sido negado) de participarem de uma escola de qualidade e de terem reconhecida a igualdade de valores que têm todos os seres humanos. Com noção real dos limites da “escola”, pretende-se que, como espaço de democratização do saber, possa contribuir para um futuro de sociedade com mais igualdade, sendo esta, “a igualdade perante a lei, o ponto de chegada da função reparadora” (Brasil, 2000).

Muitos são os jovens e adultos que tiveram sua escolaridade interrompida por inúmeras razões: evasão, repetência, expulsão, falta de condições para permanência na escola, entre outros. O retorno para o sistema educacional resume a função equalizadora da EJA:

(...) deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (Brasil, 2000)

Com tal entendimento, a EJA não pode estar reduzida somente à iniciação em leitura e escrita, mas, com esta função, visa à formação do sujeito não apenas como leitor de pequenos textos, mas também de materiais das diversas linguagens visuais e sociais. Com a função equalizadora, busca-se uma nova oportunidade para que os sujeitos se vejam em ponto de igualdade na sociedade.

A terceira função da EJA é entendida como permanente. É a função qualificadora, que consiste em oferecer a todos a possibilidade constante de atualização do conhecimento. Esta função expressa o verdadeiro sentido da EJA, já que abre caminhos para as descobertas pessoais, acredita no potencial humano e na importância da qualificação constante como forma de realização pessoal:

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Brasil, 2000)

Uma idéia faz parte da essência destas três funções e de toda a fundamentação do Parecer CEB 11/2000: o entendimento de que o preconceito com relação aos sujeitos sem ou com pouca escolaridade pode ser justificado e de que o não cumprimento da escolarização torna estes sujeitos pessoas “menos inteligentes” e qualificadas apenas para tarefas e funções “braçais”.

É de notório saber que vivemos num país de rica diversidade cultural, no qual inúmeras regiões e grupos se desenvolveram através da oralidade e de diferentes manifestações como *“a literatura de cordel, o teatro popular, a canção regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memórias das culturas afro-brasileira e indígena”* (Brasil, 2000, p.32).

O conteúdo cultural acumulado pelos sujeitos da EJA não pode ser menosprezado e a este será acrescentado aquilo que é exigido por sociedades grafocêntricas como a nossa: o conhecimento sistematizado, oferecido pelas instituições escolares.

O não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. (op.cit., p.33)

Garantindo suas funções é possível aproximar a EJA da Educação Inclusiva, no sentido de dar condições ao sujeito de compartilhar socialmente no espaço e no tempo. Não apenas estar neles, mas sentir-se parte deles. A escola precisa trabalhar, então, formando o sujeito da EJA para ser e estar num espaço que não é apenas físico, mas público e, portanto, de e para todos.

Nesta perspectiva, não cabe negar ao aluno o acesso ao saber formal que o aluno de EJA busca na escola. Não cabe também negar a historicidade individual e coletiva que negou aos alunos seu acesso ou permanência aos bancos escolares quando crianças. O olhar amplia-se, assim, para que compreendamos os processos que constituem a maneira como a alfabetização na EJA se organiza hoje para que seja possível escrevê-la

como parte da Educação Inclusiva, num movimento constante de reescrita da sociedade.

Como professora e estudante desta modalidade, posso afirmar como os alunos da EJA sabem exatamente o que buscam na volta aos estudos. Sabem o que precisam, sabem que não são creditáveis na sociedade. Sabem que seus saberes cotidianos não lhes estão garantindo ser e estar em grupos que não são os seus de origem. Sabem que há padrões a serem seguidos e que quem não os segue é desqualificado na sociedade. Sabem que o que recebem sem estes padrões é o fracasso. Ninguém precisa dizer isso a nenhum aluno de EJA. Eles trazem isso como cicatrizes de uma vida inteira de exclusão.

A responsabilidade da relação entre a EJA e a Educação Inclusiva diante disto é imensa. Ainda que individualmente não nos reconheçamos como sujeitos promotores da exclusão, somos agentes desta cultura e nossas escolas também. Canclini (2005) afirma que *“o sujeito individual não pode ser o ponto de partida para entender as estruturas, mas, ao examiná-las, nenhuma exigência de objetividade dá o direito de ignorar suas vivências”* (p.199). Sendo assim, com alunos tão cientes da realidade, também os professores desta modalidade precisam tomar posse da responsabilidade desta relação e cuidar para não cair na superficialidade de políticas de inclusão em EJA, quem tendem à modelização do sujeito social.

Cuidando para atingir uma real dificuldade da EJA, que é o processo de alfabetização, aproximamo-nos das escritas de seus sujeitos, buscando compreender as formas de pensamento que levam a cada tipo de escrita e apostando que um estado de escrita é um limite temporário que será superado e não um determinante que estaciona o processo de alfabetização.

Num contexto social que valoriza demasiadamente o conhecimento científico, imaginar o cotidiano de pessoas adultas não-leitoras e não-escritoras, torna-se um exercício difícil. Imaginemos, então, isto não como exercício, mas como realidade cotidiana de muitos. E a partir desta tarefa imaginativa, podemos caminhar questionando a liberdade do ponto de vista da diversidade dos modos de pensamento narrativo e científico.

Enquanto brasileiros, somos um povo acostumado à diversidade. Nossa história, repleta de identidades plurais. Convivemos bem com isso, até que nos deparamos com a brutalidade dos sistemas de exclusão que ditam regras pouco passíveis de discussões,

que definem modos de falar, de vestir, de consumir e até mesmo de pensar, como ideais.

Os sujeitos das classes da EJA dificilmente deixam-se seduzir por esta ilusão. Para eles é muito claro aquilo que é de seu “*pertencimento*” e aquilo que não é. Sabem que não são livres. Sabem que sua história de vida, suas características físicas, seu sotaque, muitas vezes, determinam a maneira como serão aceitos num e noutro grupos sociais.

Estar e sentir-se num espaço e tempo públicos prevê partilha cultural. O alfabetizando jovem ou adulto sabe o que é ler o mundo e interagir com a cultura alheia. Vê-se diante do desafio constante de criar estratégias para conviver no mundo “alfabético”. O que ele nem sempre tem a honra de ver é a cultura popular sendo merecedora de confiança na produção de verdades, mesmo que tenha aceitabilidade. O mais comum é que a cultura popular seja recebida como folclórica ou exótica. Os sujeitos da EJA percebem-se diante do vazio imposto pela não legitimação de sua cultura e também porque não se vêem contemplados em nenhum outro tipo de organização cultural. Este fato vem causando uma falta de perspectiva, especialmente dos alunos mais jovens da EJA, que com a perda de seus dogmas e com uma análise bastante crítica da sociedade, não vêem possibilidades de incursão de sua própria história numa sociedade que é tão friamente excludente.

Nas práticas em EJA dois tipos de comportamentos são bastante comuns: o primeiro deles é a afirmação absoluta das identidades e saberes dos alunos como suficientes para sua inclusão social; o outro é a total negação destes mesmos elementos. Posturas radicais como estas vêm desencadeando também duas reações dos alunos: a primeira, de mais uma vez abandonar a escola, por não ver sentido numa prática que mente para eles, tendo em vista que estes alunos, conforme já foi dito, experimentam o sabor de sua exclusão na sociedade cotidianamente; a segunda de subordinarem-se ainda mais no serviço ao poder, crendo que a sociedade de fato não é para eles e a escola menos ainda.

Jacotot (In: Rancière, 2005) nos alerta para o fato de que todos sabem uma infinidade de coisas e que é sobre este saber que todo ensino deve se fundar:

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento, e o segundo, emancipação. (...) Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências. (p.12)

Trago para o texto a citação acima porque é hábito da área de Estudos da Educação idealizar sujeitos, modos de pensamento, inteligências e saberes. O movimento que este trabalho pretende propor é o contrário: é o de aproximação aos sujeitos, sem expectativas de como deveriam ser, mas sim como sujeitos de características sociais e individuais que lhe imprimem uma forma única e individual de apreender o mundo.

Neste sentido, aproxima-se o conceito de filogenia como aquilo que é dado ao homem como parte da constituição básica para o ser humano. É algo mais amplo do que a genética do pai ou da mãe do sujeito. Pela filogenética, somos todos sujeitos tanto iguais como individuais. Iguais porque somos seres humanos. Individuais porque a filogenética nos garante isso também, tornando-nos sujeitos singulares.

O social é uma imposição filogenética. Pertencer a um grupo é como uma necessidade interna e isto faz com que a imagem simbólica que os sujeitos emitem enquanto pertencentes a determinado grupo seja mais importante do que cada um individualmente. Daí a necessidade de sentir-se num grupo, o que é diferente de apenas estar nele, como viemos insistindo em outros momentos do texto.

Vivemos um momento em que as tecnologias nos afastam dos outros, porém trata-se também de uma forma diferente de interrelacionamento.

E o que isto tem a ver com este estudo?

O ser humano, ao nascer, é programado para a fala, como sua forma de interagir com o outro. A pessoa pode até optar por não falar, mas a fala está em sua natureza e, mesmo tendo tomado a decisão de não falar, terá constituído a fala e poderá usá-la sempre que o desejar. Na escola, tentamos convencer os alunos de que a escrita também é algo natural, assim como a fala. No entanto, a escrita tem outra natureza, derivando de uma construção social.

O ser humano, através de seu ajuizamento de mundo, traduz seus conceitos de maneira que possa partilhar com os outros e, para isso, busca sistemas de expressão naturais. Sabemos que na base de sua construção, o homem não precisa da escrita. Por muito tempo os desenhos nas cavernas foram eficazes meios de comunicação, revelando uma tendência imagética e pictórica desde os primeiros humanos.

A construção do não-verbal acaba por levar o homem à linguagem oral (à fala), e não à escrita. É aqui que retomamos a questão da necessidade de pertencimento aos grupos, pois a maioria dos alunos da EJA não se sente contemplada e parte de uma gramática que é arbitrária, na qual não se percebe representada.

Ao trazer esta discussão para o estudo, pretendo pontuar que acredito não ser possível chegar à superação dos erros recorrentes na escrita, sem a compreensão das formas de atuação de seus sujeitos no espaço e tempo contemporâneo e das imagens simbólicas que determinam suas maneiras diferenciadas de uso das linguagens.

1.2 Estrutura do trabalho

Neste capítulo, destinado à Introdução do trabalho, busquei apresentar os argumentos sociais que impulsionam a necessidade de uma melhor compreensão dos aspectos relacionados à escrita e seus erros, compreendidos como fenômenos, para que tanto no Ensino Regular quanto na EJA, os professores possam devidamente dar assistência aos alunos no processo de ensino da escrita. Ainda nesta Introdução, foram caracterizados os sujeitos sociais de nossa pesquisa.

Ao apresentar a estrutura elaborada para o que segue da tese, considero importante destacar que os referenciais teóricos de base de todo o texto compõe-se de Vygotsky e Senna.

No Capítulo 2, *Alfabetização e Letramento: conceitos essenciais na formação de atitudes pedagógicas*, discuto a contribuição dos estudos em Alfabetização e Letramento para que o professor possa atuar de maneira mais coerente com os objetivos de cada um destes dois processos. Abordando o contexto de observação da temática selecionada e trabalhando com os conceitos essenciais ao desenvolvimento do estudo, busco no segundo capítulo uma definição de “Processo de alfabetização inicial”. Para tal, torna-se necessário conceituar analfabetismo e analfabetismo funcional, bem como diferenciar

letramento e alfabetização, este último como um processo específico, que os estudos na área de letramento não costumam abordar. Ao tratar deste processo, os comportamentos que estão implícitos na questão da alfabetização.

Assim, neste capítulo apresento definições de letramento e alfabetização, oferecidas por Costa (2004), Graff (1994), Senna (1995, 2001, 2007a, 2007b), Soares (1998), Kato (2005), Tfouni (2006), Kleiman (2008), Mendonça e Mendonça (2007) e Leal (2004). Tais autores oferecem posicionamentos diferenciados e a tese baseia-se especialmente em Senna ao delimitar claramente as competências de cada processo, diferenciando-os e tratando-os de forma independente para que a Educação Pública possa exercer o seu papel de formação e de inclusão.

Uma explanação sobre as políticas públicas de alfabetização da SME-RJ se faz presente neste segundo capítulo, com o objetivo de conduzir o estudo para o contexto motivador e empírico da pesquisa. Na Rede Municipal de Educação estas iniciativas se misturam, pois no Programa de Educação de Jovens e Adultos é comum recebermos alunos adolescente e jovens oriundos do Ciclo e das Classes de Progressão. Dedico, portanto, um dos subcapítulos a abordar brevemente estas três iniciativas que possuem como objetivo principal a alfabetização.

No Capítulo 3, *Métodos e Paradigmas: a relação teoria-prática na alfabetização*, apresento uma discussão que se inicia com a história dos métodos de alfabetização no Brasil e as conseqüências deste histórico para as práticas de alfabetização atual. Mortatti (2000 e 2006) e Mendonça & Mendonça (2007) são os principais referenciais nesta parte, que revisitam os métodos de alfabetização em seu contexto histórico, mas aproximando-se um pouco mais de como se dá a alfabetização em cada método. Através destes estudos, nos aproximamos das concepções de alfabetização usuais na prática escolar ao longo da história da alfabetização pós-república. Mortatti aborda como conceitos importantes para esta pesquisa foram concebidos nas escolas de nosso país, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Estes conceitos são: leitura, escrita, construtivismo, interacionismo e letramento. Apresentar os métodos de alfabetização tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre o ensino da leitura e da escrita e compreender como isso se deu e se dá tanto na prática quanto teoricamente.

Os pressupostos ideológicos de Freire em sua experiência com alfabetização de adultos são abordados neste capítulo, tendo em vista sua presença marcante na história

da EJA. Com outro olhar acerca da história da alfabetização, Senna (1995) oferece uma explicação em torno dos paradigmas mecanicista, linguista e semiótico, como um conjunto de postulações teóricas que influenciam não apenas a alfabetização, mas toda a conjuntura das pesquisas sociais e educacionais.

Como uma pesquisa de forte influência nas práticas e teorias acerca da alfabetização, as investigações de Ferreiro fazem-se presentes, apoiadas em suas principais bases teóricas: Piaget e Chomsky. É estabelecido, então um confronto entre, de um lado, Ferreiro, apostando que a construção do conceito de escrita é um processo natural e espontâneo e, de outro, Vygotsky e Senna, reforçando a real necessidade de intervenção pedagógica na construção dos conceitos científicos, nos quais encontra-se a escrita.

No quarto capítulo, intitulado *Erro na escrita: barreira ou determinante?*, abordo as teorias de categorias e sistemas metafóricos de Senna (2006), justificando o uso dessa terminologia para, enfim, expor uma análise de erros na escrita de alunos Jovens e Adultos em etapa inicial de escolarização no Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro. A justificativa de elaboração deste capítulo dá-se pela compreensão de que é penoso aos professores e alunos o desconhecimento dos fenômenos que motivam cada tipo de erro na escrita. Sem este conhecimento, torna-se mais difícil a elaboração de intervenções que possam causar a superação dos erros.

Neste capítulo trabalha-se com a premissa de que o erro é um limite provisório que pode ser superado e não, um fator determinante de fracasso na alfabetização. Inicia-se com distinção entre língua falada e língua escrita, avaliando sua relação como natureza e motivação do erro na escrita. Nesta parte do capítulo são abordadas as temáticas do Bilingüismo e do Preconceito Lingüístico.

Será analisada, neste contexto, uma pesquisa que tem como base a associação de língua escrita como representação da língua falada. Como exemplo de categorização de erros, analisamos o estudo de Nascimento (1998), em que delimita o processo de alfabetização como objeto de estudo e categoriza erros na escrita, tomando como base princípios de lingüística e alfabetização.

Doravante, insere-se no capítulo o que consideramos uma das partes mais relevantes da tese: a análise dos erros na escrita como algo estruturado positivamente. Neste contexto, é abordada a teoria de Senna (2006, 2007b) sob a qual instala-se a

pesquisa empírica realizada. Segundo este autor, *“as Ciências Humanas muito mais se têm apenado em função das opções por modelos de investigação que avancem no sentido de resgatar a essência individual dos sujeitos simbólicos e de suas representações, buscando deste modo superar a já longa trajetória de estigmatização e banimento da condição de diversidade humana”*. As categorias trabalhadas neste capítulo configuram esta tentativa – a de representar dados com credibilidade para a pesquisa qualitativa em educação sem custos para a condição particular de cada escrita produzida pelos alunos. Ao final, apresenta-se um quadro sinóptico que resume as constatações da pesquisa.

O capítulo 5, *Conclusões*, recebe o título de *Língua escrita e erros: seus lugares nas práticas escolares*, pois busca inferir a aplicabilidade do estudo apresentado na real situação de dificuldade tanto para alfabetizar quanto para ser alfabetizado, especialmente em contexto de alfabetização de adultos. As conclusões finais configuram uma costura entre os principais conceitos e referenciais abordados, buscando responder se os estudos do letramento conseguem abordar os saberes e intervenções necessários para a construção do conceito de escrita e a superação de seus erros.

Alfabetização e Letramento: conceitos essenciais na formação de atitudes pedagógicas

No presente Capítulo, trabalho com os conceitos de alfabetização e letramento, buscando definir uma diferenciação entre estes processos. Ao discutir esta diferenciação, pretendo observar se os estudos do letramento (mais comuns do que os da alfabetização, no contexto atual) dão conta dos saberes e intervenções específicos na construção da escrita.

Em nossa pesquisa, embora o foco seja o processo inicial de alfabetização², consideramos importante trabalhar cuidadosamente com os diferentes conceitos de letramento, tendo em vista que diversos estudos dão igual tratamento a estes dois processos de naturezas diferentes.

Pretendemos verificar se os estudos do letramento respondem à demanda do cenário atual da educação pública, em que a alfabetização vem mostrando ser o principal desafio. O motivo de relacionarmos este desafio aos estudos do letramento vem do fato de que é comum na formação dos alfabetizadores da rede pública a discussão sobre o letramento numa perspectiva que minimiza sua estreita relação com o

² Como “*processo inicial de alfabetização*” ou “*alfabetização inicial*”, Por alfabetização inicial compreende-se, especificamente, o processo que envolve a descoberta e o domínio do sistema de escrita alfabética, compreendendo, assim, o que na teoria da Psicogênese da Língua Escrita corresponde às etapas pré-silábica e silábica-alfabética.

desenvolvimento das diferentes aprendizagens pelas quais os sujeitos passam o tempo todo, por ver-se limitada a uma concepção de letramento que o toma como exclusivamente a função social da leitura e da escrita.

Para contemplar esta discussão, buscaremos levantar diferentes concepções de letramento e discuti-las, sempre focando as relações que estabelecem, ou não, com o processo específico da alfabetização.

2.1 Dois conceitos, muitos desafios

A alfabetização, grande desafio para a educação brasileira, assume posição privilegiada nos debates educacionais, desde a década de 80, quando a escola começou a perceber que seus estudantes, ainda que concluintes da Educação Básica, não estavam sendo tão bem formados quanto antes. Sabemos que, dependendo do contexto (seja regional, histórico ou social), algum aspecto é considerado como o responsável pela dificuldade na alfabetização. Hoje, as tentativas de explicações são variadas e circulam entre a (má) formação do professor, as condições precárias de algumas escolas, a falta de desejo dos estudantes, entre outros. O fato é que o fenômeno da aquisição da leitura e da escrita assumiu toda uma ideologia política e social que por muitas vezes silencia alguns saberes teórico-metodológicos essenciais ao alfabetizador.

Não defendo neste trabalho nenhum método de alfabetização, mas creio que o professor pode voltar a tomar posse de sua “didática”, sem medo de tornar-se obsoleto, e de toda a intencionalidade que há nas atividades alfabetizadoras, aliando-a ao que pretende realmente ensinar aos seus estudantes. Ressalto este aspecto porque nos cursos de formação de professores e mesmo em especializações, é comum que as disciplinas sobre alfabetização abordem as questões políticas e sociais do tema e esqueçam as teorias e as práticas que podem fundamentar a prática docente tanto quanto o seu discurso. Ribeiro (2004) oferece um alerta:

Vê-se, na atualidade, uma tendência a discutir o social (exaustiva e isoladamente) sem inserir à discussão características cognitivas e biofisiológicas dos aprendentes. Isto tem acontecido, principalmente, nos meios acadêmicos da área da Educação em que se encontram realidades desafiantes como a de um aluno formado em Pedagogia discursar com facilidade sobre os problemas sócio-políticos da Educação, mas possuir

extrema dificuldade para elaborar e executar um plano de aula de maneira adequada à realidade sócio-cognitiva de aluno e seus (o do, então, professor) conhecimentos teóricos. (p.73)

No estudo de metodologias para a alfabetização, entretanto, é necessário cuidado com propostas que tomam os sujeitos da alfabetização a partir de modelos idealizados de pessoas que aprendem e desenvolvem-se da mesma forma, no mesmo ritmo, nas mesmas etapas. Ao ressaltar a importância de saberes teórico-metodológicos específicos, refiro-me aos princípios norteadores das práticas em alfabetização. Sendo assim, considero alfabetização e letramento como conceitos essenciais na formação do professor alfabetizador.

Alfabetização é uma palavra que, inicialmente, não suscita muitas dúvidas quanto à sua definição. Parece estar claro, tanto no senso comum, quanto nas salas de aula e na academia, que se trata de um processo no qual se aprende a ler e a escrever. Aprofundando os estudos sobre este processo, no entanto, rapidamente percebemos quantas especificidades estão a ele relacionadas e começamos a buscar entender porque tem sido custoso a tantos estudantes brasileiros reconhecerem-se e serem reconhecidos como sujeitos alfabetizados, ou seja, como sujeitos da cultura escrita³. Para Costa (2004), nas sociedades onde a escrita é utilizada, o termo alfabetização vem sendo usado para separar grupos letrados de grupos não-letrados:

Alfabetizado/letrado seria, então, aquele cidadão que domina um sistema de sinais gráficos de uma língua e é capaz de codificá-lo ou decodificá-lo, escrevendo ou lendo. Isto é, desenvolveu e usa uma capacidade metalinguística em relação à linguagem. É alfabetizado porque é capaz de distinguir palavras, sílabas, morfemas, grafemas, etc., numa visão cenêmica do processo. (p.24)

Nesta visão, o cidadão conquista o sucesso tanto na escola como na sociedade, já que o domínio do código alfabético é usado como instrumento de poder e é condição essencial para ingresso no rol de aceitação social para melhores condições de vida.

³ Em Senna (2007a) tem-se a definição de cultura escrita que assumo como referência nesta tese: “A escrita encerra em si a própria natureza do modo de pensar do homem moderno, não somente por ser a única via então conhecida de registro e compartilhamento do saber científico, mas, sobretudo, por exigir de seus usuários que façam uso das mesmas posturas cognitivas que caracterizam a prática de produção de conhecimentos na cultura científica. A escrita exige concentração, centração em um objeto de cada vez, disposição dos objetos em uma seqüência ordenada no tempo e devidamente categorizada em relação de coerência, enfim, tudo o que se prescreve nos procedimentos necessários à utilização do método científico. (p. 71)

Há autores que relacionam a alfabetização à transformação do mundo, como um processo que só possui sentido se assumir o serviço à sociedade. Garcia (2002 apud Silva, 2009), pode representar esta corrente de pensamento:

A alfabetização é um processo ininterrupto, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos, essencial a todo ser humano que vive em uma sociedade letrada (Garcia, 2002). Dessa forma, se a leitura e a escrita não estiverem a serviço do mundo, nada adianta sua existência. A alfabetização não caminha sozinha, mas coexiste com a sociedade, como instrumento desta para que o indivíduo se locomova e atue consciente de seu papel no mundo. Nesse sentido, estar alfabetizado garante um outro modo de ver, de viver neste mundo. Entretanto, isso não basta para que ocorra uma transformação, principalmente porque o desejo de mudar o mundo independe de o sujeito ser alfabetizado ou não. Da mesma maneira, o indivíduo pode adquirir essa condição e permanecer em sua “mesmice”, ignorando a realidade à sua volta.

Oferecendo um debate a partir desta afirmativa, acrescento que de fato a alfabetização é um instrumento que a sociedade oferece, geralmente através da escola, para encaminhar os sujeitos para o pensamento cartesiano. Não diria que nenhum ser humano ignore a realidade à sua volta, mas diria que talvez ignore a forma idealizada pela sociedade para apreensão da realidade.

Graff (1994) em sua abordagem histórica sobre a alfabetização contribui com esta pesquisa no que diz respeito à visão específica que apresenta sobre o processo de alfabetização ao longo dos tempos, assim como suas implicações nas práticas escolares. O autor analisa os contextos sociais em que a alfabetização surge como forma de adquirir valores dominantes e elabora distinção entre habilidades da alfabetização e comportamentos alfabetizados. Para este autor, aquelas dizem respeito à aquisição da leitura e da escrita básicas e comportamentos alfabetizados, são aqueles que impõem “habilidades para a resolução de problemas e recursos criadores de conhecimento” (p.4).

A concepção de história de Graff dialoga com a de Lewis (1999) acerca do não determinismo e da compreensão de que o passado e o presente não se dividem e que um não pode ignorar o outro. Graff percebe e usa a palavra alfabetização com inúmeros sentidos, “como conceito, princípio, condição, meta, etc” (p. 17). Nesta perspectiva, trabalha com a idéia de que é primordial que a alfabetização seja estudada como vinculada ao seu contexto histórico-social de funcionamento. O autor ressalta que, muitas vezes,

supervalorizamos a alfabetização e a escolarização, tendendo a analisá-la distante de sua real relevância em cada tipo de sociedade.

Uma crítica importante feita pelo autor diz respeito à leitura que se faz da alfabetização como necessidade sem a qual não se pode pensar o desenvolvimento social e de que como esta visão vem impregnando os estudos sobre o assunto. Segundo este autor são bem mais frequentes as suposições teóricas do que as pesquisas empíricas:

Os artigos sobre as “consequências”, “implicações” ou “correlatos” presumidos da alfabetização têm-lhe atribuído uma quantidade verdadeiramente assustadora de efeitos cognitivos, afetivos, comportamentais e atitudinais. Essas características incluem, nas formulações ou listas típicas, atitudes que vão desde empatia, espírito de inovação, atitude empreendedora, “cosmopolitismo”, espírito crítico em relação à informação e à mídia, identificação nacional, aceitação tecnológica, racionalidade e compromisso com a democracia, até oportunismo, linearidade de pensamento e comportamento ou residência urbana! A alfabetização é, às vezes, concebida como uma habilidade, mas com mais freqüência como simbólico ou representativo de atitudes e mentalidades. Isto é sugestivo. (...) A quantidade de consequências e correlações ecológicas aduzidas é inimaginável; poder-se-ia facilmente encher volumes com elas. As evidências, entretanto, são muito menores que as expectativas e suposições (...). (p. 33)

Também na discussão entre as contradições no estudo da alfabetização, Graff contribui ao ressaltar como esta temática sofre com dicotomias como: “alfabetizado e analfabeto, escrito e oral, impresso e manuscrito, e assim por diante” (p.36). A proposta de Graff é que tais elementos não devem ser trabalhados como opositivos, pelos quais há que se fazer uma única opção, pois “a história humana e os desenvolvimentos humanos não se realizam desta forma. Em vez disso, eles permitiram que ocorresse um processo rico e profundo de interação e condicionamento recíprocos (...)” (p. 37). Para este autor são inúmeros os tipos de alfabetização e nem sempre isto é reconhecido:

Precisamos distinguir não apenas entre tipos básicos ou elementares de alfabetização e níveis superiores de educação, mas também entre a alfabetização alfabética, a visual e a artística, a espacial e a gráfica (...), a matemática (...), a simbólica, a tecnológica e a mecânica, entre outros tipos. (p.45)

Este último ponto abordado remete-nos ao que Senna (2001) chama de “letramentos”: *processos que ocorrem em todas as áreas do saber e que dizem respeito a um constante movimento de adaptação conceitual e intelectual pelo qual todos passamos durante toda a vida escolar ou cotidiana.*

Neste trabalho, parto da concepção de que a alfabetização é um processo bastante específico, de aprendizagem do funcionamento do código alfabético, que engloba tanto a leitura quanto a escrita. Gostaria de destacar, no entanto, que diferencio este processo do movimento de construção do texto escrito. Ainda que, como já foi dito, a alfabetização envolva a escrita, considero a produção de texto escrito como um momento posterior, no qual o estudante já usa o código alfabético, mas precisa apropriar-se de um modelo formal de comunicação social, ou seja, a escrita aceita socialmente. Em Senna (1995), referencio este posicionamento:

A prática alfabetizadora, numa concepção semiótica⁴, pode ser definida como um processo pedagógico que assume dois objetivos integrados a uma concepção genérica de linguagem, a qual é norteadora de todo o paradigma semiótico. Um desses objetivos está centrado no desenvolvimento de um conhecimento que assegure ao indivíduo o domínio sobre o emprego do código (seja este qual for) selecionado para se comunicar. Tendo sido alcançado este mérito, começa, então, o domínio do segundo objetivo, este relacionado a um processo contínuo de aprimoramento do uso do referido código, de modo a que o indivíduo se capacite a tirar dele o melhor resultado comunicativo possível.

Este último movimento é considerado neste trabalho como um processo de letramento, ou seja, um processo que visa a socialização e, neste caso, através da escrita. Em Senna (op.cit.) tem-se que ser alfabetizado é ter concluído o processo de alfabetização, porém, continua o autor, a diversidade de concepções que as pessoas envolvidas na questão possuem é bastante diversa:

Para alguns – talvez a maioria das pessoas que não atuem diretamente com as séries iniciais do primeiro grau -, o processo de alfabetização se inicia na CA (Classe de Alfabetização)⁵ – quando esta existe⁶ – e se conclui ainda nesta

⁴ O paradigma semiótico, assim como o mecanicista e o lingüístico, conforme definidos por Senna (1995), são explicitados no capítulo que segue.

⁵ Atualmente a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro adota a organização escolar inicial como ciclo de aprendizagem, não mais utilizando a nomenclatura Classe de Alfabetização, mas sim 1º ano do Ciclo Básico de Formação, que é composto de três anos. Após o Ciclo Básico os estudantes cursam 4º e 5º anos (formando,

série, quando o aluno começa a ler textos escritos e a escrever por si mesmo. Para outros, a alfabetização vai um pouco além, estendendo-se da CA à série posterior, dita série de consolidação da alfabetização. Ainda há poucos anos, esta seria a opção mais adequada na concepção da maioria dos professores das séries iniciais do primeiro grau. Um pouco mais recentemente, já se admitia que a alfabetização perdurasse efetivamente durante todo o primeiro segmento do primeiro grau (a CA e as quatro séries iniciais). Obviamente, há, até mesmo, quem se satisfaça em compreender como alfabetizado aquele que meramente assine seu nome, mesmo que permaneça incapaz de ler uma palavra.

O autor explica que as dúvidas quanto à extensão do processo de alfabetização são motivadas pelas também variadas concepções “acerca da natureza e da função do ato de alfabetizar e de ser alfabetizado” e que isto está entrelaçado aos “procedimentos que os alfabetizadores empregam”. Pode-se afirmar, portanto, que todo alfabetizador possui uma teoria sobre alfabetização que conduz a postura do professor diante da tarefa educativa (op. cit.).

Segundo Senna (2001), para o letramento na escola, o desenvolvimento do indivíduo não deve limitar-se a si mesmo, mas sim estar vinculado ao caráter histórico-social:

(...) el punto de partida para desarrollo del letramento, consiste en la tomada de consciência sobre la naturaleza social del sujeto y desde ella construir una identidad que mezcle – sin perdidas – dos perspectivas de operar lo pensamiento: la suya propia, oral y legítimamente reconocida como capaz de producir conocimientos, y la do outro, científica, capaz de le permitir comprender el mundo de forma más organizada y actuar de forma más planificada.

Considero importante essa diferenciação para chamar a atenção para a importância das condutas dos professores com relação a cada objetivo que pretende alcançar com seus estudantes. Letramento é uma palavra que está mais em moda do que alfabetização. De imediato, ao pensar em letramento pensamos no uso cotidiano da leitura e da escrita e isto vem gerando muitas vezes um equívoco de condutas. Vejamos um exemplo: se um professor está trabalhando com um grupo em etapa inicial de

juntamente com o Ciclo, o Primeiro Segmento) do Ensino Fundamental (antigas 3ª e 4ª séries) e, a seguir, 6º ao 9º ano (compondo o Segundo Segmento do Ensino Fundamental).

⁶ Alguns estados brasileiros iniciavam sua escolarização oficial a partir da antiga 1ª série, hoje 1º ano do Ciclo. Atualmente, com o Ensino Fundamental de 9 anos obrigatório no país, todas os estados devem oferecer a Classe de alfabetização, ou 1º ano do Ciclo, que, normalmente, recebe as crianças de 6 anos.

alfabetização, ainda que ele selecione materiais do cotidiano para suas aulas, deve manter o foco nas habilidades que seus alunos pretendem desenvolver, o simples contato com textos escritos do cotidiano não garante.

Neste trabalho não vou afirmar o que garante a alfabetização porque tenho como premissa o caráter individual do processo, ainda que este tenha sua origem e se dê num ato social. Esta individualidade diz respeito tanto ao estudante quanto ao professor.

Diz respeito ao estudante porque creio que cada sujeito possui formas particulares de apreensão e de atuação no mundo. Não se trata, portanto, de concepções que ditam modelos de sujeitos, mas sim a possibilidade de olhar para cada estudante como quem tem algo a descobrir. Este “algo” é a forma como interage com a língua materna, com a língua escrita e com a cultura formal. Seria este um possível ponto de partida para uma conduta que atinja mais diretamente a forma de pensar de cada aluno.

A individualidade diz respeito também ao professor que, igualmente, possui formas únicas de interação com o saber profissional e acadêmico e que acabam por suscitar práticas diferenciadas.

Ocorre que a história da alfabetização em nosso país rumou para um esquecimento das questões de ordem didática, ou seja, da intervenção do professor na aprendizagem escolar, e tendemos a confiar excessivamente no desenvolvimento cognitivo “natural”⁷, adotando, muitas vezes, uma postura passiva diante do processo pedagógico.

Nos debates e noticiários sobre alfabetização, inevitavelmente somos levados a pensar na grave situação de analfabetismo em nosso país, especialmente se considerarmos também o analfabetismo funcional. Tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontramos o sujeito considerado analfabeto renitente. Este seria o estudante que, mesmo após cursar vários anos na escola, não consegue ser alfabetizado. Esta situação é mais comum em alunos que

⁷ Alguns estudos, especialmente os pautados nas teorias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, partem do princípio de que o conhecimento da linguagem, mesmo o da linguagem escrita, é algo que o sujeito já tem, conforme pode ser visto em Ferreiro e Teberosky (1985): “*não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito possui, porém sem ser consciente de possuí-lo*” (p. 24).

chegam à EJA sem nunca terem estudado e terem, ao longo de sua vida, atuado em atividades profissionais que não lidem com a leitura e a escrita.

O analfabetismo funcional, no entanto, como um conceito amplamente usado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a partir de 1978, refere-se ao nível de analfabetismo de sujeitos que não são reconhecidos como sujeitos da leitura e da escrita. Para fins de melhor identificação, listo algumas características, embora saiba que não há exemplos que possam representar a imensa diversidade de escritas e leituras que os sujeitos possam utilizar:

a) O sujeito que lê e não escreve: a leitura, sendo mais intuitiva e mais exigida na sociedade, torna-se mais fácil de ser aprendida do que a escrita – totalmente pautada em convenções de formalidade -. Desta forma, é bastante comum, especialmente entre adultos, a aprendizagem da leitura de forma autônoma ou com familiares e amigos. A escrita, no entanto, exige uma aproximação bem maior da formalidade, o que se torna mais difícil sem a escolaridade;

b) O sujeito que lê e escreve mecanicamente: muitas vezes este sujeito sequer admite que lê e escreve, pois ele bem sabe que a forma como realiza estes processos não dá conta das exigências sociais. Embora este sujeito tenha noção dos mecanismos de leitura e de escrita, não o faz plenamente;

c) O sujeito que escreve, mas não se apropria do que lê: esta característica é um pouco mais rara, pois é comum que o sujeito que tem a coragem de se lançar na escrita tenha também resolvida a habilidade de leitura. O que podemos observar, no entanto, é que muitos jovens ou adultos, principalmente, não admitem que lêem porque percebem a diferença entre a leitura que conseguem produzir e uma leitura que consideram fluentes;

d) O sujeito que escreve, porém sem coerência: neste caso, a dificuldade, muitas vezes, não se dá apenas na escrita, mas nota-se um custo comunicativo também na oralidade;

e) O sujeito que escreve tudo “errado”: é o sujeito que apresenta escrita com variadas questões ortográficas, questões sociolinguisticamente motivadas ou mesmo de interferência do bilinguismo (língua oral/língua falada), ou seja, escrita que ainda não se apropriou de todas as regras, que lhe são próprias e independentes das da fala.

Partindo neste momento para o conceito de Letramento, o temos não mais como um termo recém-chegado no vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas. No entanto, os debates que buscam sua definição permanecem. Há duas décadas, letramento tem sido vinculado à leitura e à escrita porque a linguagem passa a ser vista como processo dinâmico em contextos significativos da atividade social. Uma das definições mais conhecidas para o termo refere-se como “*o uso social da leitura e da escrita*” (Soares, 1998). Poderemos verificar, entretanto, que são diversos os posicionamentos teóricos. A seguir apresentaremos algumas das muitas abordagens sobre o tema.

Em 1986, o termo surge no cenário da educação brasileira através do livro “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*”, de Kato, apresentando a norma-padrão, ou língua falada culta como consequência do letramento. Nesta concepção, “*a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.*” (Kato, 2005, p.7).

Tfouni, em 1988, publica “*Adultos não alfabetizados: o avesso dos avessos*”, que posteriormente é revisado e recebe o nome de “*Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada*”. Neste livro, a autora estabelece distinção e independência entre alfabetização e letramento, apoiando-se na crítica ao cognitivismo psicológico e contra-argumentando as teorias que defendem a dependência entre “*desenvolvimento (qualquer que seja o sentido em que o termo seja tomado), capacidade cognitiva, e inteligência (ou funções mentais superiores)*” (Tfouni, 2006, p. 11)”. Para a autora, a alfabetização pertence ao âmbito individual e diz respeito à aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as práticas de linguagem. Os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita são, por outro lado, relacionados ao letramento. O letramento, nesta perspectiva, possui como objetivo investigar também quem não é alfabetizado, centrando-se no âmbito social.

Em 1995, Tfouni publica “*Letramento e Alfabetização*” destacando que os estudos do letramento procuram examinar não apenas as pessoas que adquiriram a tecnologia do ler e escrever, mas também as consideradas analfabetas. Kleiman organiza também em 1995 o livro “*Os significados do letramento*”, relacionando o termo à prática social da

escrita. Em seu texto, apresenta a definição de *“letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”* (Kleiman, 2008, p.18). A autora apresenta dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo de letramento entende que a escrita é *“um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”* (ibid, p.21 e 22). Outras características deste modelo são *“a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo”, “a dicotomização entre a oralidade e a escrita” e “a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão aos povos ou grupos que a possuem”*.

Segundo Soares (1998), os modelos autônomos de letramento referem-se a diferentes níveis e áreas de conhecimentos. O letramento leva à aquisição de lógica, criticidade, tanto no nível social quanto no pessoal e a preocupação com estes modelos é que o termo seja entendido como uma ferramenta neutra, de aplicação homogênea e com resultados homogêneos.

O modelo ideológico de letramento ressalta que as práticas de letramento *“são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”* (p.38). Segundo a autora (ibid), neste modelo, o enfoque é para a natureza social do letramento e a leitura e a escrita são práticas sociais.

No ano de 1998, Soares publica *“Letramento em três gêneros”*, no qual apresenta um histórico do termo e duas principais dimensões: a individual e a social. A primeira identifica o letramento como atributo pessoal, algo relacionado à posse individual das tecnologias mentais de ler e escrever. Nela a alfabetização é pré-requisito para ser considerado letrado. Nesta dimensão, a leitura e a escrita podem alterar o estado ou condição das pessoas em vários aspectos: sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e econômicos. A crítica que se faz a esta dimensão é com a provável marginalização de pessoas e grupos analfabetos ou ágrafos. Para a dimensão social do letramento, a escrita numa sociedade pode trazer aos grupos conseqüências políticas, sociais e lingüísticas.

A primeira dimensão é individual e o percebe como atributo pessoal de posse das tecnologias mentais de ler e escrever. Esta dimensão entende a alfabetização como pré-requisito para que o sujeito seja considerado letrado. Para ela, a leitura e a escrita podem alterar a condição do sujeito nos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos,

cognitivos, lingüísticos e econômicos. A preocupação que se tem a partir desta dimensão é a marginalização de pessoas e grupos analfabetos ou ágrafos.

A segunda dimensão tem um caráter social e afirma que a escrita numa sociedade pode trazer conseqüências políticas, sociais e lingüísticas.

Há estudos realizados no exterior, como Street, Ong, Havelock e Goody, com modelos teóricos de letramentos, referindo-se a diferentes níveis e áreas de conhecimentos. Nesta perspectiva, o letramento leva à lógica e à criticidade, tanto no nível social quanto no pessoal. Por outro lado, Graff e Scibner & Cole trabalham com modelo ideológico de letramento, no qual pesquisam a natureza social do letramento, percebendo a leitura e a escrita como práticas sociais.

Costa (2004) oferece uma definição para letramento como algo que vai além do conceito que tradicionalmente a alfabetização vem recebendo. Sua definição aproxima-se do entendimento teórico sobre o termo conforme abordado por Soares (1998) e está relacionado à postura e ao envolvimento do sujeito diante da leitura e da escrita:

O conceito de letramento se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever. Se, de um lado, o conceito de alfabetização tradicional, não no sentido paulofreiriano (Freire, 1980) de transformação social daquele que se apropria da escrita, refere-se ao saber ler e escrever enquanto domínio puro e simples da tecnologia da escrita, ou seja, de um código alfabético ou numérico, de outro, a concepção de letramento vai além do saber ler e escrever, pois implica saber fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita, individual ou socialmente. (p.25)

Este autor percebe a escrita como uma forma de letramento escolar e como nova função psicológica (Schneuwly), que se dá “pela apropriação de instrumentos (os técnicos, os sistemas de escritura e os gêneros), ou seja, a mediação semiótica instrumental e dialógica (orientação para o outro) das ações e do desenvolvimento humanos” (op. cit.). Costa discrimina ainda o que compete à alfabetização e o que compete ao processo de letramento: os gêneros competem ao último, enquanto os instrumentos técnicos e os sistemas de escritura competem à alfabetização. É importante destacar, no entanto que ler e escrever, segundo Costa (p.35) é o processo de letramento e “a alfabetização escolar é um tipo específico de letrar-se (apropriar-se das letras e saber codificá-las e decodificá-las)”. Costa estabelece, portanto, dependência entre a alfabetização e o letramento, diferentemente

de Tfouni e Senna (conforme será posto a seguir), que afirmam que os processos de letramento ocorrem dissociados da aquisição da escrita, como novas formas de organização do pensamento.

Mendonça e Mendonça (2007) oferecem também uma diferenciação da prática de alfabetização e de letramento:

Ocorre que as atividades didáticas incentivadas pelos intérpretes do construtivismo, sob a pretensão de contextualizar o trabalho, fazendo o aluno aprender “em contato com o objeto de conhecimento”, na realidade são estratégias de letramento e não de alfabetização. Se os proponentes de tais atividades tivessem conhecimentos lingüísticos saberiam disto. A pseudoleitura (fingir que lê), a leitura de diferentes suportes de texto, o pedido para que os alunos recontem o que foi lido e ajudem o professor a montar um texto na lousa são atividades de letramento.

Trabalha-se o que é específico à alfabetização, quando se ensinam as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a separação de sílabas das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc. (2007, p. 58)

No que diz respeito às práticas na alfabetização, neste trabalho, acredita-se que atividades relacionadas à ortografia, estrutura do texto e uso de letras maiúsculas e minúsculas também dizem respeito ao processo de Letramento, tendo em vista que, nos estados de escrita em que intervenções destas naturezas se fazem necessárias, os estudantes já compreenderam o funcionamento do código em questão, ainda que desconheçam regras da língua escrita. Os autores concluem que os dois processos devem ser realizados ao mesmo tempo, para que seja garantida uma aprendizagem de qualidade:

(...) o processo de alfabetização, por ser específico e convencional, precisa ser sistematicamente ensinado e, portanto, merece esforço e dedicação especiais. A alfabetização não pode ficar diluída e inconclusa no processo de letramento, como vem sendo feito, e os resultados das avaliações sobre leitura e interpretação de texto demonstram hoje que, além da conduta exclusiva construtivista não conseguir alfabetizar, também foi incompetente para letrar (op.cit., p.59-60).

De maneira particular, na alfabetização de jovens e adultos esta prática tem sido bastante comum. O enfoque nas formações tanto em EJA quanto no Ensino Regular,

reforçam bastante a importância de se trabalhar com temáticas atuais, com diferentes veículos textuais, com debates orais, entre outras estratégias, e pouco se aborda sobre a alfabetização dos alunos.

Na mesma linha teórica de Costa, Leal (2004) posiciona o conceito de letramento “como práticas discursivas de uso efetivo da linguagem, no que diz respeito à fala, à leitura e à escrita”:

Se letrar, do ponto de vista social, é perceber o que acontece na sociedade quando esta se apropria das práticas de escrita, sabemos que a análise desse letramento em determinados espaços nos revelará resultados diferentes, porque, para além do que se aprende individualmente, os recursos ao letramento são profunda e marcadamente desiguais.

*O letramento não é uma abstração. Ao contrário, é uma **prática** que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diversos espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas, permeado por condições reais. (p.53)*

Segundo esta autora, o desenvolvimento cognitivo está relacionado às condições de exclusão que são impostas às massas de nossa sociedade. Assim, afirma:

A questão que se coloca é: como as pessoas poderão chegar à leitura da palavra, vivendo em um mundo que lhes nega seus direitos fundamentais? Como ler a palavra, vivendo em um mundo de exclusão? O letramento social seria, isto posto, ajudar o aluno a lançar um olhar sobre esse mundo, valorizando-se como sujeito humano. Assim, a palavra seria o instrumento que ganha valor, positividade. Por isso se rejeita uma entrada no mundo da escrita que ganhe o estatuto do meramente funcional. É preciso aprender o código, mas também aprender a validar esse código no âmbito da existência real. (op. cit., p.54)

As questões que levanto a partir destas são: como não buscar a leitura e a escrita das palavras e dos textos num mundo que exige estas habilidades? Como não ler e escrever as palavras e os textos e continuar excluído? Os estudantes jovens e adultos que retornam para a escola sabem e vivem as dificuldades sociais causadas pela exclusão e pela negação de seus direitos e é exatamente por isso que voltam todos os dias para a escola. Voltam para resgatar o próprio valor para si mesmo e para a sociedade. Estes sujeitos raramente rejeitam entrar no mundo da escrita. Eles querem este mundo, mas muitas vezes encontram reais dificuldades de trânsito (Senna, 2007a) entre o que produzem e o que a sociedade espera que produzam na escola.

Na concepção de Costa (2004) e Leal (2004), letramento está novamente relacionado à prática. Busquei, portanto, em Senna (2007a), uma concepção de letramento que o vincula ao desenvolvimento das formas de pensar, para depois, sim, o desenvolvimento das formas de estar no mundo e, no caso desta tese, das formas de se posicionar diante da escrita - uma escrita que é manifestação individual, mas que tem como objetivo a comunicação social, uma escrita que se manifesta de formas tão diferenciadas quanto são diferenciados os seres humanos, mas que para ser aceita não permite variações.

Como base fundamental para nosso estudo, temos as considerações sobre Letramento de Senna. Em 2007, Senna publica *“Letramento: princípios e processos”*, no qual ressalta que entre a língua e o saber individual é preciso encontrar um meio-termo: o sistema metafórico. Neste sistema entra o estudo do processo de letramento, como uma maneira de transitar em diversos modelos de pensamento (2007a), ou seja, como nova forma de estar em determinada situação.

A constatação dos modos diferenciados de pensar suscitou uma revisão dos conceitos de alfabetização, de letramento, e de ensino da língua escrita. Segundo Senna, alfabetização e letramento são conceitos diferentes. O trabalho de alfabetização é compreendido como parte e consequência de todo um processo de desenvolvimento cognitivo, que visa a garantir ao sujeito plenas condições de transitar como cidadão em um mundo cartesiano, de ter voz pública e planificar sua vida com autonomia. Para este autor:

Por si só o conceito de letramento não é capaz de dar sustentação às práticas escolares, à medida que boa parte de seu objeto relaciona-se à estrutura da língua que se busca representar na escrita. Ainda que se possa tratar o letramento como um conceito isolado na Educação, é impossível concebê-lo à margem da teoria da gramática, da qual se esperam explicações acerca de fenômenos lingüísticos encontrados pelo professor no cotidiano escolar (2007b).

Como podemos observar, não há uma concepção única sobre o termo. Segundo Kleiman (2008), *“a predominância é de separar os estudos sobre alfabetização dos estudos que examinam os impactos sociais dos usos da escrita”*.

Uma urgência que se tem hoje é tornar as práticas de ensino da língua escrita em práticas que favoreçam verdadeiramente a socialização e não sejam mais uma forma de exclusão, como tantas vezes tem sido: *“Pobre menino, concluiu o Ensino Médio, mas continua analfabeto”*. A este *“pobre menino”*, continuarão sendo reservadas as vagas profissionais de pouca necessidade intelectual. A Educação Básica, como parte de uma educação para a Inclusão deve partir de ferramentas tanto teóricas quanto metodológicas que sejam geradoras de integração e diálogo intercultural e não de anulação de identidades.

Assim afirma Senna (2007b, p.40):

O que observamos é que o brasileiro tornou-se um leitor da escrita, mas não formou uma sociedade leitora de textos escritos, o que significa dizer que dominou a tecnologia da escrita, mas não a transferiu para suas práticas sociais, nas quais a oralidade ainda prevalece como uma forma de resistência à interferência da cultura européia na “alma” do povo.

Respondendo ao questionamento inicial, trata-se de uma questão de alfabetização porque, de fato, tem sido difícil no dia-a-dia das salas de aula trabalhar um processo tão estável e percebido por tantos estudantes como mero cumprimento de uma rotina. Entretanto, trata-se também de uma questão de letramento como um conceito que se aproxima cada vez mais dos sujeitos com o objetivo de *“avançar com as ciências humanas para o interior de uma opção centrada na perspectiva de um modelo humano mais plural e instituído a partir da comunhão de diversidades. Modelo, portanto, a favor de verdades que arriscam mesclar-se e reformular-se”* (Senna, 2007b, p. 233).

2.2 Ciclo de Formação, Classe de Progressão e Programa de Educação de Jovens e Adultos: iniciativas de alfabetização do Município do Rio de Janeiro

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro trabalhou e trabalha em algumas iniciativas que têm a alfabetização inicial como objetivo principal, ainda que inicialmente. Nesta parte do capítulo, destaco três delas: Ciclo de Formação, Classe de Progressão e PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos). Busco, com isso, realizar uma reflexão dialógica sobre estas modalidades de formação e os trabalhos que

oferecem à comunidade, objetivando pontuar princípios que fundamentam suas propostas pedagógicas, através também de um movimento de rememoração e diálogo com minhas vivências como professora da Rede Pública Municipal.

Como professora da rede, tenho meus estudos voltados para o PEJA desde o ano de 2002. No entanto, já atuei no 1º Ciclo de Formação (anos inicial e final) e em Classe de Progressão (embora por um período bastante curto).

Nos atos de estudo e escrita para a produção deste subcapítulo, percebi-me, a todo o momento, diante de questionamentos, como por exemplo: por que não tinha certas informações quando atuava nestas modalidades? Onde ficam os documentos nos quais se baseiam? Por que éramos orientados a agir de determinada forma, se o documento tão explicitamente dizia o contrário? E, principalmente: por que lecionei nestas modalidades sem que, previamente, conhecesse seus princípios?

A maior parte das formações em serviço destas modalidades ocorria no decorrer do ano letivo, muitas vezes já no segundo semestre, ajudando-nos a “apagar fogo” e não a preveni-lo. Talvez estivesse bem claro para os redatores dos documentos que fundamentam as propostas pedagógicas os seus conteúdos e intencionalidades, mas para nós, na linha de frente, no chão da escola, professores regentes, nem sempre. Sentia-me, em inúmeras situações, como máquina que deve colocar em prática algo que não se sabe o que é ou para que serve, algo que foi imposto e para o qual não estava habilitada ainda para lidar. A maioria de nós, professores, não tinha conhecimento aprofundado do material que deveríamos saber de cor (no sentido original da palavra, trazer latente no coração). Ou seja, daquilo que deveria ser a alma do nosso trabalho, tomávamos conhecimento em doses homeopáticas.

2.2.1 Ciclo de Formação

No ano 2000 a Escola Pública Municipal do Rio de Janeiro deu início ao 1º Ciclo de Formação que substituiria desde então as séries Classe de Alfabetização, 1ª e 2ª do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Com o 1º Ciclo objetivava-se a consolidação “dos processos de aquisição da leitura e da escrita, os conceitos básicos matemáticos, a compreensão da realidade social e do mundo natural, das artes, da

cultura e das ciências”, segundo a Secretária de Educação na época, senhora Carmem Moura (Secretaria Municipal de Educação, 2000, Carta de Abertura).

Através do 1º Ciclo de Formação haveria uma maior flexibilidade de tempo que permitiria aos alunos continuidade em seu desenvolvimento escolar, sem a interrupção do sistema seriado e, aos professores, uma atuação mais pontual no que diz respeito à diversidade, singularidade e ritmos diferenciados de cada um dos alunos.

Em carta de abertura do Documento Preliminar do 1º Ciclo de Formação (2000), a então Secretária de Educação assim descreve:

Esta escola que sempre exerceu o seu papel, abrindo as portas dos conhecimentos e saberes para as crianças e jovens de nossa cidade, agora se apronta para vãos mais altos e promissores. Apoiada nos pressupostos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394, de 20/12/96) e nas experiências conquistadas ao longo dos anos, e impulsionada pela certeza de que os novos tempos e os novos saberes exigem uma educação mais sintonizada com os alunos de hoje e com o seu futuro, nossa escola vem dar um passo importante no caminho da contemporaneidade. Uma nova organização do tempo, do espaço social, das experiências curriculares a serviço do êxito de professores e de alunos toma o corpo e se concretiza na sala de aula. No lugar da seriação que fragmenta e quebra a continuidade do processo de ensino e da aprendizagem, estamos reorganizando o Ensino Fundamental implantando, gradativamente, os Ciclos de Formação.

No referido documento são apresentadas as diretrizes filosóficas, políticas, teóricas e pedagógicas para o 1º Ciclo de Formação, que, segundo a Diretoria do Departamento Geral de Educação da época, não se tratava de um novo currículo a ser seguido, mas sim de documento onde são encontrados os pressupostos do Núcleo Curricular Básico Multieducção, porém rediscutidos através de uma maneira diferente de pensar e estruturar o tempo na escola.

A proposta de organização em Ciclos de Formação permanece nas escolas da rede pública municipal. Inicialmente, sua continuidade seria garantida a partir do ano de 2007, quando iniciar-se-iam os 2º e 3º Ciclos de Formação. As séries 3ª, 4ª e 5ª do Ensino Fundamental seriam substituídas pelo 2º Ciclo de Formação. O 3º Ciclo seria composto pelas anteriormente chamadas 6ª, 7ª e 8ª séries. Tal continuidade, no entanto, não chegou a ocorrer. O sistema permanece organizado em ciclos apenas até o 3º ano do Ensino Fundamental.

No decorrer do texto será possível localizar verbos escritos em tempo passado porque busquei documentos originais do período de implantação do Ciclo e que, ao longo destes 10 anos, vêm sendo repensados e reescritos.

No documento preliminar (Secretaria Municipal de Educação, 2000), localizei respostas objetivas que explicam o que é Ciclo de Formação, porque foi pensado este tipo de organização curricular e conceitos como alfabetização, interação, mediação e avaliação, na concepção da equipe do Departamento Geral de Educação, autora do citado material. Quanto à definição de Ciclo de Formação, é descrito:

É uma forma diferente de conceber o tempo e a organização curricular, que se fundamenta nos princípios de 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 (p.4).

Com o Ciclo de Formação torna-se imprescindível o conhecimento da história escolar de cada aluno, pois o tempo de permanência das crianças em sua primeira fase poderá ser de três anos (para as crianças que ingressarem aos 6 anos de idade), de dois anos (para as crianças que ingressarem aos 7 anos de idade) ou de um ano (para as que ingressarem aos 8 anos de idade).

Faz-se necessário, assim, que os conteúdos ensinados e aprendidos partam daqueles que os alunos já saibam para, aí sim, serem ampliados através deste currículo. O currículo trabalhado nestes três anos deve ser pautado numa formação através de “conceitos, habilidades e valores que favoreçam a construção de conhecimentos, nesta etapa de sua vida” (Ibid., p.4).

Tal organização é justificada pela avaliação feita do regime seriado que ao final de um ano interrompe bruscamente um processo em andamento. A cada ano, inicia-se nova etapa, comumente desvinculada das experiências vividas no ano anterior, desprezando a progressão contínua da aprendizagem. Buscou-se, a partir deste olhar, a reorganização do Ensino Fundamental que possui, entre outros princípios básicos, os que seguem:

(...) Durante toda a vida, o ser humano se desenvolve e aprende, mas não de forma linear e cumulativa, e sim por meio de uma reestruturação contínua

que modifica e aprofunda toda a sua forma anterior de ver, agir, entender e organizar o mundo;

(...) As experiências vividas na escola precisam atender aos dois níveis presentes em cada período do desenvolvimento/aprendizagem : o real (definido pelas funções mentais já amadurecidas) e o potencial (definido pelas funções mentais em processo de amadurecimento);

O currículo escolar deve prever uma organização mais plástica e flexível, considerando as características, as singularidades e os conhecimentos já construídos pelos alunos e também os que eles ainda precisam construir (Ibid., p.3)

Como principal objetivo do Ciclo de Formação têm-se a tentativa de rompimento de barreiras impostas à aprendizagem oriundas de uma tradição de forte exclusão, impregnada nas práticas escolares ao longo do tempo.

O conceito construído para a alfabetização no 1º Ciclo de Formação é relacionado ao termo letramento, na concepção de Soares (1998). Tal conceito prevê o ensino da leitura e da escrita associado às práticas sociais cotidianas. Conhecer o que se compreende como alfabetização é determinante no Ciclo tanto quanto nas Classes de Progressão e PEJA porque seu conceito revela indícios da metodologia que o acompanhará.

Se a proposta no 1º ciclo é “alfabetizar-letrando” (Secretaria Municipal de Educação, 2000, p.13), o trabalho com elementos descontextualizados da língua (por exemplo letras, sílabas, palavras ou frases) precisa ser reavaliado. Em contrapartida, como sugestão para a prática da alfabetização através do letramento, o Departamento Geral de Educação (2000, pp. 14 e 15), sugere:

Organizando atividades que favoreçam alfabetizar letrando nas diferentes áreas de conhecimento; convidando o aluno a participar de práticas sociais diferenciadas; fazendo uso efetivo da língua escrita através de propostas que circulam no cotidiano, na sociedade. Para tanto, o professor deve planejar “eventos de letramento”, ou seja atividades de leitura e escrita significativas para os alunos.

Às crianças deverá ser permitido escrever espontaneamente, comparar sua escrita com a que vêem nos jornais, revistas, livros, cartazes; discutir com os colegas sobre o que escreveram; brincar com letras, palavras e frases. Dessa maneira, em pouco tempo, certamente, os alunos conquistarão outras etapas no conhecimento da língua escrita, chegando à forma convencional.

Numa proposta de alfabetização que tem o letramento como perspectiva teórica, torna-se essencial a promoção de atividades nas quais os estudantes disponham do conhecimento que já detêm para ler e escrever, ainda que não o façam de forma convencional.

É a partir do “*jeito*” de cada criança escrever e ler que o professor terá elementos de análise para que busque as intervenções pedagógicas mais adequadas para cada aluno. Nesta perspectiva, embora ao final do ano letivo, ele precise receber um conceito, onde seu desempenho será avaliado em relação aos objetivos do ano letivo, cada aluno deve ter seu desenvolvimento escolar avaliado de maneira individual porque seu processo de aprendizagem, embora aconteça no coletivo, é um caminhar único e próprio.

No documento preliminar do 1º Ciclo de Formação (Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 18), entende-se a sala de aula como espaço de relacionamentos e interação que envolve alunos e professores: “*Sujeitos companheiros. Produtores de cultura. Imersos num mundo letrado que os convida a participar de diversas práticas sociais e culturais*”.

Neste contexto, o papel que o professor assume é o da mediação, que dele exige um olhar “*cuidadoso, responsável, investigativo e provocador*” (Ibid., p.20) que culminará em propostas pedagógicas significativas, ricas em intencionalidade e detalhadamente planejadas, objetivando sempre que os alunos avancem em seus saberes.

A Secretaria Municipal de Educação propõe ainda o trabalho voltado para o diálogo entre as disciplinas, como “*desenvolvimento da capacidade de integrar, associar e transferir conceitos e processos mentais que permeiam as diferentes áreas do conhecimento*” (Ibid., p.22).

O currículo do 1º Ciclo de Formação segue organização do Núcleo Curricular Básico Multieducação (Secretaria Municipal de Educação, 1996), que aborda conceitos, habilidades e valores que devem ser apreendidos por todos os alunos, o que não descarta que outras experiências possam e devam ser vividas por eles:

*O Núcleo Curricular Básico **Multieducação** é organizado de maneira que os conceitos, conteúdos e atividades sejam trabalhados partindo dos **Princípios Educativos** – Meio ambiente, Trabalho, Cultura, Linguagens – articulados aos **Núcleos Conceituais** – Identidade, Espaço, Tempo, Transformação – que buscam a inserção crítica e criativa dos alunos nas relações históricas, políticas e culturais que se estabelecem na sociedade (p.112).*

A partir desta chamada Matriz Curricular devem ser abertos outros caminhos que dêem conta da individualidade de cada realidade escolar. Com a revisão dos conceitos de currículo, mediação docente e alfabetização, torna-se imprescindível que a avaliação seja também redefinida, assim como seus instrumentos de registro:

Analisar o percurso de cada aluno em diferentes atividades e em diferentes momentos; dialogar com eles, buscando compreender as suas possibilidades e dificuldades; manter contato com as famílias para criar uma rede positiva de informações, de modo que o aluno se sinta alvo do interesse de todos, são caminhos que tornam a observação um componente indispensável à avaliação escolar (Secretaria Municipal de Educação, 2000, P. 33).

Tendo como base a estratégia de observação, o registro da avaliação é feito através de dois relatórios: o relatório individual do aluno e o relatório síntese da turma. No relatório individual devem ser anotadas, de maneira formal, as informações importantes da vida escolar do aluno. De forma personalizada, devem ser registradas tanto as dificuldades quanto os avanços, assim como as perspectivas para a nova etapa. Periodicamente, há atribuição de um conceito, que deve estar pautado não apenas nas conquistas cognitivas, mas também na postura do aluno diante das propostas pedagógicas. A Resolução 776, de abril de 2003 apresenta a reunificação dos conceitos na Rede Municipal: O – Ótimo; MB – Muito Bom; B – Bom; R – Regular; I – Irregular. O relatório síntese da turma objetiva o oferecimento tanto para o professor quanto para escola de uma visão global do desempenho da turma frente ao trabalho escolar. Ainda hoje, há um “registro de classe”, onde os professores fazem as observações de cada aluno. O conceito “O – Ótimo” foi extinto a partir de 2008.

Na intenção de pensar o Ciclo através da perspectiva do professorado, o Departamento Geral de Educação (E/DGED) instalou algumas iniciativas de diálogo com os professores. No ano de 2001 foi realizada reunião com os professores, objetivando saber suas expectativas, críticas e sugestões. Nesta reunião foi solicitado pelos professores o aprofundamento dos estudos sobre esta nova forma de organização curricular. Como oportunidade de aprofundamento nesta questão foi oferecida uma Formação Continuada não apenas para os professores do Ciclo, mas também para os da Classe de Progressão.

Foram criadas, ainda, Comissões de Professores para a manutenção dos debates sobre temas pedagógicos. Professores representantes participavam destas comissões. Tais discussões envolviam órgão central, órgão intermediário e escola. Nestes encontros emerge a necessidade de apresentação do 1º Ciclo de Formação para atualização da Multieducação. Ocorreu, então, a elaboração do fascículo Multieducação na sala de aula – Refletindo sobre o trabalho no 1º Ciclo de formação (s/d), no qual priorizou-se a discussão “*sobre os processos de apropriação da leitura e da escrita e algumas questões relativas à Matemática*” (p.6).

Neste documento percebe-se claramente a ênfase no trabalho pedagógico, ou seja, na responsabilidade do professor de tornar o Ciclo uma prática eficaz. Em seu texto, são apresentados “*pressupostos para o desenvolvimento do processo de representação simbólica sobre o qual emerge a alfabetização*” (p.8). Para que tais pressupostos sejam refletidos na prática cotidiana da Rede Municipal é necessário, de fato, compromisso profissional e competência técnica.

O foco do trabalho no 1º Ciclo de Formação é a apropriação da leitura e da escrita, entendendo-se a necessidade de que tais processos façam parte de suas práticas sociais e não limitem-se aos mecanismos de codificação e decodificação:

Nossos alunos têm no espaço e tempo do Ciclo as possibilidades de aprender a ler, escrever, contar e de transformar suas vivências, ampliar seus contextos de interação tornando-se sujeitos leitores e produtores de texto. (Secretaria Municipal de Educação, s/d, p.11).

Dentre outros documentos destinados aos professores do Ciclo e Progressão, destaco a *Proposta de trabalho para as turmas do 1º Ciclo de Formação e da Progressão* (2004), na qual, mais uma vez, são apresentados os objetivos gerais destas modalidades, os objetivos específicos (chamados de marcos de aprendizagem) por disciplina. As disciplinas contempladas neste documento são Língua Portuguesa (separada em linguagem oral, leitura e escrita) e Matemática.

De maneira mais explícita, este documento chama a atenção pelo privilégio concedido às duas disciplinas citadas, reforçando a idéia de que na escola algumas disciplinas devem ser privilegiadas em relação a outras. Sabemos que o estudo da Língua Portuguesa é imprescindível na comunicação acadêmica e que conhecê-la

facilita o acesso a outras áreas do conhecimento, porém, ainda assim, considero importante estarmos atentos às discussões que envolvem o diálogo ou a supremacia de certas disciplinas sobre as demais. Ainda sobre estas duas disciplinas pode-se notar que Língua Portuguesa recebe nove páginas dedicadas a propostas de trabalho enquanto Matemática recebe duas. O trabalho interdisciplinar é sugerido em um parágrafo incluído em Língua Portuguesa.

Este fato leva-me a alguns questionamentos: o trabalho com Matemática e as disciplinas omitidas no documento encontra-se melhor estruturado do que em Língua Portuguesa? De acordo com a proposta entregue aos professores no documento preliminar, ficaram mais dúvidas a respeito do trabalho com Língua Portuguesa? O “nó” da rede está relacionado a Língua Portuguesa? Há de fato constituída uma concepção interdisciplinar de educação na Rede? Nosso ensino ainda concebe a idéia de que os saberes podem ser trabalhados de forma estanque? Só o ensino de Língua Portuguesa e Matemática dão conta da formação necessária aos alunos do Ciclo e da Progressão? Não há ainda uma convicção da linha de trabalho a ser seguida nas outras disciplinas? As disciplinas não contempladas, na concepção deste documento, foram apenas esquecidas ou realmente não são consideradas importantes?

Esta série de perguntas sem respostas encaminha-nos para refletir sobre o quanto a escola é impregnada por concepções fragmentadas de saberes e o quanto os estudos interdisciplinares formam uma área ainda opaca para muitos de nós.

2.2.2 Classe de Progressão

As classes de Progressão foram criadas visando a atender aos alunos que iniciavam sua escolaridade após os oito anos de idade, bem como àqueles que não atingiram aos objetivos previstos para o final do 1º Ciclo de formação. Tais alunos requeriam o direito de terem mais tempo para o ensino dos conteúdos (conhecimentos e valores) indispensáveis à próxima etapa de sua escolaridade.

Os objetivos listados para o 1º Ciclo de Formação são também relacionados às Classes de Progressão, ressaltando, obviamente, a necessidade de um olhar diferenciado que se adapte à realidade de cada grupo. É preciso não perder de vista que

a meta do Período Final do 1º Ciclo e da classe de Progressão é o ingresso na 3ª série do Ensino fundamental, que com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos (Ministério da Educação, 2007) , passou a se chamar 4º ano.

Os princípios ideológicos e metodológicos são os mesmos apresentados para o Ciclo de Formação. Há, no entanto, que se chamar atenção para o porquê da necessidade de existência deste tipo de classe. O processo de fracasso escolar, que em inúmeras situações é percebido como fracasso individual do aluno, não é novidade. A demanda do alunado da escola pública nem sempre foi a mesma. Por muito tempo a escola pública contemplou privilegiadamente camadas mais favorecidas da população. Com a Lei 5692/71, as camadas mais pobres da população tiveram maior chance de acesso ao ensino público. Não era tarefa fácil, no entanto, a adaptação da escola a esta nova demanda, sem que continuasse a usar o recurso da jubilação com os alunos que não se “enquadrassem” àquele sistema de ensino.

A realidade que nos causa impacto hoje não é mais a da jubilação, a da retenção ou mesmo do diagnóstico preconceituoso. O que passou a ser oferecido para as crianças era um outro tipo de “classe especial”: a Classe da Progressão. Refiro-me a outro tipo de “classe especial” porque quando uma criança era encaminhada para a Progressão, era privada do direito de acompanhar sua turma (no caso de crianças que já freqüentam determinada escola) para se agrupar a outras crianças que, como ela, não atingiram determinados objetivos no tempo adequado. Este era o caso da maioria das crianças que freqüentavam a Progressão: não eram crianças que estavam iniciando sua escolaridade aos oito ou nove anos, mas em maior parte, crianças que estudam desde o 1º ano do Ciclo e que não consolidaram seus processos formais de leitura e escrita.

Estamos falando de crianças que possuem algum conhecimento da escrita e da leitura, mas não o considerado necessário para o ingresso na 3ª série do Ensino Fundamental, hoje 4º ano. Falamos ainda de um número imenso de crianças, haja vista que estas crianças não formavam mais as exceções para quem a Progressão foi idealizada, mas formavam uma lista oficial de alunos que nossa escola não conseguiu alfabetizar. A exceção virou regra no caso da Progressão. Tornou-se algo natural e cotidiano, hoje, encaminhar os alunos para as Progressões... Porém, não deveria ser. Cada aluno encaminhado para a “classe especial” da Progressão é um aluno para quem nós, professores da rede, não conseguimos ensinar o suficiente.

Atuando na Rede Municipal, trabalhei numa escola em que havia oito turmas de Progressão, das quais duas estavam sem aula, por falta de professor. Imaginando que, em média, fossem 25 alunos em cada turma, tratam-se de 200 crianças, numa única escola, excluídas momentaneamente do curso regular de sua escolaridade.

O público de nossa escola mudou há cerca de quarenta anos, mas notamos ainda a dificuldade desta escola em lidar com questões diferenciadas de linguagem e aprendizagem sem que sejam consideradas déficit cultural, mas sim analisados como fenômeno cultural. A responsabilidade da escola, diante deste contexto, ganha grande proporção e deve ser analisada coletivamente e não isoladamente. As classes de progressão não deveriam ser preocupações apenas dos professores diretamente ligados a elas, mas sim de todos os professores e de toda a equipe pedagógica, que deveriam se mobilizar e trabalhar para que as crianças tenham condições de acompanhar o fluxo da escola regular, sem que precisassem ficar à margem, esperando o próximo barco passar.

Atualmente, a Rede Municipal não mais trabalha com classes de progressão. Tem-se as chamadas “turmas de projeto”, que, na prática possuem os mesmos objetivos das classes de progressão. As turmas de projeto utilizam o material “Se Liga” e “Acelera”, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, que têm como objetivo dar conta dos conteúdos básicos não conquistados pelos alunos das turmas. O material destinado à alfabetização é o “Se Liga”, enquanto o “Acelera” refere-se aos conteúdos posteriores à alfabetização. Os alunos destas turmas não freqüentam as classes regulares e, espera-se, serão novamente reenturmados no ensino regular a partir da aquisição dos conteúdos básicos.

2.2.3 Programa de Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos na Prefeitura do Rio de Janeiro tem sua origem num projeto implementado em 1985, que objetivava especialmente a alfabetização. O atendimento acolhia um público entre 14 e 20 anos de idade em 20 Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs. O tempo destinado para a alfabetização era de dois anos.

Devido à demanda de solicitações de alunos, comunidade e professores do projeto, o atendimento foi ampliado, visando à continuidade dos jovens que já haviam

conquistado o processo de alfabetização. O PEJ (Projeto de Educação Juvenil) organizou-se, então, em dois blocos de aprendizagem:

No Bloco I, o aluno vivencia o processo inicial de alfabetização, compreendido como aquisição da base alfabética da escrita, numa visão de leitura que considera a relação texto-contexto; no Bloco II, amplia-se e aprofunda-se a relação texto-contexto, a partir da abordagem interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento (Secretaria Municipal de Educação, 2002).

A passagem do aluno de um bloco ao outro ocorre de acordo com seu próprio desenvolvimento, conforme atinge os objetivos que foram previstos, e não a partir de períodos pré-determinados. Este fato revela uma especial atenção do PEJ às necessidades individuais dos alunos, respeitando o tempo e a relação estabelecida com a volta aos bancos escolares de cada um.

Com sua ampliação, surge a necessidade de oficialização do PEJ, que até então não tinha reconhecimento do Conselho de Educação, o que impedia a emissão de documentos de escolaridade para os alunos. Apenas no ano de 1999, foi conquistado este reconhecimento.

Em 1988, a EJA na Prefeitura do Rio surge com a modalidade de ensino regular noturno, oferecendo na ocasião o 1º grau para jovens de 12 a 20 anos de idade, desde que exercessem atividades que os impedissem de participar das aulas no regular diurno. Tal modalidade era oferecida em 26 unidades escolares e funcionava paralelamente aos Blocos I e II.

A quantidade de escolas que atendiam ao PEJ apresentava grande variação no decorrer dos anos desde 1988. Em alguns momentos o número de escolas da Rede que atendia a estas duas modalidades chegava a 45 e em outros a 12, por exemplo. A partir do ano de 1996, através de Convênio entre Prefeitura, Ministério da Educação e Cultura e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, são destinadas verbas para a Educação de Jovens e Adultos e então o PEJ passa a ser contemplado com investimentos que permitem importantes realizações.

Dois anos depois, ainda através desta parceria, a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro viabiliza a implantação do ensino do PEJ até o final do Ensino Fundamental e aprova, no Parecer 03/99, as etapas PEJ I e PEJ II:

O PEJ II é um projeto de educação presencial para jovens e adultos de 14 a 25 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental, por estarem em distorção série/idade ou afastados da escola formal, sendo ministrado, (...) através de dois Blocos, com um total de 1740 horas de duração, funcionando em horário noturno, em Unidades Escolares do Município.

Com um máximo de 25 alunos por agrupamento e um mínimo de 100 alunos por Unidade Escolar, o Projeto se constitui de dois Blocos com 870 horas de duração cada. Cada bloco distribui-se por 3 Unidades de Progressão que podem ser vencidas pelos alunos, independente do calendário letivo. O Bloco I corresponde à 5ª e 6ª séries e o Bloco II à 7ª e 8ª séries. Os blocos são constituídos por 5 componentes curriculares: Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática, Ciências e Saúde, comum aos 2 blocos, e Linguagens Artísticas, no 1º Bloco e Língua Estrangeira Moderna, no 2º Bloco. Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira possuem uma carga horária menor: 150 horas por bloco (Secretaria Municipal de Educação, 1999).

Com o PEJ I permanecem as atribuições mencionadas anteriormente, ficando determinado o atendimento aos alunos de 14 a 22 anos, enquanto para o PEJ II, aos alunos de 14 a 25 anos. Gradativamente, foram tornando-se poucas as escolas que ofereciam o Ensino Regular Noturno. Em contrapartida, o PEJ vem sendo ampliado desde então. Oferecido predominantemente no horário noturno, em 2004 o PEJ atendia cerca de 27 mil alunos em 113 escolas municipais do Rio de Janeiro.

A partir do ano de 2003, foram iniciados estudos para fundamentação teórica dos professores do PEJ, com objetivo futuro de inclusão desta modalidade na Multieducação. Este trabalho vem sendo desenvolvido desde então e no presente ano ocorre sua publicação.

Em junho de 2004, foi inaugurado o Centro de Referência Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CREJA -, com capacidade de atendimento a 600 alunos. Trata-se de uma escola com atendimento exclusivo a jovens e adultos, com PEJA I e II, situada no Centro da Cidade do Rio de Janeiro e com horários nos turnos manhã, tarde e noite. O CREJA oferece uma organização diferenciada quanto ao número de alunos por turma e horários, devido às suas especificidades. Uma delas é a sua localização, que visa o atendimento aos trabalhadores do entorno geográfico, que não podem dispor de 4 horas para frequentar a escola, mas podem dispor de duas e complementar a carga horária escolar de maneira diferenciada. Outra especificidade é que no CREJA busca-se

não apenas o ensino para Jovens e Adultos, mas o estudo e a pesquisa sobre esta modalidade.

No decorrer de sua história, o PEJ vem buscando parcerias universitárias para a formação continuada de seus professores, tendo oferecido cursos de Extensão Universitária em parceria com a PUC (Pontifícia Universidade Católica) e a UFF (Universidade Federal Fluminense), além de Centros de Estudos, voltados para assuntos específicos, sugeridos pelos professores nos inúmeros veículos de comunicação utilizados pela equipe do PEJ.

O PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), como passou a ser chamado a partir de 2005, recebe hoje alunos que tenham a partir dos 14 anos, não limitando a idade máxima.

Em junho de 2006, em parceria com a Universidade Estácio de Sá, o PEJA inscreve 60 professores no primeiro curso de pós-graduação latu-sensu oferecido pela Prefeitura para os professores desta modalidade, intitulado “Educação de Jovens e Adultos: concepções e perspectivas”. O referido Curso atendeu ainda uma segunda turma, que iniciou em 2007.

É grande a diversidade não apenas etária, mas também cultural dos alunos do PEJA, o que faz com que constantemente o Programa precise adequar sua oferta às necessidades dos alunos. Exemplo disso são as classes de atendimento diurno do PEJA, oferecidas para os alunos jovens e adultos que encontram-se impossibilitados de estudar à noite. Outro exemplo é a criação de classes que funcionam no prédio da Prefeitura, objetivando o atendimento aos funcionários da mesma.

Tratando-se de um público específico, o PEJA possui Parâmetros Curriculares próprios (que tomam por base o Núcleo Curricular Básico Multieducação), bem como a exigência de um perfil diferenciado para o professor candidato para atuação na modalidade:

I – Quanto ao perfil que o professor interessado em atuar no PEJ deverá apresentar:

1.1- Ter uma visão crítica da sociedade e dos processos de exclusão gerados pela desigualdade social.

1.2 – Ser um profissional curioso, que tenha prazer em estudar, procurando estar atualizado em relação à sua área de atuação, com consciência de que o

conhecimento é sempre provisório, o que exige postura de aceitação e participação em ações de formação continuada.

1.3 – Ser um profissional comprometido com as classes populares e que apresente uma relação afetiva de interesse por seus alunos.

1.4 – Ter disponibilidade para o diálogo e a reflexão em todas as situações referentes ao seu trabalho no PEJ (Secretaria Municipal de Educação, 2004).

Grande é a preocupação atual do PEJA com relação aos processos de alfabetização de seus alunos, devido ao grande índice de alunos retidos ao final do Bloco I do PEJA I, com baixos conceitos. Têm-se intensificado, desta forma, ciclos de estudos e outros investimentos acerca de assuntos relacionados à alfabetização de jovens e adultos. Essencialmente, não há como pensar a alfabetização de adultos dissociada das circunstâncias sociais nas quais estes estudantes estão envolvidos e onde suas práticas de oralidade muitas vezes não dão conta de suas reais necessidades. Em 2009, o PEJA inaugurou um Fórum permanente de discussão sobre Alfabetização, que reúne professores, alunos e estudiosos da área, além de profissionais de EJA de outras instituições. Os encontros são mensais e ocorrem no prédio da Prefeitura.

O desafio da alfabetização no PEJA é grande porque deve caminhar num processo de valorização do diferencial lingüístico ricamente expresso no cotidiano, sem, com isso, omitir as convenções formais que em nossa história tornaram-se privilegiadas.

2.3 Algumas Considerações

Ao longo de sua história, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro direciona propostas que visam oferecer à população serviços que se modificam e se ampliam, de acordo com as necessidades emergenciais, como é o caso do Ciclo de Formação, das Classes de Progressão, das Turmas de Projetos e do PEJA.

Muitas vezes são necessários anos para que chegue ao conhecimento de todos os professores envolvidos o porquê de cada uma destas iniciativas e para que tenhamos clareza de sua fundamentação ideológica. Algo, no entanto, é facilmente notável: grande é a preocupação em torno dos assuntos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita. Medidas e mais medidas são tomadas para que os professores consigam intervir de maneira eficaz na conquista desta aprendizagem. Para tal, é preciso conhecer as concepções que fundamentam cada proposta reproduzida nas salas de aula.

Não se pode mais arriscar, se o objetivo é a aprendizagem de nossos alunos. Quando tomamos conhecimento de nossa tarefa enquanto a realizamos, corremos muito mais riscos de errar do que se somos preparados para realizá-la. Nos casos das modalidades de ensino neste capítulo referenciadas é muito comum que os professores só tomem conhecimento das especificidades de seu trabalho no decorrer de sua prática e cometa, por isso, equívocos.

Cada uma destas modalidades tem objetivos específicos, que exigem dos seus professores saberes e posturas específicos também e que são responsabilidade do próprio professor, dos demais membros da equipe pedagógica e da Rede Municipal.

Numa rede de ensino tão grande, a diversidade das práticas pedagógicas também é grande. É presente ainda a cultura de que por ser professor da rede pública pode-se agir de forma isolada. Compartilhar desta idéia pode ser reflexo da crença numa educação formal fragmentada, que tem início e fim a cada ano e que não interrelaciona saberes. É crer que sozinho pode-se mais do que com o outro. É crer que o aluno é seu e não da Rede. É crer que a individualidade basta e que nada tem a contribuir para a coletividade. É crer na escola como espaço de solidão ...

Retomando o início deste capítulo, percebo cada vez mais a necessidade urgente de que nós, professores, sejamos autores de nossas práticas, tomemos posse de nosso ofício e assumamos a responsabilidade de nosso trabalho. Para tal, precisamos tomar conhecimento do que dizem os documentos nos quais nossas práticas devem estar fundamentas, haja vista que não somos autônomos, pertencemos a uma rede e precisamos estar em sintonia nisso. Tantas vezes agimos inadequadamente, interpretamos e fazemos críticas a movimentos, iniciativas e teorias que não conhecemos de fato, que apenas “ouvimos falar”.

Apenas “ouvindo falar” não nos sentimos parte integrante, pertencentes, mas sim reprodutores e o sabor do trabalho que realizamos torna-se outro. Torna-se difícil até mesmo a adaptação profissional a qualquer nova linha de trabalho. O padrão metodológico só pode ser eficazmente alterado através de alguma convicção ideológica. Receber um material pronto para que seja aplicado com os alunos raramente auxilia no crescimento profissional do professor. O que pode auxiliá-lo, em minha opinião, é o hábito constante de reflexão sobre a sua prática, fundamentada em estudos (sejam estes pessoais ou em formação continuada ou acadêmica). Esse exercício pode desenvolver

uma autonomia com a qual o professor se sinta seguro em dizer-se e fazer-se autor de sua prática, sem que precise ter a postura passiva de quem só consegue trabalhar tendo como base o trabalho alheio.

Não defendo aqui uma prática individualista. Ao contrário, aposto na importância das equipes e pares de trabalho, nos saberes e experiências partilhados. No entanto, chamo a atenção para a responsabilidade de cada um quanto ao seu trabalho e sua formação profissional. É nesse movimento de descobrirmo-nos pensantes e estudantes, que nos aproximamos de uma prática sonhada, pensada e, verdadeiramente, crítica.

Especialmente no processo de alfabetização, podemos observar o quanto o fazer docente precisa ser constantemente repensado e o quanto os sujeitos deste processo precisam ser bem observados. Nossa cultura é predominantemente narrativa, com o modo de pensamento oral, ou seja, informal. Nem sempre no processo de alfabetização nos damos conta de que para a aquisição dos processos de leitura e escrita, é preciso que tenhamos previamente o conhecimento do modo de pensar de nosso aluno, sem o qual não se torna possível intervir de maneira eficaz. Além disso, é importante a clareza de que o que ensinamos na escola nem sempre está de acordo com a forma de pensar do aluno. Com isso, não gostaria de reforçar a idéia de que devemos nos limitar ao saber que o aluno já possui, mas sim apontar para que este saber seja o ponto de partida de nossos planejamentos.

Enquanto estudamos, planejamos e atuamos em nossas salas de aula, sonhemos com o dia em que não mais precisarão existir as Classes de Progressão e do PEJA porque todos, todos os alunos desta cidade encontrarão, desde a sua infância, escolas e professores que os acolham em sua totalidade, que os ensinem e os encantem.

O ponto de partida para o desenvolvimento do letramento na alfabetização consiste no autoconhecimento do sujeito e a partir dele construir uma identidade que mescle duas perspectivas de operar o pensamento: a sua própria, legitimamente reconhecida como capaz de produzir conhecimentos; e a científica, capaz de lhe permitir compreender o mundo de forma mais organizada e atuar no espaço público de forma mais planificada, conforme explica Senna.

A partir desta afirmativa, questiono se há clareza dos objetivos de alfabetização e de letramento nos projetos e programas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. O professor é devidamente preparado para fazer as duas coisas: alfabetizar e letrar?

Muitas vezes, as práticas escolares de alfabetização não conseguem fazer a entrada dos sujeitos na cultura gráfica e ainda acabam por reforçar a saída de sua própria cultura. Para a alfabetização inclusiva, vislumbramos uma prática docente que reconheça e legitime as práticas cotidianas de interação do sujeito com e no mundo e que parta deste reconhecimento para chegar às práticas de leitura e escrita aceitas socialmente. Assim, construindo a técnica formal de codificar e decodificar textos escritos, a utilizará como veículo de auto-expressão, ou seja, como ferramenta de socialização.

Para o letramento na área da alfabetização, é necessária a consciência de que o sujeito precisa se comunicar e que está num contexto social grafocêntrico, com regras que ou a gente sabe ou não tem voz, ou os sujeitos se entendem lingüisticamente ou não há inclusão, ou a Educação Básica faz isso ou não garante ao sujeito o direito de escolher quando quer usar o seu saber científico e quando quer o usar o seu saber cotidiano.

Métodos e Paradigmas: a relação teoria-prática na alfabetização

Nesta parte do texto são apresentados sentidos e metodologias predominantes ao longo da história educacional e que muito influenciam as práticas de alfabetização hoje encontradas no cotidiano escolar.

Para a fundamentação teórica deste capítulo selecionamos:

1. Mortatti (2000 e 2006) para a sustentação das ideologias e do histórico da alfabetização a partir do período republicano; a discussão oferecida por Mortatti seleciona quatro momentos marcantes do ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras, a saber: a) a metodização do ensino da leitura; b) a institucionalização do método analítico; c) a alfabetização sob medida; d) alfabetização: construtivismo e desmetodização.

2. Mendonça e Mendonça (2007) nos auxiliam na discussão dos métodos usados para alfabetizar e trazem à tona as concepções de leitura e de escrita que se têm em diferentes contextos metodológicos e posicionam-se a respeito da prática a partir dos

estudos de Emília Ferreiro e Paulo Freire; esta discussão contribui para o trabalho, pois, no cotidiano das práticas alfabetizadoras de hoje, é muito comum percebermos a influência dos ideais destacados pelos autores.

3. A prática ideológica e alfabetizadora proposta por Freire (1980, 1987), tendo em vista que o campo da Educação de Jovens e Adultos encontra neste autor seu principal referencial tanto ideológico quanto metodológico.

4. Senna (1995), com a teoria dos paradigmas *mecanicista*, *lingüístico* e *semiótico*, que imprimem nos sujeitos e nas práticas pedagógicas formas diferenciadas de conceber a educação e, por consequência, a alfabetização.

5. Ferreiro (1985), com a Psicogênese da Língua Escrita, tomando como base os princípios de Piaget e Chomsky para compreender as hipóteses elaboradas pelas crianças no movimento de escrita.

6. Vygotsky (2006, 2007, 2008), com os estudos voltados para o sujeito real, contextualizado e com formas próprias de fazer-se história no mundo.

3.1 A alfabetização, o tempo e as relações com a sociedade

Nos estudos desenvolvidos por Mortatti (2006), é apresentado que a história da alfabetização em nosso país se confunde com a história dos métodos de alfabetização. Segundo a autora, foi a partir de 1890, com a Proclamação da República, que se iniciaram as buscas de iniciativas educacionais voltadas para o ensino da leitura e da escrita. O termo alfabetização ainda não era usado na ocasião. O destaque para esse assunto vem da percepção da educação como uma das utopias da modernidade. A escola é, portanto, consolidada como espaço institucional que tem como objetivo o preparo das próximas gerações para o atendimento aos ideais da República relativos à: necessidade de nova ordem tanto política como social; à instauração da instituição escolar como universal e como mecanismo para a modernização e para o progresso do Estado-Nação e, à propulsão do esclarecimento das massas analfabetas, chamadas na época de iletradas.

Saber ler e escrever representava, então, um instrumento privilegiado de aquisição de saber e uma exigência da modernização e do desenvolvimento social.

No período anterior à República, a leitura e a escrita eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e a transmissão dava-se de forma assistemática no ambiente do lar. Havia, entretanto, algumas poucas “escolas” do Império, com caráter menos informal, que ofereciam as chamadas “aulas régias”.

No início do período republicano, a leitura e a escrita recebem novas características: passam a ser objeto da escolarização; são consideradas a base da escola (que é então entendida como obrigatória, leiga e gratuita); seu ensino passa a ser organizado, sistemático e intencional; instaura-se a demanda a preparação de profissionais especializados.

Segundo Mortatti (2006), tanto para o Estado quanto para o cidadão, ensinar e aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização representam um momento de passagem para um mundo novo, público, da cultura letrada e que instaura: a) novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir; b) novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o Estado. Assim explica a autora:

Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das “massas”. Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam a ocupar não apenas educadores e professores, mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento. (Mortatti, 2000, p.21.22)

No decorrer de sua pesquisa (Mortatti, 2000, 2006), a autora elegeu alguns “momentos considerados cruciais para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização” já citados anteriormente e que serão brevemente explicitados a seguir:

O primeiro momento, chamado “A metodização do ensino da leitura”, compreende aproximadamente o período de 1876 a 1890. Até o final do período imperial, com as “aulas régias”, as poucas escolas eram salas adaptadas, com alunos de várias idades e séries. Já encontravam-se no Brasil na segunda metade do século XIX, editados ou produzidos na Europa, livros específicos para o ensino da leitura. O ensino começava, geralmente, pelas “cartas de ABC” e depois os alunos liam e copiavam documentos manuscritos.

Os métodos utilizados eram de marcha sintética, ou seja, partiam de unidades menores para chegar ao texto por completo. O ponto de partida variava entre as seguintes unidades menores: soletração do alfabeto, partindo do nome das letras; fônico, partindo dos sons correspondentes às letras; silabação, com emissão de sons, partindo das famílias silábicas. Independente do ponto de partida, o ensino seguia uma ordem crescente de dificuldades, previamente elaborada.

Após o ensino destas partes menores, partia-se para o ensino da leitura de “palavras com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas” (Mortatti, 2006). O ensino na escrita era feito através de cópias, ditados e formas das letras, com ênfase no desenho correto das letras, ou seja, limitava-se ao ensino da caligrafia e da ortografia.

As primeiras cartilhas brasileiras surgiram no final do século XIX e foram elaboradas por professores do Rio de Janeiro e de São Paulo, a partir de sua experiência didática. A base metodológica das cartilhas era a marcha sintética e estas, por várias décadas, foram utilizadas em várias províncias do Brasil.

No ano de 1876, em Portugal, foi publicada a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, de autoria do poeta português João de Deus. No Brasil, o método deste autor passou a ser divulgado no início da década de 1880, principalmente em São Paulo e no Espírito Santo, pelo professor de Português da Escola Normal de São Paulo, Antonio da Silva Jardim. Em sua Cartilha Maternal, o poeta João de Deus assim destaca:

Esse sistema funda-se na língua viva: não apenas os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais freqüente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada das palavras inteligíveis. (...) Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral, contrária à natureza: seis meses, um ano, e mais, de vozes sem sentido, basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo. (João de Deus apud Mendonça & Mendonça, 2007, p. 27)

O método João de Deus, também chamado método da palavração (ou analítico), ensina a ler pela palavra para depois então analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. É iniciada então uma disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores do método João de Deus (Mortatti, 2000, 2006). As fundamentações teóricas

que influenciam Silva Jardim não são facilmente encontradas, porém para ratificar o ensino da leitura pela palavração, alguns teóricos são apresentados:

(...) uma certa confluência de idéias pedagógicas, psicológicas e lingüísticas em trânsito no século XIX, a partir das contribuições, respectivamente de: J. A. Comenius, J. H. Pestalozzi, J. F. Herbart, F. Fröebel e H. Spencer, além das advindas de A. Comte; J. Mill, J. S. Mill e A. Bain; M. Müller, M. Bréal, A. Hovelacque, F. diez e J. Ribeiro, entre outros. (Mortatti, 2000, p. 70)

Há, portanto, concepções básicas produzidas a partir destes referenciais, que embora adaptáveis a cada tendência mais predominante, compõem a forma de pensar o ensino da leitura como objeto de estudo. São elas:

- *Educação: processo de instrução, que, atuando no âmbito do sentimento, da inteligência e da atividade, visa a civilizar as massas incultas, desenvolvendo seu instinto construtor;*
- *Ensino: problema principalmente metodológico, que demanda o conhecimento da criança e da matéria a ser ensinada, de maneira amena, mediante a educação dos sentidos e das “lições de coisas”, que permitem a aquisição de conhecimentos concretos e duradouros;*
- *Método: passos para a organização do ensino, de acordo com a natureza do ser humano, devendo-se optar pela conjugação dos métodos intuitivo, objetivo e analítico, que partem do geral e concreto para o particular e abstrato;*
- *Criança: ser em fase de formação, inculto e incapaz de atividades cerebrais abstratas e que deve ser ativo e pensante no processo de aprendizagem;*
- *Linguagem: faculdade abstrata de comunicação;*
- *Língua: construção coletiva de grupos sociais, relacionada especialmente com a fala;*
- *Leitura: arte que envolve o processo de apreensão da idéia representada pela palavra, a partir da síntese – soma dos valores das letras – e que demanda ênfase na educação do ouvido;*
- *Escrita: técnica caligráfica de registro dos valores das letras, auxiliar no aprendizado da leitura;*
- *Palavra: símbolo das “coisas” e unidade de pensamento. (Mortatti, 2000, p.71)*

Como se pode perceber através destas concepções, a escrita é um processo sem finalidade em si, mas apenas para serviço da leitura. Falar em erro na escrita neste momento histórico é referir-se às dificuldades ortográficas e caligráficas.

Segundo Mortatti (2000, p. 43), Silva Jardim almeja que a educação seja “*útil, prática e racional*”, objetivando o “*sentido moderno da educação*” e “*única chance de viabilizar a reforma espiritual da sociedade*”:

Ler, escrever e contar são nomes de baptismo sancto com que os Estados bem constituídos ornaram a frente dos filhos do povo.

Ler, escrever e contar constituem a base do progresso por onde somente um povo pode encaminhar-se ao porto da civilização. Não deve e não pôde ser privilégio dos felizes filhos da fortuna.

Esta questão resolve, como já tem resolvido, muitos e importantes problemas sociais, ela assenta sobre quatro pontos cardinaes – escola, mestres, discipulos e methodos. (Carvalho, 1876, p. 5 apud Mortatti, 2000, p. 46)

O segundo momento da história dos métodos de alfabetização é caracterizado pela institucionalização do método analítico e compreende o período de 1890 a 1920, aproximadamente. Foi neste momento que o termo alfabetização começou a ser usado (final da década de 1910). Segundo Mortatti (op.cit.), a Escola Normal de São Paulo começou a divulgar o método analítico para os outros estados. Neste período, há grande produção de materiais instrucionais, cartilhas e artigos sobre Educação em jornais e revistas pedagógicas. A Escola Normal, nesta ocasião era vista como escola-modelo para as outras.

Em São Paulo, o método analítico passou a ser obrigatório nas escolas públicas e recebia as críticas dos professores quanto à lentidão dos resultados com este método. O método analítico surge de uma nova concepção de criança, que privilegia o seu caráter biopsicofisiológico, sob influência predominante da pedagogia norte-americana. Com as novas teorias, surge a necessidade de revisão dos métodos utilizados anteriormente. O ensino da leitura passa então a ser iniciado pela palavra, sentença ou pequena história para que posteriormente suas unidades menores sejam analisadas. Desta forma, as cartilhas produzidas no início do século XX passaram a tomar como base o método analítico.

Segundo Mortatti (2000, 2006), na ocasião, os professores de São Paulo defendiam os métodos analíticos para ensino da leitura e João Köpke, nascido em (Petrópolis – RJ) representava os fluminenses na defesa dos métodos sintéticos:

(...) Köpke apresenta, ainda, considerações sobre o uso do método analítico em escolas rurais e destaca as dificuldades de adoção desse método – seja nas escolas rurais seja nas urbanas – dadas tanto sua “lentidão” relativamente aos métodos sintéticos quanto a exigência de professores melhor preparados para utilizá-lo. (Mortatti, 2000, p. 117)

Mendonça & Mendonça (2007, p.26) assim explicam a estrutura dos dois métodos:



Apenas o ensino da leitura era motivo de debate, pois para o ensino da escrita havia consenso: tratava-se ainda de caligrafia e da seleção do tipo de letra (manuscrita ou imprensa). Sua prática dava-se através de exercícios e cópias. Os debates em torno do ensino da leitura geraram uma nova demanda de questões na Educação e as que dizem respeito à didática passam a ser substituídas pelas de ordem psicológica, ou seja, não apenas a metodologia de ensino é importante, mas quem vai aprender também é.

Na “alfabetização sob medida”, terceiro momento da história dos métodos de alfabetização, a metodologia se subordina ao nível de maturidade das crianças, distribuídas em classes homogêneas. A importância dos métodos é repensada, nesta fase que iniciou a partir de 1920 e que caminhou, segundo Mortatti (2000, 2006), até a década de 1970, como consequência da repercussão dos estudos de bases psicológicas. Assim justifica a autora:

(...) diluem-se as bandeiras de luta relativas à alfabetização características dos dois momentos anteriores. Embora o método analítico continue a ser considerado o “melhor” e “mais científico”, sua defesa apaixonada e ostensiva vai-se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o método analítico-sintético – misto ou “ecletico” -, e se obterem resultados satisfatórios. (2000, p. 145)

A partir de 1920, a Reforma Sampaio Dora garantiu autonomia didática aos professores do estado de São Paulo e identifica-se maior recusa a respeito do método analítico. Métodos mistos (analítico-sintético ou vice-versa) eram considerados mais rápidos e eficientes:

(...) a tendência, que se vai generalizando no conjunto das tematizações, normatizações e concretizações sobre alfabetização dessa época, com marcante orientação da psicologia: de não se descartar a validade de método analítico nem o progresso que representa na evolução do ensino da leitura; e de se utilizarem também as vantagens oferecidas por outros métodos e processos. A partir de então, uma espécie de assertiva torna-se consensual: em nome da eficiência, economia e rapidez do ensino, não deve ser proibido “analisar”. Em decorrência, dissemina-se e rotiniza-se o “método eclético”, cuja primeira feição – o método analítico-sintético ou misto – ganha rapidamente adeptos e se estende até os nossos dias. (op.cit, p. 194)

Como consequência dos estudos das bases psicológicas da alfabetização e da maturidade para aprender, os debates fogem das questões dos métodos e a alfabetização é uma “*questão de medida*”, pois a maturidade das crianças é que determinará o método.

A produção de cartilhas adapta-se aos métodos mistos que passam a ser acompanhadas de manuais para professores. Na “*alfabetização sob medida*”, a escrita deveria ser ensinada junto com a leitura, mas ainda são predominantes o desenvolvimento das habilidades para caligrafia e ortografia.

Lourenço Filho⁸ (apud Mortatti, 2000) destaca as tendências mais “modernas” no que se refere aos estudos sobre leitura e escrita neste terceiro momento, assim com suas teorias de referência, e aposta que estas duas aprendizagens devem ocorrer simultaneamente, gerando, em menor prazo, mais economia e segurança:

- a) *Leitura e escrita são processos dinâmicos de “reação em face do texto ou material de leitura, mais do que impressão desse material simbólico sobre o leitor” – psicologia do comportamento (teorias dinâmicas da visão);*
- b) *Esses processos devem ser estudados “do ponto de vista de estruturas, esquemas ou formas, com abandono do ponto de vista do antigo associacionismo, que supunha a leitura como conexão de elementos estéticos,*

⁸ Diplomado pela /escola Normal Primária de Pirassinunga, em 1914, e pela Escola Normal Secundária da Capital de São Paulo, em 1917, e Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, 1929, Manoel Bergström Lourenço Filho (1897 – 1970) desempenha, até aposentar-se em 1957, diversas atividades didáticas, administrativas e intelectuais, em alguns estados da nação e no Distrito Federal. (Mortatti, 2000, p. 146)

como fossem as impressões visuais, auditivas e motrizes” – teorias da estrutura e, em particular, da função de globalização na criança;

c) A aprendizagem deve atender às diferenças individuais, “ o que importa numa adequação individual de processos, bem como do material de leitura, que deve ser adaptado às fases de desenvolvimento social da criança e evolução de seus interesses” – psicologia diferencial e da concepção funcional da infância; e

d) “O processo de interpretação do texto, seja ideativa, seja emocional, não advem por acréscimo ou justaposição de um ato puro do espírito, mas resulta do próprio comportamento global do ato de ler, por condicionamento anterior, o que importa em afirmar que a interpretação só é possível, nos limites desse condicionamento” – teorias do condicionamento e dos estudos da função da linguagem, no adulto e na criança, em especial, os de Watson, Janet e Piaget. (p. 150)

O levantamento feito por Mortatti sobre o construtivismo e a desmetodização na alfabetização, a partir do final da década de 1970, como o quarto momento da história dos métodos, mostra o foco da aprendizagem no processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). Por oferecer uma grande influência de destaque nas práticas e discursos pedagógicos atuais, as teorias de Ferreiro serão abordadas de forma pormenorizada na próxima seção.

Mortatti justifica a escolha dos anos finais da década de 1970 como marco inicial pela situação de fracasso escolar especialmente das crianças pobres brasileiras e de suas altas taxas de analfabetismo com as pesquisas de Emília Ferreiro e a teoria dialético-marxista para interpretação dos problemas educacionais (op. cit., p. 285).

A autora ressalta que também na década de 1980, a partir dos estudos de Vygotsky, emerge o pensamento interacionista em alfabetização, trazendo uma concepção interacionista da linguagem e o texto como unidade de sentido da linguagem, como objeto de leitura e escrita, como conteúdo de ensino e como meio que permite interlocução real. Construtivismo e interacionismo foram conciliados nesta década, tendo por referências Vygotsky e Senna, os quais, por serem o principal referencial teórico desta tese, serão apresentados também separadamente, na próxima seção e no próximo capítulo.

Tendo Vygotsky, Bakhtin e Pêcheux como fundamentação teórica, Smolka (1989 apud Mortatti 2000) questiona os princípios construtivistas e estuda a alfabetização como processo discursivo:

A abordagem proposta por Smolka contribui, mediante sua disseminação a partir do final da década de 1980, para o delineamento de uma tendência verificada nas tematizações, normatizações e concretizações relativas à alfabetização: o gradativo deslocamento para o “discurso interacionista”, decorrente de certo esgotamento e questionamento do “discurso construtivista” – sem, no entanto, que se o desconsidere e sem que se abandone a abordagem psicolinguística –, processo do qual acaba por resultar um outro tipo de ecletismo, sintetizado nas expressões “socioconstrutivismo” ou “construtivismo-interacionista”. (Mortatti, 2000, p. 276)

A autora destaca ainda o trabalho anterior ao de Smolka (1989), desenvolvido por Geraldi, com abordagem do ponto de vista do interacionismo linguístico e que, embora não tenha sido desenvolvido especialmente para a alfabetização, suas concepções de ensino da língua são marcantes ao deslocar o “eixo das discussões de como para por quê e para quê se ensina e se aprende a língua, a necessidade de conciliação entre pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos e a ênfase na opção política do professor” (Mortatti, 2000, p. 277).

Segundo Mortatti (2006), a partir da década de 1980 a associação entre escola e alfabetização vem sendo questionadas em decorrência das dificuldades de concretização dos processos de alfabetização. Neste período, a discussão sobre os métodos passa a ser obsoleta e os problemas da alfabetização passam a ser pensados a partir da compreensão do processo de aprendizagem da criança, de acordo com a psicogênese da língua escrita. Neste período surgem também as discussões sobre Letramento, abordadas no Capítulo 2 desta tese.

Atualmente, é bastante comum nas escolas a utilização do método global ou natural. Tal método parte, geralmente, de contos ou textos familiares aos alunos que são esmiuçados até chegar ao valor das letras e culminando com uma produção escrita:

O método global surgiu com a finalidade de partir de uma contexto e de algo mais próximo da realidade da criança, pois se sabe que a letra ou a sílaba, isoladas de um contexto, dificultam a percepção, pois são elementos abstratos para o aprendiz. Os fundamentos teóricos do método global encontram-se em Claparède, Renan e outros. Segundo eles, o conhecimento aplicado a um objeto se desenvolve em três atos: o sincretismo (visão geral e confusa do todo), a análise (visão distinta e analítica das partes) e a síntese (recomposição do todo com o conhecimento que se tem das partes). (Mendonça e Mendonça, 2007, p.24)

Na Educação de Jovens e Adultos a prática alfabetizadora tem se mostrado ainda mais variada. A metodologia utilizada por Paulo Freire tornou-se a mais conhecida e praticada. Ainda hoje é a principal referência ideológica e metodológica desta modalidade e vem passando por adaptações de acordo com as novas realidades. Como parte de uma educação libertadora, o método Paulo Freire de Alfabetização não teve início em instituições escolarizadas, mas em espaços menos formais, espaços de trabalho e de vida comum. Uma das principais características desta metodologia (embora Freire não chame de metodologia) é que antes do desenvolvimento da consciência silábica e alfabética, das correspondências entre grafemas e fonemas, *“busca transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, por meio da ‘leitura do mundo’*” (Mendonça e Mendonça, 2007, p. 37).

Identifico, então nesta metodologia, dois momentos com objetivos diferenciados. Um diz respeito à função social da alfabetização e todo valor simbólico nela explicitado, embora não concorde com a generalização do termo “consciência ingênua” associado às pessoas pobres ou analfabetas e caracterizando também uma forma de preconceito. O outro momento é com relação ao processo específico de aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Torres (1976), o pensamento de Paulo Freire é uma rica mistura filosófica, onde confluem:

O pensamento existencial (o homem como um ser em construção), a fenomenologia (o homem que constrói sua consciência enquanto intencionalidade), o marxismo (o homem vive o drama do condicionamento econômico da infra-estrutura e o condicionamento ideológico da superestrutura) e a dialética hegeliana (o homem, com autoconsciência, parte da experiência comum até elevá-la à ciência dialética, passa de ser ‘em si’ para ser ‘em e para si’) (p. 88).

Para este autor (op.cit) o pensamento de Paulo Freire é lógico-estrutural. Lógico, porque é constituído de categorias comunicáveis, construídas e interligadas num sistema. Estrutural, porque se trata de um sistema caracterizado por ser estável e fechado em ideias-chaves. Não se trata de uma confusão de idéias ou correntes, mas sim de um pensamento com premissas articuladas que vê a educação como fenômeno humano, o que nos leva sempre a refletir sobre o homem.

O método de alfabetização de Paulo Freire é de extrema importância na EJA, ainda nos dias de hoje, porque levantou a bandeira de que a alfabetização tem uma missão que transcende os muros escolares: a missão de acordar nas massas populares sua consciência e postura críticas e políticas.

Brandão (1986), ao comentar o método Paulo Freire afirma que quase todos os estudos até então realizados sobre o método, começam pelas ideologias do autor, “*pelo arcabouço com que ele pensa e repensa o homem, a história, o trabalho, a cultura, a educação e mais o fio que amarra e puxa tudo isso: a liberdade*” (p.16). Tais ideologias são também esperadas quando se trata da definição de um perfil de professor para a EJA.

Na pedagogia de Freire, é notável a preocupação com a cultura popular e a valorização da participação das massas de forma real, como sujeitos de todo o processo cultural. O homem, como já apresentado em linhas anteriores, é entendido como ser concreto, colaborador e criador do conhecimento. De acordo com Freire (1980):

(...) a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina (p.34).

Para os estudantes, de maneira geral, é de extrema importância confiar na segurança transmitida através da autoridade do professor, sendo esta um caminho para que a liberdade dos educandos vá sendo construída pela responsabilidade e, aí sim, a autonomia dos estudantes possa ser por eles assumida.

A valorização dos saberes é facilmente percebida pelos estudantes quando o professor acolhe, respeita e aproveita as experiências individuais e coletivas para discutir uma realidade concreta e cotidiana. Atitudes como estas poderão contribuir para que os estudantes estabeleçam maior intimidade com os saberes que serão ensinados pelo professor. A receptividade e a motivação que os professores devem transmitir na concepção humanista de Paulo Freire estão relacionadas ao respeito que o professor tem pelas diferenças individuais, pela coerência entre o que faz e diz e, principalmente, pela disponibilidade para escutar, partilhar, discutir, enfim, dialogar.

Através do diálogo, recebe-se e motiva-se, torna-se possível o testemunho da curiosidade dos estudantes, da postura crítica diante dos desafios e da abertura aos diferentes olhares. O professor que se abre a este gesto inaugura em seus educandos a “*relação dialógica*” (Freire, 1996, p. 136), que a estes permite abrir-se à vida. Sendo assim, o professor freiriano promove um ambiente que favoreça que sua relação com os estudantes (e vice-versa) aconteça de forma horizontal e não de maneira imposta, na qual seja possível desmistificar e mesmo questionar a cultura dominante.

Tal professor valoriza a linguagem e a cultura de seus estudantes, criando condições para que cada um analise seu próprio conteúdo e produza a partir dele conhecimento e cultura.

Para uma EJA que pretenda seguir pela concepção humanista e problematizadora, são virtudes essenciais do professor: coerência, ética, humildade, capacidade de espantar-se, de ser dialógico, de respeitar o universo cultural do estudante e de resgatar sua identidade, além de ter compreensão crítica e política da sociedade. O fazer educacional deve ser antecipado de uma reflexão individual e coletiva sobre o homem, o mundo, a cultura, entre outros aspectos e de uma análise do contexto de vida deste homem. Desta forma, a educação acontece sempre em um contexto que não pode ser desprezado. Tendo um conceito bastante amplo, a educação não é restrita a escola.

O processo de ensino deve buscar a superação da relação opressor-oprimido (Freire, 1987, *passim*), buscando a educação problematizadora e a crítica que tem como elementos essenciais o diálogo e a superação da dicotomia sujeito-objeto.

Para Freire, a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever. Não é uma memorização forçada das sentenças, das palavras e das sílabas, desvinculadas de um significado existencial, coisas mortas para a realidade dos estudantes. O professor deve dialogar com os estudantes sobre situações concretas, de maneira que lhes ofereça meios com os quais possa se alfabetizar.

Nesta concepção, o desenvolvimento da consciência crítica e comprometida com o processo de transformação da sociedade precisa ser um dos objetivos do professor. Este professor cria e produz um conteúdo programático próprio para determinado

grupo de estudantes e organiza meios de auto-avaliação e avaliação mútua e constante da prática educativa.

Possibilitar estas ações significa dar forma coerente ao trabalho pedagógico, no qual os alunos serão permanentemente convidados a *“ler, escrever, contar, ouvir, resolver problemas, refletir sobre acontecimentos do mundo, argumentar...”* (Mingues, 2002, p. 2). Para que atividades como estas sejam realizadas é preciso que a ideia de alfabetização na EJA esteja indo além de *“treino, repetição e memorização”* (ibid).

O que se pode identificar na discussão sobre a metodologia de Freire é que seu trabalho parte da consciência do papel social e político das pessoas. A alfabetização é algo que ocorre neste contexto, mas com metodologia silábica. Mendonça e Mendonça explicam que Freire não se intitulava autor de metodologia de alfabetização, portanto, quando se referem a *“método”*, o fazem *“denotando seu sentido amplo de sistema ensino/aprendizagem”* (2007, p. 75):

Paulo Freire, na esperança de contribuir para a inclusão social de milhões de analfabetos brasileiros, no domínio da leitura e da escrita como instrumento para a conscientização de seus direitos de cidadão, elaborou o que denominou ser mais uma filosofia de educação do que propriamente um método. (op.cit., p. 73)

O método alfabetizador utilizado por Freire, segundo estes autores, consiste em quatro momentos, a saber: codificação; decodificação; análise e síntese; fixação de leitura e escrita. Tais etapas, entretanto, são antecipadas pela pesquisa do universo vocabular dos alunos, para em seguida partir à definição dos temas e palavras geradoras. Assim explica Brandão (1981, p. 27):

A pesquisa do universo vocabular deve ser conduzida de tal forma que reduza sempre a diferença entre pesquisador e pesquisado. O próprio fato de que se está fazendo uma primeira etapa do método, com o levantamento, deve ser anunciado claramente. (...) A todo o momento é preciso fugir da imagem da pesquisa tradicional, que se alimenta justamente da oposição pesquisador/pesquisado. O que se “descobre” com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma “realidade neutra”. São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os temas geradores falados através das palavras geradoras.

As etapas seguintes são, resumidamente, assim explicadas por Mendonça e Mendonça (2007, p. 75 – 76):

a) codificação: *“representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio de oralidade, desenho, dramatização, mímica, música e de outros códigos que o alfabetizando já domina”*;

b) decodificação: *“releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura etc.)”*;

c) análise e síntese: *“análise e síntese da palavra geradora (...) através da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas (..) e, a seguir junção das sílabas para formar novas palavras”*;

d) fixação da leitura e da escrita: após revisão da etapa anterior, *“formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita”*.

Parece muito claro, para Freire, o que diz respeito à alfabetização e o que viria a ser um momento seguinte. A alfabetização, para este teórico-marco na EJA, é um processo indispensável na sociedade atual e um direito de voz às pessoas mais pobres deste país.

Trago para o debate ainda outro olhar sobre a história da alfabetização. Senna afirma que as teorias de alfabetização não são passíveis de explicações por si mesmas, mas apenas em consonância e entrelaçadas a outros conjuntos de teorias chamadas pelo autor de paradigmas (mecanicista, lingüístico e semiótico). Nas próximas linhas destacaremos os paradigmas e suas características, conforme definidos por Senna (1995):

O primeiro paradigma da alfabetização, chamado mecanicista, faz parte do conjunto de teorias do Estruturalismo Linguístico que vigorou de forma mais intensa entre o final do século XIX e o início do século XX. As habilidades de codificação e decodificação, neste paradigma representam o foco da atenção na prática alfabetizadora, que centra seu fazer sobre a escrita. A escrita é compreendida neste paradigma como *“capaz de associar diretamente a fala a uma representação gráfica”*.

A alfabetização possui um caráter instrumental, como um critério de ingresso ao espaço escolar, que exige o conhecimento da língua escolar, ou seja, da língua escrita

culta. Neste caráter instrumental, a prática limita-se ao recebimento das regras de equivalência entre letras e sons. Por um longo tempo, mesmo com variedade de métodos surgidos, todos privilegiavam exclusivamente o código escrito e a discussão não avançava da base de que o escrito é mera transposição do oral. Os métodos de alfabetização utilizados inicialmente eram os silábicos e, a partir deles, duas ramificações foram geradas: uma em direção aos métodos fônicos, influenciados “*pelos sistemas de descrição fonético-fonológicas do Estruturalismo lingüístico*”; a outra para as técnicas da palavração, consideradas parte dos métodos indutivos e influenciadas “*pela psicologia gestaltista, já na década de 1950, que viria a propor resposta para alguns aspectos da psicologia comportamentalista*”.

Conforme foi sendo reafirmada a definição de que a língua escrita não equivale à língua oral, mudanças consideráveis nas práticas alfabetizadoras foram identificadas e esta mudança de postura deu origem ao paradigma lingüístico. Esta quebra de concepção da escrita foi fundamentada na constatação de que “*as condições de uso de ambas as modalidades da língua são distintas e inconfundíveis*”.

De imediato, há conseqüências tanto no entendimento dos objetivos da alfabetização quanto nos processos subseqüentes:

Rompida a relação de equivalência entre língua oral e língua escrita, rompia-se também, com a crença de que a automação do código escrito, por si só, pudesse assegurar ao indivíduo empregá-lo adequadamente em atos comunicativos. A legitimação da língua oral alertou os alfabetizadores para o fato de que o emprego da língua escrita demandava o domínio de um conjunto de regras pragmáticas que estava muito além da língua legitimada pela cultura do alfabetizando. Em conseqüência disto, incorporou-se à teoria da alfabetização a possibilidade de romper com a associação do ato de LER ao ato simples de DECODIFICAR, e do ato de ESCREVER ao ato de CODIFICAR. Este tipo de associação – típica durante o mecanicismo – cede lugar a um compromisso com o desenvolvimento de capacidades básicas de expressão, daí resultando o seguinte tipo de associação: LER = INTERPRETAR e ESCREVER = SOCIALIZAR-SE. (Senna, 1995).

O rumo tomado pela prática alfabetizadora conduz a uma postura de compensação de “*deficiências lingüísticas*”, mas limita-se à identificação da diferença entre a língua oral e a língua escrita. Não há, portanto, “*compromisso em legitimar*

socialmente a língua oral, restando ao alfabetizando substituir a sua própria língua pela língua das classes dominantes”.

Como a alfabetização, no paradigma lingüístico, vai além da escrita, pressupondo socialização, seu processo é estendido e seu objetivo passa a ser ensinar a língua escrita para que o estudante saiba usá-la para se socializar.

O momento seguinte das teorias de alfabetização rumo à “*legitimação social da língua oral e das demais formas de manifestação da linguagem*”, perdendo, portanto, seu caráter compensatório. Uma importante motivação para a nova mudança de paradigma, na linguística, é a teoria de variação linguística desenvolvida por Labov:

A teoria variacionista de Labov demonstrou que as línguas estão sujeitas a se transformar no tempo e no espaço, num processo evolutivo inadiável e incontrolável por leis externas. Labov (1972) mostrou, ainda, que as variações lingüísticas não refletem perda de qualidade expressiva, mas sim, demonstram haver estágios evolutivos na gramática, que podem ser explicados por manifestações empíricas ou leis universais. (...) Os diferentes falares – até então ditos corruptelas da forma culta – legitimam-se como estados diferenciados da língua, igualmente corretos e eficazes. (Senna, 1995)

No semioticista é garantido ao sujeito “*o direito de ser, na sua totalidade epistêmica*”, tendo em vista que hábitos e valores sociais são alterados e passam a reconhecer como legítimas as diferenças individuais e regionais. A heterogeneidade dos sujeitos passa a ser notada e as escolas revêem o seu currículo. Este paradigma influencia não apenas a alfabetização, mas uma série de teorias que buscam compreender o pensamento contemporâneo. Com isto, a alfabetização não faz sentido se presa à execução de métodos, e, portanto, são pensadas “*técnicas heurísticas de intervenção junto ao alfabetizado*”, que necessariamente, serão diferenciadas, pois tenderão a dar conta das formas individuais de ser e estar no mundo. Segundo Senna, a definição de alfabetização neste paradigma passa a ser:

Descobrir o processo por meio do qual se constrói ou se interpreta a mensagem não oral, uma descoberta que depende do estímulo à percepção individual da capacidade de linguagem. Trata-se da mesma percepção que se cobra de alguém que se predispõe a aprender como empregar uma língua estrangeira, um aparelho eletrônico qualquer, enfim, tudo aquilo que dependa da intermediação da linguagem.

O termo *método*, neste terceiro paradigma, deve então ser modificado para *atitude*, tendo em vista que o primeiro termo prevê e idealiza determinada resposta final. Atitude, no entanto, pressupõe a incorporação de uma ação individual do alfabetizando:

A atitude alfabetizadora incorpora procedimentos internalizados pelo indivíduo, que são acionados a cada novo sistema de códigos a descobrir. O conceito convencional de método não se aplica no contexto semiótico. É possível, entretanto, metaforizá-lo entendendo-se, então, por método, um procedimento empregado pelo alfabetizando na busca pelo domínio de um código.

É exatamente no contexto do paradigma semiótico que a Psicogênese da Língua Escrita está inserida, entretanto, conforme foi investigada por Ferreiro (1985), tendo como pressuposto de linguagem as concepções de universais lingüísticos de Chomsky (1965), sua teoria exige revisões.

3.2 Escrita e erro construtivo, segundo Ferreiro

Num estudo que objetiva a investigação dos conceitos de escrita e erro na escrita em diferentes perspectivas teóricas e suas causas nas salas de aula alfabetizadoras em EJA, torna-se essencial trazer os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), através do qual é possível compreender, além da concepção de escrita e erro, a de sujeito na qual se fundamenta. A importância de trazer esta questão para esta tese deve-se ao fato de que nas últimas duas décadas, academicamente, pouco se tem produzido sobre o processo específico de alfabetização, assim considerado o processo de construção do conhecimento que leva à descoberta e ao uso do sistema alfabético.

Para confrontar com a crítica que pretendemos fazer à Psicogênese da Língua Escrita e sua influência nas práticas das salas de aula de alfabetização, foi utilizado o estudo de Mendonça e Mendonça (2007) em que se faz uma análise do construtivismo piagetiano no Brasil e se apresentam as contribuições da pesquisa das psicolingüistas Ferreiro e Teberosky sobre a escrita. Os autores ressaltam que os equívocos na interpretação da pesquisa é que causam consequências diretas nas práticas escolares.

É comum observarmos a grande necessidade dos professores, especialmente da rede pública, de se firmarem em teorias que justifiquem e os apoiem nas suas práticas. A pesquisa de Ferreiro e Teberosky, principalmente quanto às hipóteses de escrita, deram aos professores, uma idéia objetiva e de fácil entendimento do funcionamento da aquisição da língua escrita. Uma teoria facilmente explicável e que poderia ser compreendida por um simples resumo que apresentasse amostras de escritas e as encaixassem em uma das categorias descritas pelas pesquisadoras.

Essa ingenuidade docente, a qual muitos de nós, alfabetizadores da rede pública, ainda partilhamos, levou-nos a não buscar os fundamentos teóricos e ontológicos desta pesquisa e nela apoiamos nossas práticas e avaliações. As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita são plenamente creditáveis e pouco questionadas em diversos espaços acadêmicos e escolares e avaliamos ser essencial discutir sobre alguns de seus pressupostos.

Avaliamos que uma contribuição desta pesquisa é reconhecer que os erros na escrita carecem de análises cuidadosas. O que pretendemos questionar e avançar, no entanto, é com relação ao que se faz com erro e à motivação inicial deste erro. Pretendemos tratar de “erros”, como fenômenos com origens diferenciadas que requerem, portanto, intervenções também distintas.

A partir de pesquisas desenvolvidas na Argentina e no México por Emília Ferreiro – doutora pela Universidade de Genebra e orientanda e colaboradora de Jean Piaget – com a colaboração especialmente de Ana Teberosky, essa nova teoria busca explicar, de uma perspectiva psicolinguística pioneira, resultante do entrecruzamento de dois marcos conceituais – a teoria da linguagem de N. Chomsky e a teoria da inteligência de J. Piaget. (Mortatti, 2000, p. 264)

O pensamento construtivista sobre alfabetização é introduzido no Brasil através da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985):

Em relação ao caso brasileiro, observa-se nas últimas décadas a intensificação de estudos e pesquisas em que predominam perspectivas de análise da alfabetização centradas na psicologia, na pedagogia e, mais recentemente, na psicolinguística, sociolinguística e lingüística. Apesar das diferentes perspectivas, a característica comum à maioria dessas pesquisas consiste em sua fundamentação em valores e finalidades relacionados com a necessidade de “aplicação imediata” de resultados, visando à “intervenção na realidade”,

critério que permite justificar e assegurar a relevância social e científica da pesquisa.

No âmbito da perspectiva psicológica e em relação direta com a necessidade de “intervenção na realidade”, vêm-se destacando mais recentemente, a vertente construtivista, fundamentada na psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget e nas pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e colaboradores a respeito da psicogênese da língua escrita. (Mortatti, 2000, p. 19) ⁹

Ocorre uma pressão ideológica para institucionalizar o pensamento construtivista, conforme pode ser visto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que gera novo ecletismo tanto no processo quanto no conceito de alfabetização.

Neste pensamento, a ênfase em quem aprende e como aprende a língua escrita, gerou um silenciamento das questões de ordem didática, criando o ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino, segundo Mortatti (2006):

Passam então a ser estimulados os relatos de experiências bem-sucedidas, como forma de se oferecerem modelos possíveis de aplicação e de se demonstrar a viabilidade das novas propostas envolvidas nas tematizações e normatizações. A cartilha e os métodos tradicionais de ensino, no entanto, continuam a ser amplamente utilizados, explícita ou disfarçadamente, nas classes de alfabetização da rede pública de ensino. (Mortatti, 2000, p. 254)

O discurso oficial e acadêmico assume uma postura com mais ênfase, tendo suas bases teórico-metodológicas originadas das seguintes áreas:

- *Sociologia, filosofia e história (da educação) – em uma certa vertente dialético-marxista, que enfoca as contradições da escola democrática e sua desejada função transformadora, de fundamental importância para a emancipação das camadas subalternas da sociedade;*
- *Psicologia – na vertente cognitivista piagetiana de base construtivista desenvolvida por Emília Ferreiro e colaboradores, os quais enfocam os processos de aprendizagem da criança a partir das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita; e*
- *Linguística – sobretudo nas vertentes: psicolinguística de base estruturalista-chomskyana, que investiga as relações entre fatores inatos, maturacionais e experiências e entre ontogênese e filogênese envolvidos na aquisição e processamento da língua escrita (lecto-escritura) entendida como sistema de representação; sociolinguística, que explica as diferenças dialetais como constitutivas da natureza sócio-histórica da língua; e da Análise do Discurso e Teoria da Enunciação, que explicam a linguagem como forma de*

⁹ As décadas mencionadas pela autora são as de 1980 e 1990.

interação mediadora e constitutiva das relações sociais e do conhecimento.
(Mortatti, 2000, p. 255)

Com a teoria de Ferreiro, a função da escola muda de característica, recebendo como uma de suas tarefas a instrumentalização das camadas desfavorecidas economicamente e dominadas para a transformação social e o abandono da alienação e, para isso, a escola não pode excluir nem culpar o aluno pelas dificuldades na aprendizagem.

Os altos índices de repetência e evasão na 1ª série passam, desse modo, a ser entendidos como “produzidos pela escola reprodutora”, caracterizando-se como indicadores de marginalização e/ou expulsão dos diferentes, ou seja, dos que não se ajustam às normas impostas pela ideologia dominante reproduzida e salvaguardada por essa instituição. Do ponto de vista de uma escola que se queira democrática, no entanto, o fracasso não deve ser imputado ao aluno, mas à própria escola, que não consegue oferecer condições de permanência digna nem ensino de qualidade àqueles a quem oferece a oportunidade de nela entrar. (Mortatti, 2000, p.260)

Ferreiro considera a escrita como representação da linguagem. As hipóteses sobre a escrita (características, valor e função) são desestabilizadas progressivamente por conflitos e “erros construtivos” (Mortatti, 2000, p. 265), que geram “uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (Ferreiro, 1995, p. 19).

Mendonça e Mendonça (2007) apostam na contribuição da Psicogênese da língua escrita de Ferreiro para a alfabetização no país e afirmam que o que ocorre são equívocos na interpretação desta teoria (passim). Segundo os autores, a investigação de Ferreiro e Teberosky parte da aquisição do conhecimento tendo como base a “*atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento*”. Tal pesquisa revela que a criança, mesmo antes de ingressar no universo escolar “*tem idéias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios lingüísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita*” (p. 41).

Um destes equívocos, segundo os autores, refere-se à “*exclusão da didática silábica na alfabetização*” (op.cit, p.47). Um exemplo de implicações pedagógicas desta teoria está nas obras de Grossi (1990), sobre as didáticas específicas dos níveis pré-silábico, silábico

e alfabético. Entretanto, Mendonça e Mendonça afirmam que *“Emília Ferreiro não condena nenhuma didática, não prescreveu métodos, nem os indicou”* (p. 50).

Embora não os tenha feito, Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que, quanto à conscientização dos valores fonéticos ou qualquer outro aspecto da linguagem, *“não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito possui, porém sem ser consciente de possuí-lo”* (p.24). Esta, entre outras afirmativas das autoras, explicam porque inúmeros professores e gestores educacionais acreditam que a didática pode ser deixada de lado. A justificativa está nas crenças inatistas de Chomsky, usadas por Ferreiro na elaboração de suas teorias.

Tomando como base os estudos sobre o pensamento construtivista de Piaget e a psicogênese da língua escrita pesquisada por Ferreiro, inúmeros outros trabalhos pautaram sua teoria reafirmando que a construção da escrita segue etapas previamente delineadas. Tais trabalhos partem do princípio de que há homogeneidade de pensamento entre os *“irmãos brasileiros”* (Grossi, 1990, p.8) que faz com que a escrita siga um percurso previsível. Para Freitag (1990, prefácio), a *“didática”* elaborada por Grossi para cada uma das etapas constitui um fio *“capaz de conduzir o professor autônomo para fora do labirinto do caos educacional brasileiro”*.

Avalio esta colocação como bastante precisa se considerar que o professor sai do labirinto, mas deixa seus alunos lá. A *“didática”* em questão considera que são três os *“estágios decisivos da criança durante a aquisição da linguagem escrita:*

O estágio pré-silábico em que a criança ainda não estabelece uma relação necessária entre a linguagem falada e as diferentes formas de sua representação, acreditando que “se escreve com desenhos” (tese da escrita figurativa); o estágio silábico, em que as incoerências com as hipóteses do estágio anterior são percebidas, surgindo uma nova teoria – a de que para cada sílaba é necessário ter pelo menos uma letra (em geral, uma vogal); e, finalmente, o estágio alfabético, em que a hipótese anterior é novamente reformulada, surgindo agora a hipótese coerente de uma correspondência relativa entre fonema e letra.

Alguns aspectos descritos acima merecem destaque:

a) O texto parte da hipótese de que a escrita é representação da linguagem falada. No entanto, sabe-se em Senna (1995, 2001, 2007a, 2007b) que escrita e fala constituem

processos de naturezas independentes e que a escrita não dá conta de representar a grandiosidade de variações que a fala apresenta.

b) O texto considera incoerências as hipóteses desenvolvidas pelas crianças em estágio anterior ao alfabético, quando uma teoria que diz buscar entender a construção da escrita deveria considerar que se a criança produz determinada hipótese, para ela esta hipótese é totalmente coerente, ainda que não o seja para o leitor.

Prefaciando o volume I da “Didática” de Grossi, Freitag (1990) segue estabelecendo uma comparação entre a psicogênese infantil e a sociogênese da escrita ao longo dos períodos históricos vividos pela humanidade:

As primeiras formas de representação do mundo foram figurativas. E algumas formas de escrita permaneceram fixadas na forma pictográfica, como por exemplo a escrita chinesa, com os seus quatro mil anos de idade. Em outra fase do desenvolvimento da humanidade, surge a escrita silábica, da qual talvez a escrita miceniana seja o exemplo mais puro. E, finalmente, a escrita alfabética, da qual o alfabeto fenício, posteriormente adaptado pelos gregos e romanos, é o mais conhecido entre nós, e um dos melhores exemplos.

Estabelecendo nova comparação, seria a escrita chinesa uma escrita que não evoluiu, ou uma escrita incoerente? Certamente, a resposta é negativa. Tratando com estágios evolutivos somos levados a pensar que o estágio anterior é substituível e indesejável, além de fugir o olhar do processo de produção da escrita.

Em Senna (1995), é possível buscar fundamentações para o debate. Inicialmente, destaco que, na investigação de Ferreiro, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento não é abordada. Erroneamente, isto levou professores a deixarem suas formas didáticas de trabalho de lado para assumirem uma postura de observadores deste processo e de motivador psicossocial. Tal postura pode ser entendida na medida em que passa a ser uma presença física de apoio emocional e incentivador, além de preparar e oferecer os suportes e portadores textuais e todo o ambiente “alfabetizador” para que os alunos desenvolvam, no seu tempo, as habilidades de leitura e de escrita. Ocorre, no entanto, que tal teoria, ao menos em nosso país, não dialoga com as massas de alunos que recebemos nas escolas públicas, para quem a língua escrita encontra-se muito distante de sua realidade cotidiana. Essas massas estabelecem, de fato, contato com a leitura e a escrita o tempo todo, todavia, o mero contato não lhes garante a interação e, por conseqüência, o aprendizado.

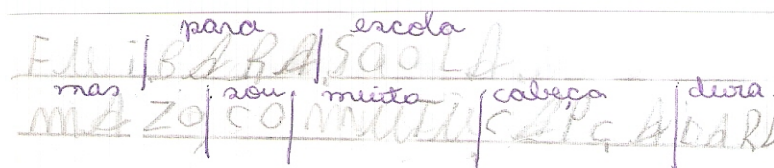
Nas afirmativas de Mendonça e Mendonça (2007) e Grossi (1990) encontramos que os estágios lingüísticos percorridos pelas crianças até a conquista da leitura e da escrita são previstos. Os autores, com Ferreiro e Teberosky, consideram que escrita e fala possuem a mesma natureza, tendo em vista que relacionam estágios lingüísticos à leitura e à escrita. Em Camara Jr (2007, p. 198) encontramos como uma das definições de lingüística uma *“ciência antropológica, referente ao homem e à sua cultura, como a sociologia, a antropologia cultural e a psicologia coletiva: mas também apresenta em dados das ciências biofísicas, ou da natureza, como a biologia, a física acústica, porque a língua decorre da enunciação vocal, biologicamente articulada pelo aparelho fonador e apreendida pelo aparelho auditivo”*. Percebo, portanto um equívoco na teoria de Ferreiro em dizer que os estágios percorridos são lingüísticos. A diferenciação entre fala e escrita é uma das bases deste trabalho e será mais detalhadamente discutida no Capítulo 4.

Na teoria desenvolvida por Ferreiro, *“há uma progressão regular nos problemas que enfrenta e nas soluções que encontra, para descobrir a natureza da escrita”*. Ocorre que esta progressão regular, assim compreendo, pressupõe um rol de sujeitos muito iguais, que pensam e interagem da mesma forma diante de um mesmo objeto. É como se pudéssemos garantir que, deixando 30 alunos numa sala de aula com um bom ambiente alfabetizador, por exemplo, e um professor como incentivador e observador, todos teriam as mesmas respostas *“progressivas e regulares”*.

O fato de muitas chegarem ao mesmo estágio não garante que todas vão chegar e este é exatamente um ponto importante que gostaria de tocar. Nossos alunos da Educação de Jovens e Adultos, em grande parte, são esses alunos que não chegaram. Alguns deles evadiam da escola por precisarem trabalhar e não terem condições de estudo, porém, muitos outros revelam que a sua dificuldade diante da aprendizagem tem origem em sua época de escolaridade em idade regular. Nossas salas de aula estão repletas de alunos adolescentes e jovens oriundos do ensino regular, das turmas de Aceleração, Progressão e logo receberemos os que virão dos Projetos *“Se liga”* e *“Acelera”*¹⁰.

¹⁰ Nome dos materiais utilizados pela Prefeitura do Rio de Janeiro, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, objetivando dar conta da aprendizagem dos alunos que não conquistaram os conteúdos mínimos esperados. Tais alunos não freqüentam as turmas regulares, do ciclo ou seriadas, e passam a freqüentar as turmas de *“Projeto”*, com conteúdo, metodologia e materiais diferenciados.

Assim, o aluno A. R. deixou escapar em sua escrita¹¹:



Para Ferreiro, como as crianças, os adultos também apresentam conhecimentos prévios sobre a escrita. Sabem, por exemplo, que são necessárias letras para escrever e a função social da escrita (apud Mendonça e Mendonça, 2007, p. 43).

De fato, a função social da escrita é sentida por estes alunos de uma forma cruel em todos os momentos de sua vida. Quando um professor de EJA oferece este tema como debate em sala de aula, raros são os alunos que se sentem confortáveis com sua situação de “pouco letrado”. Gostaria de ressaltar, no entanto, que no ano de 2004 tive dois alunos irmãos, com idade entre 30 e 39 anos, que desconheciam as letras. Vindos do interior do Nordeste brasileiro, diziam que só o que conheciam era a “roça e a foice”. Até mesmo a escrita do próprio nome era desconhecida para os dois. Um dos rapazes usava “bolinhas” em sua escrita e o outro usava riscos que lembravam letras. Concordamos com Ferreiro, entretanto, ao afirmar que “é muito fácil conseguir de uma criança pré-alfabetizada produções escritas, no adulto analfabeto a “consciência de não saber” é muito forte e ele se sente incapaz de tentar escrever.

Ao abordar este assunto, recordo que no ano de 2005, no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro (CREJA), tive um aluno, com idade próxima de 50 anos que retirou-se da sala de aula, muito aborrecido comigo e foi diretamente queixar-se à coordenadora pedagógica, porque eu pedia que ele mostrasse como escreveria determinada sentença. Insistentemente, ele repetia que não sabia escrever e eu dizia que ele poderia escrever da melhor maneira que conseguisse, que pensasse nas letras que já conhecia, entre outros argumentos. O motivo da minha insistência era porque eu havia percebido que ele tinha algum conhecimento de escrita, já que lia muitas coisas. De fato, com o passar de algumas aulas (e com a intervenção da

¹¹ O nome do aluno está sendo representado por suas iniciais para preservar sua identidade. A escrita em azul é a minha, e foi feita a partir do que o aluno disse que escreveu. Esta marca é uma prática comum da professora para que possa ter algumas escritas de seus alunos registradas e acompanhadas de sua intenção. Ao fazer as anotações a professora pode recorrer à escrita do aluno com o objetivo de analisá-la com fidelidade à intenção de escrita do aluno.

coordenadora, de nome Sandra, que o convenceu a ir para casa naquele dia, pensar bem, mas retornar no dia seguinte), o aluno pode mostrar que realmente já sabia muitas coisas sobre a escrita e, na verdade, já era alfabetizado. O primeiro desafio com este estudante foi convencê-lo de que era necessário que ele também acreditasse nisso para que pudéssemos investir nos próximos passos. Eu, a coordenadora e toda a turma esperamos por ele em seu segundo dia de aula *“como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera”* (Freire, 2000).

Mendonça e Mendonça (2007) afirmam que a Psicogênese descrita por Ferreiro, oferece-nos o caminho de apropriação tanto da leitura quanto da escrita das crianças (p. 45). Ressalto, no entanto, que a forma de aquisição da leitura dá-se em processos diferenciados dos da escrita. Sendo a leitura¹² muito mais intuitiva, sua conquista, em geral, ocorre anteriormente à escrita.

O questionamento, segundo Ferreiro, é a base de uma alfabetização ativa, portanto, diante de um erro de escrita, sugere-se questionar o aluno:

(...) quando um aluno questionar o professor sobre a maneira de escrever determinada palavra, ou quando grafar uma palavra usando letras inadequadas, ou ainda faltando letras, que o professor não forneça a resposta diretamente, mas devolva o questionamento, induzindo o indivíduo a refletir sobre o objeto de conhecimento com o qual está trabalhando.

(...) as pesquisadoras demonstram que o aluno elabora hipóteses sobre o objeto de conhecimento – a escrita, e, portanto, esta aprendizagem é um processo de construção e compreensão individual que precisa ser respeitado, e que os erros cometidos pelo sujeito, nesse caminho, são erros construtivos. (Mendonça e Mendonça, 2007, p. 66)

Mendonça e Mendonça (2007, p. 35), afirmam que na alfabetização toda produção de texto deve ser elogiada. Isto propicia que o aluno sinta-se com vontade de escrever, pois *“posturas que reprimam a escrita do aluno, caracterizando-a como incorreta, feia,*

¹² Em Senna (2000) tem-se seguinte o suporte teórico no que diz respeito à leitura: “A leitura está diretamente relacionada aos juízos e às situações de desenvolvimento proximal, deste modo relacionada ao esforço de compreensão das experiências vividas. (...) O processo de leitura, assim definido como esforço para associar a realidade a juízos já construídos, explica diversos fenômenos interpretativos, como por exemplo, as múltiplas leituras finais para uma única experiência de mundo, os entornos metafóricos feitos através de juízos que se aplicam em parte à realidade analisada, ou, mesmo, outros fenômenos ainda mais complexos, como as transformações nos juízos preexistentes por força da agregação de novos conceitos em sua representação, até então não percebidos pela linguagem, por qualquer motivo.

cheia de erros, devem estar fora da escola. O erro tem que ser corrigido e a ortografia respeitada, porém o problema está na maneira como isso é feito”.

A leitura deste trecho merece destaque em duas de suas afirmativas. A primeira é a de que toda produção de texto deve ser elogiada. Quando pensamos em salas de aula reais, facilmente lembramos que nem todos os alunos em todas as produções dedicam-se ao que estão fazendo (e o mesmo acontece com os professores, às vezes...). Os alunos precisam de palavras e gestos de apoio, mas nem sempre elogios. Muitas vezes, ao dizer para um aluno: “Seu trabalho poderia estar muito melhor”, “Eu sei que você consegue”, “Vamos refazer juntos?”, pode-se motivar o aprimoramento do trabalho sem fazer uso de uma prática que mente. Especialmente, no trabalho com a Educação de Adultos, quando elogiamos tudo o que o aluno produz, certamente este aluno perde a confiança em nossas palavras.

A segunda afirmativa é que a forma de intervenção dos professores no processo de construção da escrita é um fator que influencia bastante a postura do próprio aluno diante de suas escritas. Com atitudes seguras, mas igualmente afetivas, é importante que o professor escolha a melhor forma de intervir no texto do aluno, junto com ele, esmiuçando a forma que o aluno usou para utilizar a escrita, mas ensinando-o a forma correta. Sabemos que é isso que busca o aluno na escola e é isso também que a sociedade vai exigir dele.

Os resultados das pesquisas de Ferreiro têm sido contestados por Senna (1994, 1995, 2001). Um dos questionamentos do autor refere-se ao entrelace contraditório que liga os pressupostos de Chomsky (inatismo), Piaget (interacionismo) e Vygotsky (sociointeracionismo), que superficialmente se aproximam, mas em suas bases se contradizem. Ferreiro trabalha com a idéia da universalidade do sujeito, de etapas regulares a serem seguidas e posteriormente superadas. Apenas esta afirmativa já descaracteriza a inclusão de Vygotsky em seus pressupostos, tendo em vista que este autor não prevê modelo únicos de desenvolvimento, mas sim, processos explicitamente individuais, inseridos em realidades histórico-sociais que são exclusivas e pessoais.

Ferreiro parte do princípio de que todos são iguais no caminho de construção da escrita. Em sua corrente teórica de base piagetiana e chomskyana prevalece a tendência de unificação, o que não cabe para qualquer povo em que sua constituição de

identidade não o cobra ser igual, ao contrário, é acostumado à diferença. Esta é a situação social brasileira, por exemplo.

Os universais lingüísticos elaborados por Chomsky traçam padrões universais de como a língua falada é constituída, porém o mesmo não deve ser aplicado à escrita. Seu parâmetro no traçado dos padrões universais é o lógico, ou seja, um conhecimento que dá à língua uma estrutura conformada aos padrões da razão cartesiana.

Giordan e Vecchi (1996), por sua vez, desenvolveram algumas críticas aos postulados de Piaget: Em primeiro lugar, Piaget interessa-se por um sujeito abstrato, o chamado “sujeito epistemológico”, e não pela criança ou o adulto. Com isso, Piaget não está interessado em compreender o desenvolvimento cognitivo de um sujeito real, mas sim, um sujeito eleito como o ideal, isto é, uma espécie de modelo. Seus estudos consistem em pôr a prova, as leis mais gerais referentes ao desenvolvimento intelectual. Ocorre que Ferreiro (1985) tende a aplicar estas leis gerais às situações específicas de escrita, que são manifestações individuais, oriundas de um processo particular e não universal.

Tal procedimento é facilmente compreendido para leis biológicas, mas não para investigações no campo da educação, que já avançou muito no entendimento do ser humano sócio-histórico. Para amenizar as escolhas teóricas feitas (Piaget e Chomsky) e trazer um recorte mais democrático, Ferreiro buscou em Vygotsky as concepções do sócio-interacionismo. Entretanto, esta última corrente teórica despreza as concepções estereotipadas de sujeito e, portanto, o entrelace com elas torna-se incompatível.

O diálogo entre o processo de uma aprendizagem, no caso a escrita, e os estudos piagetianos da construção do pensamento operatório se tornam contraditórios, pois os estudos de Piaget pressupõem que não haja variações de comportamento entre diferentes sujeitos. Os aspectos processuais, portanto, são desprivilegiados em relação aos estados finais de demonstração do comportamento, e somente estes explicam as progressões na compreensão de um sujeito, conforme explicam Giordan e Vecchi (op.cit.).

Sendo os processos de aprendizagem minimizados, com isso as estratégias educativas a serem implementadas são também deixadas de lado, o que explica a postura do pesquisador, na investigação de Ferreiro (1985), como alguém que motiva

através de perguntas e observa as respostas tal como em outras práticas formativas embasadas em Piaget.

Para Bronckart (2006), a postura piagetiana na elaboração do sujeito idealizado é totalmente compreensível se identificamos a origem de seus estudos em Descartes e Kant. Inscrito claramente na filiação cartesiana, Piaget tem como objeto central de seu trabalho a construção de categorias do entendimento humano, rejeitando a hipótese do papel fundador do social. Para Piaget, a linguagem e as interações sociais são sempre auxiliares, certamente necessárias, mas secundárias, nisto opondo-se ao princípio básico do papel de interação desenvolvido por Vygotsky. Bronckart ressalta ainda que para Piaget as estruturas do pensamento operatório são conquistadas naturalmente, espontaneamente, mas isso não significa que sejam inatas (como descreve Chomsky).

Neste sentido, Senna (2002) considera perverso que Ferreiro (1985) traga tais postulados à Educação porque o sujeito que em suas bases sócio-históricas seja formado numa cultura científica é passível de elaborações espontâneas de suas hipóteses até que adquira o pensamento formal, mas os meninos, jovens e adultos que recebemos nas escolas públicas para alfabetizar ficam “a ver navios” se a eles não forem oferecidas – ensinadas – as ferramentas básicas de inclusão do mundo letrado: a leitura e a escrita.

3.3 Mediação em Vygotsky: intervenções necessárias no desenvolvimento do conceito científico

Nesta tese, fundamentalmente aposta-se nas diferenças individuais para apreensão dos conceitos. Vygotsky é o principal ponto de apoio teórico, especialmente em seus estudos sobre a construção dos conceitos e a diferenciação que estabelece entre a construção dos conceitos espontâneos e a construção dos conceitos científicos. Para este autor (Vygotsky, 2008), a formação dos conceitos tem origem na relação existente entre pensamento e linguagem, além do papel da mediação entre sujeitos sociais e, no caso dos conceitos científicos – dentre os quais encontram-se os saberes escolares – o papel da escola e do professor. Toda a explanação que será feita pretende chegar nas formas como os sujeitos elaboram o conceito de escrita.

Em primeiro lugar, há de se trazer a consideração do homem como um ser que tem características biológicas, mas que necessariamente tem em sua filogênese a

necessidade de se desenvolver num grupo social. Em sua concepção de cérebro humano, a chave mestra da teoria, parte do princípio de que “*as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem*” (Oliveira, 1992), o que para os educadores da EJA torna-se a mola propulsora que nos faz acreditar que é possível que os nossos alunos aprendam sempre e continuamente e que não precisamos nos angustiar tentando “encaixá-los” nas etapas de escrita de Ferreiro ou nos estágios de desenvolvimento das operações de Piaget.

Com Vygotsky, conquista-se a liberdade de olhar para o desenvolvimento de cada aluno como único e incomparável porque suas experiências na construção dos conceitos espontâneos ou científicos dá-se em tempo e de formas diferentes pois depende das relações internas entre pensamento e linguagem estabelecidas por cada estudante em processos internos:

Vygotsky rejeitou, portanto, a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico. (Oliveira, 1992, p. 24)

Ao contrário dos pressupostos de Chomsky, em Vygotsky temos que as funções mentais são estruturadas na ação de vários elementos que trabalham ao mesmo tempo e articuladamente, porém cada elemento desempenhando sua função, constituindo “um sistema funcional complexo” que é um processo filogenético e ontogenético. Essa função gera conseqüências imediatas para o entendimento do desenvolvimento psicológico humano. Uma delas é a plasticidade do cérebro compreendida como uma estrutura estabelecida pelo desenvolvimento da espécie. A outra é que tanto esta estrutura quanto os sistemas funcionais variados dos cérebros não são estáveis, mas sim passíveis de transformações ao longo do desenvolvimento do sujeito.

Para o entendimento do desenvolvimento humano enquanto processo sócio-histórico, na teoria de Vygotsky, a compreensão do papel da mediação torna-se fundamental. Para este autor, o acesso que o ser humano tem ao objeto é sempre mediado por “*recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe*” (Oliveira,

1992, p. 26), ou seja, o processo de representação mental e a origem social dos sistemas simbólicos que se encontram entre o sujeito e objeto.

O processo de representação mental diz respeito à capacidade que o ser humano tem para abstrair mesmo sem os referenciais concretos, como as tarefas de planejamento e imaginação, por exemplo. A origem social dos sistemas, por outro lado, refere-se à cultura, entendida na teoria de Vygotsky, como a doadora dos significações necessárias para que o sujeito infira significados e interpretações da realidade. Trata-se, portanto, de um movimento de internalização, ou seja, de fora para dentro e individual.

Vygotsky considera a linguagem como um sistema de símbolos essencial para a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Assim explica Oliveira:

Além de servir ao propósito de comunicação entre os indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização. (1992, p. 27)

A citação oferecida pela autora da leitura de Vygotsky auxilia no entendimento de que a palavra exerce o papel de mediação na relação homem-mundo, posto que oferece generalizações de classe de objetos e atua como representação desta classe, dando origem a um conceito. Na teoria deste autor, isto não se dá de forma natural e inata, mas sim num processo de construção histórico-cultural. Entende-se, portanto, que os conceitos não são construídos naturalmente, mas sim culturalmente.

Para Vygotsky, as formas com que crianças e adultos utilizam o pensamento conceitual, ao lidar com a compreensão do mundo real e a comunicação, são diferentes “em sua composição, estrutura e modo de operação” (Vygotsky, 2008). Em sua teoria, o percurso de formação dos conceitos não é linear e a questão da mediação é a principal nesta irregularidade.

O autor diferencia os conceitos “espontâneos” ou “cotidianos” dos “científicos”, que são aqueles “adquiridos através do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas” (Oliveira, 1992, p.31). Nisto, a teoria de Vygotsky distancia-se da de Ferreiro (1985), já que esta trata o

conceito de escrita como natural e espontâneo e por isso acredita que, o ambiente alfabetizador e o professor observador são os mediadores necessários.

O movimento de construção destes conceitos de naturezas diferenciadas é também diferenciado. Os conceitos espontâneos são adquiridos antes de que o sujeito deles faça uso e de que use palavra para defini-lo. Com os conceitos científicos normalmente a aquisição começa com a palavra e sua utilização em situações formais para depois fazer uso do conceito que após um tempo fará parte de seus conhecimentos espontâneos.

As línguas faladas e escritas podem ser bons exemplos para esta explicação. A língua materna não precisa de palavra que a defina para que as crianças, mesmo as bem pequenas, a compreendam e com ela interajam. Ao contrário, língua escrita, repleta de convenções, exige conceitos prévios de letras e códigos de funcionamento antes que sua fluência se torne espontânea. Esta é outra característica marcante da teoria de Vygotsky para esta tese. Tendo a diferenciação das formas de apropriação dos conceitos como base, ressalto que a postura diante da alfabetização de adultos deve levar em consideração que conceitos de naturezas distintas requerem abordagens e intervenções distintas.

A diferença de natureza entre os dois tipos de conceitos não os torna independentes. Os conceitos científicos precisam dos espontâneos para serem compreendidos. Vygotsky (2008) explica que, com isso os conceitos científicos tornam-se descendentes ao buscar os espontâneos e vice-versa, buscando alcançar os científicos, os espontâneos tendem a ficar mais elaborados e, portanto, ascendentes.

A partir desta explicação compreende-se porque é tão importante que, na alfabetização, sejam oferecidas atividades que desafiem os alunos na medida certa. O que chamo aqui de medida certa é que seja uma atividade em que o estudante seja desafiado cognitivamente, que exija um novo comportamento, mas que este desafio seja possível de ser resolvido, que esteja em consonância com as conquistas que o estudante já realizou. E isto reforça o que tento destacar aqui: as intervenções pedagógicas precisam ser, em sua maioria, individuais. Caso contrário, não se consegue atingir exatamente o percurso que o estudante está realizando para compor seus conceitos.

A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode, por si só, ser considerada a causa do processo, muito embora as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam, sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual. Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso. (Vygotsky, 2008, p. 73)

É importante ressaltar, no entanto, que o custo de desenvolvimento a que Vygotsky se refere não tem por finalidade rotular nenhum ser humano ou considerá-lo menos capaz de forma determinante. A afirmativa do autor vem chamar atenção para os aspectos histórico-sociais que oferecem aos seres humanos desafios para o seu desenvolvimento. Sendo a história e o meio social diferente para cada ser, seu desenvolvimento intelectual também se dará de forma diferenciada. Com os adultos alfabetizando, por exemplo, especialmente os com idade mais elevada e com pouca ou nenhuma história anterior de escolarização, pode-se notar que é freqüente que suas dificuldades com os conteúdos escolarizados sejam maiores que os demais. Da maioria destes sujeitos, no decorrer de sua vida lhe foram exigidos comportamentos mentais e físicos que pouco dialogam com a realidade esperada pela escola. É comum escutar destes alunos, principalmente dos homens, que “escrever dói”. Dói a coluna, o braço, a mão, a cabeça... porque o corpo deles também não está acostumado com a postura física, do estudante. Por outro lado, a mulher trabalha um pouco mais a motricidade fina nos trabalhos caseiros. Na EJA, esta se torna uma das razões porque os homens desistem da escola mais freqüentemente do que as mulheres.

Estes alunos, no entanto, possuem todo um aparato cognitivo que lhes permite pensar, ouvir, ver e precisam ser desenvolvidos em habilidades que decorrem destas competências. Só não as teriam no caso de uma anomalia orgânica. A visão, por exemplo, é uma competência necessária para a leitura convencional, mas a leitura é uma habilidade a ser desenvolvida; a audição é uma competência, mas a habilidade de escuta precisa ser desenvolvida. A habilidade não se trata, no entanto, de um refinamento cognitivo, mas é apenas uma derivação da competência, como tantas outras.

Quanto aos alunos de EJA, estes passaram por experiências que exigiram habilidades, na maioria das vezes, para atividades de seu trabalho (no campo ou mesmo nos centros, atividades braçais etc). Não foram desenvolvidas neles as habilidades necessárias para a leitura e a escrita. E nós, professores, tantas vezes dizemos a eles que eles têm estas habilidades, que é uma questão de tempo, mas na verdade, é uma questão de muito trabalho do professor e dos alunos, de intervenções pontuais.

A partir da perspectiva de Vygotsky, pode-se inferir que o ensino escolar tem como um de seus principais objetivos ser mediador entre o sujeito e os conceitos científicos, conforme explica Oliveira: *“por sua inclusão num sistema e por envolver uma atitude mediada desde o início de sua construção, os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos”* (1992, p. 32).

Para o desenvolvimento do conceito científico, o estudante deve ser ensinado a adotar procedimentos científicos de pensamento, instaurando, em si, portanto, uma outra forma de compreender o mundo. Esta forma, no entanto, não exclui aquela natural e espontânea, mas abre a possibilidade de escolha do estudante diante da necessidade de optar entre um modo científico de pensar e um espontâneo. Oliveira (op.cit) oferece uma importante síntese sobre a importância da instituição escolar neste processo:

Do mesmo modo que as postulações de Vygotsky sobre a formação dos conceitos cotidianos, conforme discutido anteriormente, concretizam suas concepções sobre o processo de desenvolvimento psicológico, suas concepções sobre o processo de formação de conceitos científicos remetem a idéias mais gerais acerca do desenvolvimento humano. Em primeiro lugar, a particular importância da instituição escola nas sociedades letradas: os procedimentos de instrução deliberada que nela ocorrem (e que aqui destaca-se a transmissão de conceitos inseridos em sistemas de conhecimento articulados pelas diversas disciplinas científicas) são fundamentais na construção dos processos psicológicos dos indivíduos dessas sociedades. A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que

ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos.

Senna (2002) oferece-nos um quadro comparativo entre dois diferentes modos de pensar.

Modo Narrativo	Modo Científico
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 futuro 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 seu 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, a 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 inter-pessoais.

Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado sócio-afetivamente.	Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais.
---	---

Estamos diante, portanto, não apenas de teorias do desenvolvimento humano, mas diante de pressupostos que podem auxiliar professores na construção de seus conceitos profissionais em busca de uma alfabetização mais coerente. Coerente com o desenvolvimento dos estudantes concebidos como corpo e mente, coerente com a função escolar, coerente com uma sociedade que privilegia as formas científicas de atuar. Estar atento a isto é garantir aos estudantes direitos mais justos de presença no mundo.

Neste trabalho, entendo o processo de superação do erro através das Zonas de Desenvolvimento estudadas por Vygostky. Uma escrita produzida pelo sujeito representa a Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, as hipóteses de escrita que o sujeito realiza neste momento, a forma como pensa o funcionamento deste processo. A escrita correta representa a Zona de Desenvolvimento Potencial, como a hipótese que se pretende que o sujeito chegue. O caminho entre uma e outra é representado pela Zona de Desenvolvimento Proximal, marcada pelo processo de aprendizagem e pelas medições com as quais o sujeito irá interagir. Trazemos aqui a importância do professor como um importante mediador neste caminhar, não com uma função que se limita à observação, mas como alguém que observa e estuda a forma como o estudante pensa para então elaborar formas de intervenção que façam a ponte entre as Zonas Real e a Potencial.

Por outro lado, é preciso cuidar para que a intervenção seja planejada para atingir o desenvolvimento de cada um e de todos os alunos de maneira pontual, atentando para fugir de modelos ideais de alunos. Ribeiro oferece uma reflexão sobre a mediação do professor:

A aprendizagem não pode ter sua mediação facilmente padronizada, ou melhor, não se consegue "colocar a aprendizagem em uma régua fixa. Testes psicométricos, por si só, não dão conta de apresentar uma visão adequada dos

fenômenos de aprendizagem em sua totalidade. Tenta-se padronizar algo que não é passível da padronização. (2004, p. 90)

E o papel do professor nesse processo é imprescindível, especialmente quando nos referimos à massa dos estudantes das escolas públicas, que pouco tem acesso às formas de interações formais com o mundo. Muitas vezes, se a escola não oferece isso, o aluno não o terá em outro espaço. Para Costa (2004), este é um ponto de diferença teórica entre Piaget e Vygotsky:

O primeiro enfatiza a relação sujeito/objeto e o segundo, a relação sujeito/sujeito/objeto, isto é, a constituição intersubjetiva do sujeito e da linguagem como processo psicológico, cuja gênese se dá no social. (p. 21)

Acreditamos não ser possível chegar à superação dos erros recorrentes na escrita, sem a compreensão das formas de atuação de seus sujeitos no espaço e tempo contemporâneo e das imagens simbólicas que determinam suas maneiras diferenciadas de uso das linguagens.

Para Bruner (1997), a mente e a vida humanas não são adaptadas pela biologia, mas o que dá significado à ação humana é a cultura: *“Ela faz isso impondo os padrões inerentes aos sistemas simbólicos da cultura, sua linguagem, e modos de discurso, as formas de explicação lógica e narrativa e os padrões de dependência mútua da vida comum”* (p. 40).

Trabalhamos com a idéia de justaposição da aprendizagem, na qual as origens dos diferentes saberes são mantidas e, com a chegada de novos saberes, outros são gerados, formando uma teia de conhecimentos não-evolutivos, não-progressivos ou não- superpostos, mas sim entrelaçados.

Costa (2004) afirma que nos processos de alfabetização e letramento é necessário haver sempre “um sentido” e que, necessariamente isto estaria relacionado à interlocução com alguém. Na perspectiva do autor *“está na gênese da construção do sentido a interação com o outro pelo trabalho da escrita e da escritura”* (p.46).

A partir destas afirmações destaco que a produção de sentido pode também ser entendida como um processo individual, ainda que ocorra muitas vezes num ambiente de socialização. Desta forma, o que faz sentido para um estudante, pode não fazer para o outro.

Trago uma situação que vivenciei em classe de ano inicial do Ciclo de Formação em que, ao explorar o texto de uma cantiga que estava escrita no quadro de giz, coletivamente, um aluno interrompeu a aula e disse, com expressão de euforia e deslumbramento pela descoberta: “Espere aí... Então é só isso que precisa fazer para ler? É só eu entender como lê um pedaço e o outro e vou juntando e juntando aí eu consigo saber o que está escrito? Então por que você não me disse isso antes?”.

Embora eu tivesse dito isto de diversas maneiras durante inúmeras aulas anteriores, naquele momento as informações sobre o processo de leitura fizeram sentido para ele, tornaram-se, portanto, um conceito. Para alguns, aquele sentido já havia sido construído e para outros não. De fato, o aluno desta situação, uma criança de 6 anos, encontrou as peças que faltavam para a compreensão do mecanismo básico para a leitura.

Outro questionamento que faço sobre a afirmativa de Costa (2004) diz respeito à consideração de que a escrita faz parte da origem da construção do sentido. Considero esta afirmação perigosa, pois com ela pensaríamos que pessoas não-leitoras e não-escritoras não produzem sentidos. Certamente não produzem os mesmos sentidos e das mesmas formas, assim como as pessoas que lêem e escrevem com fluência também apresentam formas diferenciadas de apreensão do mundo.

3.4. Outras considerações

A alfabetização não é um evento isolado da sociedade, mas sim um processo instituído, aceito e exigido socialmente. Sob total influência do contexto sócio-histórico, a alfabetização é desenhada no tempo passando por variações em suas formas teóricas e práticas. Compreender este movimento é aceitar a constante necessidade de olhar além dos muros dos saberes escolares e buscar a relação entre estes e o sujeito alfabetizando.

Nosso tempo tem a marca das incertezas e das múltiplas possibilidades para todas as coisas, o que fragmenta a concepção sólida que tínhamos sobre a estreita relação entre a escola e a alfabetização. Esta relação vem sendo avaliada e questionada pela baixa qualidade de produção de leitores e escritores que a escola tem conseguido formar e isto pode levantar algumas questões: é outro o lugar da alfabetização? É outro o papel da escola?

Arrisco-me a oferecer uma possibilidade de resposta: são muitos os lugares da alfabetização, mas ainda é a escola o seu espaço de referência. Perder isto de vista seria colocar em risco milhares de alunos a buscar pela inclusão. Entre tantas funções que a instituição escolar parece acumular, a de oferecer aos alunos os conhecimentos científicos não pode ser perdida. Eis a necessidade de atenção constante para fugir de regras que generalizem os comportamentos e os desenvolvimentos humanos. “Naturalmente”, nossos alunos precisam é de uma educação escolar que olhe para eles como quem tem uma história pessoal plena de significados e uma vida inteira pela frente com muitas coisas para aprender e viver.

As tendências pedagógicas predominantes de cada tempo são marcadas por toda uma intencionalidade que permeia as entrelinhas do que se produz em sala de aula. Portanto, com Vygotsky, assumir a postura de mediação entre o sujeito e os conceitos científicos passa a ser a atitude “semiótica” de responsabilidade e organização para a inclusão.

Erro na escrita: barreira ou determinante?

Originalmente, o conceito de erro produtivo é a expressão usada na cultura de Piaget, aplicando-se ao processo de aprendizagem para “ensaio e erro”. Encaminhando esta discussão, trabalho a diferenciação entre língua falada e língua escrita. Esta diferenciação é de grande importância, pois a associação direta destas duas linhas tem gerado uma série de equívocos na elaboração de teorias sobre alfabetização e seus processos subsequentes. Partindo do princípio de que a língua escrita é também língua materna, como alguns autores sociolinguistas tem exemplificado, condutas pedagógicas ineficientes têm preenchido ainda mais as listas de crianças, jovens e adultos que, mesmo com anos de escolaridade, não apropriam-se do código escrito de maneira convencional.

Neste caminho, apresento uma análise da natureza da gramática que descreve a língua escrita e a natureza da gramática que descreve a língua oral, confrontando dois conceitos, a saber: “*processo de gramatização x gramática natural*”. A sustentação teórica para o processo de gramatização constitui-se de Senna (1991, 2001, 2006a).

A seguir, discuto uma análise de erros realizada por Nascimento (1998), tendo como objeto de estudo o processo de alfabetização.

A teoria de Senna quanto aos erros entendidos como consequência positiva de uma forma de pensar a escrita é o referencial para o que segue: uma pesquisa que visa avaliar os erros na escrita de alunos jovens e adultos em etapa inicial de escolarização, tendo como princípio o bilingüismo decorrente do contato entre fala e escrita, de acordo com a teoria de Senna; os estudos de Vygotsky já mencionados no capítulo anterior; a Psicomotricidade, conforme trabalhado por Le Boulch, os princípios fonológicos e a hipertextualidade como uma forma diferenciada de inferir um texto escrito.

4.1 Relação Língua falada-Língua escrita: a natureza e a motivação do erro na escrita

O ser humano, ao nascer, é programado para a fala, como sua forma de interagir com o outro. Na escola, tentamos convencer os alunos de que a escrita também é algo natural, assim como a fala, porém a escrita tem outra natureza, derivando de uma construção social.

Através de seu ajuizamento de mundo, o homem traduz seus conceitos de maneira que possa partilhar com os outros e, para isso, busca sistemas de expressão naturais. Sabemos que na base de sua constituição, o homem não precisa da escrita. Por muito tempo os desenhos nas cavernas foram eficazes meios de comunicação, revelando uma tendência à imagética e à pictórica desde os primeiros humanos.

A linguagem proporciona ao ser humano a capacidade de falar e produzir grafismos, mas não a escrita propriamente, que só surgiu milhares de anos depois.. É aqui que retomo a questão da necessidade de pertencimento aos grupos, pois grande parte dos estudantes das escolas públicas, principalmente, não se sente contemplada e parte de uma escrita que é arbitrária, na qual não se percebe representada.

Ao discutir o processo de alfabetização, busco aproximação das escritas produzidas por seus estudantes, no intuito de compreender as formas de pensamento que levam a cada tipo de escrita. Com esta afirmação, ressalto que cada escrita tem uma motivação diferente e que este processo se dá de maneira diferenciada em cada sujeito.

A escrita, diferentemente da fala, pertence a um sistema artificial de comunicação, elaborado e ensinado a partir de determinado perfil cultural. Neste texto,

trabalho com a concepção de Senna (1995) de que a Língua Escrita não é Língua Materna. A Língua Materna não precisa ser ensinada formalmente, pois é apreendida através de mecanismos inatos, a partir das vivências do sujeito, ao longo de sua vida. A Língua Escrita, como um conjunto de registros formais, não é intuitiva e, normalmente, para sua aquisição é necessário alguém que a ensine.

Quando nos deparamos com um erro na escrita, podemos dizer que algum fenômeno lingüístico foi a motivação para sua ocorrência, pois não se trata de um fenômeno aleatório e desmotivado.. A conduta do professor diante disto é de grande importância para a superação do erro por parte do estudante. Muitas vezes, quando apontamos os erros de um texto, não discriminamos o texto, mas sim o sujeito que o produziu. O erro, entendido como um alerta de determinada forma de pensamento, no entanto, pode ser aproveitado como um ponto de partida para que o professor compreenda a forma como o aluno pensa e, partindo disto, elaborar sua próxima conduta de intervenção.

No início do processo de alfabetização, uma conduta comum aos professores é orientar para que os estudantes escrevam livremente, lancem mão de suas deduções e “tentem” escrever “do seu jeito”. Conforme vai mudando de ano escolar, vamos reforçando cada vez mais que aquilo que o estudante produz não serve como escrita. Facilmente, no cotidiano, os estudantes experimentam esta negação e o que nem sempre acontece é a intervenção pontual neste texto. O erro, geralmente, é generalizado como um fenômeno único e homogêneo e não se discute a natureza e a motivação de cada tipo de erro. Conseqüentemente, também não se pode fazer uma intervenção junto ao aluno que lhe permita superar cada situação descrita geradora de erro.

Em algumas concepções de escrita, conforme mencionado no capítulo anterior, como a de Ferreiro & Teberosky (1985), por exemplo, naturalmente o estudante chega à consciência alfabética e ortográfica da escrita, pois é *“a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem”* (p. 23) e quanto ao ensino *“não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito possui, porém sem ser consciente de possuí-lo”* (p.24). Quanto ao sujeito e a aprendizagem, as autoras afirmam ainda:

É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (ibid, p. 26).

Para abordar a relação entre a língua falada (também chamada língua oral e língua materna) e a língua escrita, convém uma explicação inicial: tendo sua origem no pensamento, a linguagem gera sistemas de expressão, que podem ser verbais ou não-verbais. Os sistemas verbais, por sua vez, dão-se em forma de língua oral (representada pela fala, de base filogenética, aprendida por instinto) ou de língua escrita (formada por sistemas artificiais de representação).

Os princípios utilizados por um sujeito na organização da fala são completamente diferentes dos que o sujeito precisa para organizar a escrita, compreendida, conforme abordado na seção anterior, como um sistema de códigos que ele precisará desvendar e que exigirá do sujeito novas formas de organizar o pensamento.

Na Educação, é comum a compreensão de pensamento como produto do ato de pensar (conceito, tomado como categoria). Entretanto, há milhões de outras formas de utilizar o “pensamento”. Na cultura escolar, o ato de pensar é considerado a partir dos parâmetros do sujeito cognoscente cartesiano, daí resultando um conceito de mente que não apresenta variações de uso entre diferentes sujeitos. Senna (2006a), no entanto, refere-se a modos de pensamento: o modo científico, que a escola tem como função desenvolver e o modo oral, também chamado narrativo ou mente dinâmica e predominante entre os brasileiros.

Isto posto, instaura-se um dilema entre a gramática da organização científica, de ordem dos falares formais e a escrita e o modo de pensamento narrativo. Estas categorias de pensamento são construídas, na teoria de Senna (ibid), de forma cultural e não biológica.

Os sistemas de expressão geram modos de linguagem verbais e não-verbais. Como linguagem verbal, tem-se a língua oral, falada, também chamada como língua materna e que dá origem a uma gramática natural. Também como parte da linguagem verbal, tem-se a língua escrita, geradora de sistemas artificiais e, portanto, de uma língua artificial que se encaminhou à exigência de uma gramática teórica.

Por representar o pensamento do homem de cultura científica, a gramática teórica não se reporta à língua materna, mas sim a uma língua artificial. Desta forma, cidadãos comuns não se percebem representados na gramática teórica, que reflete apenas o que não somos.

As gramáticas teóricas surgiram para ensinar o sujeito a falar e assumiu, portanto, um cunho didático. Por muito tempo, teve-se a idéia de que à escola caberia ensinar a falar certo e os registros orais começaram a ser valorizados a partir da década de 1980.

O processo de gramatização inicia-se, segundo Senna (2006a), no julgamento que os gregos faziam de si mesmos, percebendo-se não como um povo, entre tantos outros, mas como “o povo”. Como todos os outros povos não falavam grego e os gregos julgavam que era a língua que ensinava a pensar, entendiam que quem não falava grego não sabia pensar. Quando, portanto, ensinava-se a gramática da língua, ensinava-se a pensar, na intenção de que as pessoas deveriam se adaptar à gramática teórica.

O estudo da gramática grega deu aos gregos o poder, como uma maneira que legitima a fala da elite grega como única. A gramática teórica dos nossos dias tem origem inicialmente na gramática grega e, posteriormente, na gramática do latim, que passou a ser considerada a “língua” da ciência, com poder político maior que a gramática grega.

Conforme Senna (2006a), há uma gramática que está no pensamento de todos os sujeitos e que os fazem escrever de uma ou de outra maneira, pois se há uma escrita, há uma gramática fundamentando esta escrita. A intervenção em erro na escrita, só se faz eficaz nesta perspectiva, quando parte da gramática do aluno. Assim, a gramática que deveríamos ensinar aos alunos é aquela que os faz pensar na gramática teórica a partir de sua gramática natural e que seria, portanto, uma prática reflexiva.

Até o século XIX não se estudava a fala, mas sim a escrita. Era uma forma de esquecer um pouco a predominância dos saberes da Idade Média, que basicamente eram transmitidos através da oralidade:

A língua falada, constituindo-se num grande mosaico, possui duas estruturas: a estrutura física, que é individual e que gera a fala e a “*langue*” (termo em francês que

equivale à representação mental da língua. A “*langue*” dá-se no coletivo e é passível de generalizações. Ocorre que tomando o parâmetro de “*langue*” para análise da língua dos povos, tem-se a cultura do déficit cultural, pois este parâmetro tem origem na estrutura das classes dominantes. Inicialmente o déficit cultural foi chamado de déficit estrutural.

A representação do som através da escrita, a chamada consciência lógico-fonética, tem a “*langue*” como parâmetro, como se todos os falantes usassem o mesmo som para pronunciar as palavras. No entanto, são diversos os fatores que influenciam nos sons que produzimos ao falar, como por exemplo: uso de aparelhos dentários, formato da arcada dentária, projeção da língua, respiração, sotaques, entre outros. A descrição lingüística para “*langue*” dá-se como algo em comum que faz com que as pessoas consigam se entender, mesmo com as particularidades citadas. Portanto, a “*langue*” faz parte de um universo como uma fração comum ou uma gramática padrão da língua.

Fato é que a palavra “padrão” entrou na lingüística associada ao que é culto. A idéia de padrão, portanto, aliena outras formas de língua, pois está associada a uma gramática ideal (no sentido de selecionada, idealizada). Hoje, compreende-se que as alterações da língua são consideradas empobrecedoras apenas quando reduzem o vocabulário e não, quando são modificadas quanto à forma.

Nos aproximamos então da elaboração da gramática artificial quando o objeto da lingüística muda do pensamento para a frase falada, pois, para os gregos, a fala correta leva ao pensamento correto - o que deriva uma relação equivocada entre fala e pensamento. Daí a necessidade de classificação das palavras na Língua Portuguesa e os fenômenos a serem descritos passam a ser palavras e não mais pensamentos. A gramática surge, então, na intenção de que as pessoas se adaptem a ela. Logo, quando avaliamos o falar de alguém como errado, o que está implícito é que ele não fala igual a mim e isto gera o que Bagno chama de preconceito lingüístico.

A fala é um fenômeno que se transforma o tempo todo, no movimento que o ser humano desenvolve, também, de transformar as suas relações com o mundo. A fala ganha ritmos e formas que são específicos e que se constituem em grupos culturais. Como sujeitos de múltiplas identidades que somos, assumimos também posturas diferenciadas de falas para cada grupo com o qual nos relacionamos. Basta pensar na

maneira como falamos no diferentes ambientes: acadêmico, familiar, entre amigos, profissional, além dos diferentes interlocutores, que também influenciam na intenção de nossas falas.

Nas salas de aula de alfabetização torna-se um erro ensinar aos alunos que a escrita representa a fala, pois quando o aluno produz um texto a partir da tentativa de codificar a fala na escrita, ele tende a cometer muitos erros. É importante que desde o início dos trabalhos com a escrita, o aluno perceba que ele atuará como um “detetive” que precisa compreender o funcionamento de um código. E isto, ninguém pode fazer por ele.

Em países onde os níveis de formalidade são maiores, é possível que haja maior equivalência entre gramática natural, língua e idioma, porque as pessoas já vivem, no cotidiano, o modo de pensar científico.

O processo de fala, tão corriqueiro, exige do falante uma série de processos que ocorrem ao mesmo tempo. Inicialmente, precisa selecionar uma língua a ser usada na comunicação, em seguida escolher o registro (mais formal, menos formal) e o código (escrito, falado). Com estas escolhas, o sujeito organiza o texto e fala. Desta forma, compreende-se que a expressão tem uma lista de possibilidades e não uma única forma para ser representada. Toda esta adaptação ocorre desde a mais tenra idade, pois quando a criança começa a falar, já é leitora da fala dos outros há muito tempo.

A teoria do discurso e as teorias da comunicação social já abordam satisfatoriamente as dinâmicas que envolvem a seleção das formas de expressão. A escrita, contudo, sofre com a rigidez de suas normas estamentais, de maneira que um texto escrito, de certo modo, contraria à expectativa natural de comunicação humana.

Com frequência, há programas na televisão quanto às formas “corretas” de falar. Muitas vezes, isto distancia ainda mais as massas populares destas formas, tendo em vista que é notável que a distância entre as suas formas e a forma escrita é muito grande, uma proposta quase impossível. Os sujeitos que se encontram num meio-termo de nível de formalidade conseguem ver-se no falar “correto”.

A discussão sobre o bilingüismo (Língua falada-Língua Escrita) começa na Psicolinguística porque se trata de uma área onde se pode encontrar fundamentação para a relação entre língua falada e escrita.

Dentre inúmeros preconceitos que ainda imperam em nossa sociedade, como em questões relacionadas a gênero, sexualidade, cor da pele, nacionalidade, posição profissional e social e nível de escolaridade, entre outros, o preconceito lingüístico é também uma demonstração da forma como julgamos nossos semelhantes (melhor dizendo, nossos semelhantes um pouco diferentes). A discussão do preconceito lingüístico torna-se complementar à das naturezas de duas gramáticas: a gramática escrita e a gramática oral ou, podemos ainda dizer, o processo de gramatização e a gramática natural. A confusão que se faz destas gramáticas quando damos a elas o mesmo tratamento ou entendemos como uma única gramática, a normativa, provoca brechas para o preconceito lingüístico.

O preconceito lingüístico não é algo novo. Sempre representou a relação dominados e dominadores. Não tem a ver com minorias numéricas, mas sim com o que é considerado menor. Você julga o sujeito por aquilo que está nele, que não pode ser retirado (a cor, o sotaque, a língua). O parâmetro de julgamento é sempre o clássico.

Ocorre que no bilingüismo¹³ fala-escrita, a tendência é que a língua falada prevaleça. Ela é muito forte porque faz parte da constituição do sujeito desde o início de sua vida e, por isso, acaba aparecendo em algum momento, mesmo quando o sujeito pretende fazer uso de outra língua – no caso, a escrita.

Ao apontar os erros numa escrita, não discriminamos o texto, mas sim o aluno, pois o erro é algo que alerta para a inconsciência de um comportamento. O que o ensino de Língua Portuguesa mais faz é reforçar o erro dos alunos. De fato, o erro na escrita precisa ser corrigido, mas de maneira que faça sentido para o aluno e que contribua para que o aluno saia daquele estado de escrita e avance para as formas mais convencionais. Portanto, apenas assinalar o texto do aluno e devolvê-lo não favorece interação com as regras exigidas na escrita.

Do bilingüismo, vem a concepção de Senna (2007a) de letramento como processo de interação social. O mesmo autor, traz para a escrita a idéia de preconceito lingüístico, desenvolvida por Bagno (1999).

Bagno traz a tona esta questão, ressaltando que o preconceito lingüístico começa muito antes da fala. Ele já se faz presente na imagem negativa “*que o brasileiro tem de si*

¹³ Segundo Senna (1991): “*interferência de um sistema gramatical sobre outro quando em contato na mente de um falante*”.

mesmo e da língua falada por aqui" (1999, p.13). Isto se agrava quando a língua falada é pronunciada por "negros", "nordestinos", "moradores de favelas" e "analfabetos". Estes sujeitos, tantas vezes excluídos socialmente, acabam por estabelecer, cada vez mais, uma relação distanciada com tudo aquilo que é relativo à formalidade, como a escola e a escrita. Assim afirma Bagno:

(...) O que habitualmente chamamos de português é um grande "balaio de gatos". (...) Cada um desses "gatos" é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional. É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da "unidade" do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país para melhor planejar suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. O reconhecimento da existência de muitas normas lingüísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma lingüística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira "língua estrangeira" para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma lingüística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão. (1999, p. 18-19).

O preconceito, muitas vezes, já é iniciado pelo sotaque de quem pretende se expressar. Antes mesmo de expor suas idéias, o ouvinte já estabelece uma série de julgamentos de valor, que impregnam sua escuta, antes da mensagem a ser dita.

O preconceito lingüístico se passa também quando estabelecemos uma dificuldade de tolerância entre diferentes manifestações de escrita. Especialmente, quando não nos interessamos em entender a origem de cada escrita que o aluno produz, o porquê de cada acerto e de cada erro.

Segundo Senna, o preconceito lingüístico não tem a ver com minorias numéricas, mas sim com o que é considerado como de menor valor e é preconceito porque diz respeito a algo que não pode ser modificado, como cor, sotaque e língua. Bagno compartilha desta idéia ao afirmar:

Não há barragem nem represa nem repressão capaz de impedir o fluxo da língua, seu avanço, suas modificações de trajeto, seus transbordamentos. Enquanto houver gente falando uma determinada língua, ela sofrerá variação, modificações, transformações, mudanças. (2004, p. 157)

Pedagogicamente, o que o ensino da escrita mais tem feito é reforçar o erro do aluno, apontando para a sua inconsciência diante da norma culta. Quando pensamos em alfabetização de jovens e adultos, lembramos o quanto dizemos para que os alunos arrisquem na escrita, que escrevam sem medo de errar... Conforme os alunos vão conseguindo dominar um pouco mais o código alfabético passamos a nos preocupar com as questões ortográficas e estruturais da escrita e passamos a dizer aos mesmos alunos que aquilo que ele produz não serve como escrita.

Trazemos para a discussão o preconceito lingüístico na fala por acreditarmos na existência do mesmo na escrita, além de estabelecer a relação com a concepção de sujeito, poder e linguagem que está nas entrelinhas de qualquer tipo de preconceito.

Fato é que para muitos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, a Língua Portuguesa ensinada na escola é tão inacessível quanto uma língua estrangeira e, por isso, seu domínio caracteriza um bilingüismo. Ribeiro (2004) ratifica este posicionamento:

A “língua” falada em casa e na sua comunidade, em geral, está bastante distante daquela a ser conquistada na escola. Uma língua estranha (estrangeira) não só em sua estrutura, mas no que diz respeito às competências comunicativa e pragmática que se aluno deve também dominar, através da conquista de um mundo que lhe parece, da mesma forma, distante e não apenas novo. (p.65)

Todavia, alguns autores perseveram na hipótese de que a escrita pretende representar a fala. Mendonça e Mendonça (2007, p. 30) afirmam que *“embora um dos compromissos da escrita seja representar a fala, esta representação não é idêntica. A linguagem falada tem marcas e características típicas da oralidade e existem expressões próprias da fala e outras mais adequadas à escrita”*.

E que língua vai predominar? A oral ou a escrita? A de quem tem poder, sempre.

4.2 Análise de erros na escrita, por Nascimento

Trago para o debate o estudo de Nascimento (1998) em que trabalha a “taxonomia dos erros”, a partir da concepções de Ferreiro, elaborando uma lista de

tipos de erros presentes nos textos de alunos em etapa de alfabetização. Vale ressaltar, entretanto, que o autor não se refere a Ferreiro ou suas obras em seu texto.

A partir dos pressupostos listados no texto é foi estabelecida esta relação. Sobre este estudo, destaco algumas observações e críticas importantes de serem sinalizadas. Vejamos algumas:

Em diversas partes do texto, o autor deixa claro que o objeto de seu estudo é o processo de alfabetização:

Inicialmente, considerarei nossa delimitação do processo de alfabetização como objeto de estudo. (p. 34)

(...) as pesquisas do Ceale vêm, justamente, implementando esta tentativa de articulação que tem orientado a especificação do processo de alfabetização como objeto de estudo. (p.36)

(...) o foco de nossas pesquisas sobre alfabetização deve se situar no processo e não apenas em produtos encontráveis. (p.37)

O importante é que começamos a organizar uma “taxonomia de erros” de ortografia, no processo de alfabetização. (p. 47)

A pesquisa desenvolvida por Nascimento pertence ao grupo de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, concentrados no Ceale (Centro de Estudos da Alfabetização e Leitura). Sua pesquisa foi definida a partir de outra chamada “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, de Magda Soares, que apresenta o seguinte contexto de investigação:

A fim de contribuir para a identificação de estudos e pesquisas necessários na área de alfabetização e oferecer subsídios para a definição de uma política adequada de incentivo à pesquisa nesta área, buscou-se também determinar lacunas, apontando temas ausentes ou insuficientemente explorados; referenciais teóricos cuja presença na produção de conhecimento sobre alfabetização é ainda pouco significativa; alternativas metodológicas de investigação que, embora promissoras, ainda são pouco utilizadas na pesquisa sobre alfabetização (Soares, 1989 apud Nascimento 1998).

Fica explícito no trabalho do autor que quando se toma o processo de alfabetização como objeto de pesquisa, não se deve deixar de lado sua complexidade, partindo-se do seguinte princípio: “a necessidade de articulação e integração de estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito da psicologia, da lingüística, da psicolingüística,

da sociolinguística etc” (Soares, op.cit. apud Nascimento, 1998). Pergunto-me se a educação seria uma área prevista no “etc”, pois que me parece soar estranho que um processo tão grávido de pedagogia como é a alfabetização, não tenha a educação como uma de suas áreas de fundamentação teórica.

Segundo Nascimento, há algumas concepções em comum às pesquisas do Ceale. Uma delas diz respeito ao conceito de aprendizagem e outra é a noção, mais específica, de aprendizagem da língua escrita. Souza Lima (1990 apud Nascimento, 1998) oferece a seguinte afirmativa que ajuda a compor os quadros de referência teórica do grupo de pesquisadores, sobre a aprendizagem como um processo complexo: *“Estudá-lo implica necessariamente que se faça um recorte. Entender este recorte como totalidade do processo de aprender é, evidentemente, um reducionismo. Em educação, temos lidado continuamente”* (p.39).

A autora segue sua afirmativa explicando que um grande equívoco que se tem feito é o uso do construtivismo para justificar determinadas *“práticas díspares de sala de aula”*. Isto ocorreria, segundo Souza Lima, por uma *“transposição direta de uma teoria de uma área de conhecimento para outra”* (op.cit.).

De fato, conforme já destacado, os princípios biológicos que fundamentaram o construtivismo piagetiano, por exemplo, não dão conta do diálogo com os processos educacionais complexos, que trabalham com múltiplas identidades de sujeitos. Ocorre que os estudos de Ferreiro aproximaram princípios que tendem à universalização do homem dos processos educacionais, quando os usou em teorias acerca do processo de construção da escrita. Desta forma, não é um equívoco de quem lê e tenta relacionar as teorias construtivistas à prática, mas sim um equívoco de quem buscou provar esta estreita relação.

Sobre o construtivismo, Souza Lima acrescenta:

(...) não é uma proposta pedagógica, não esgota as questões complexas que estão envolvidas no ato de ensinar e aprender, que não são meramente de ordem psicológica. O construtivismo apresenta um quadro teórico sobre o processo de construção do conhecimento no ser humano, a partir de uma abordagem específica do indivíduo. (op. cit., p.40)

Outra concepção em comum ao grupo refere-se à aprendizagem da escrita:

No momento da alfabetização propriamente dita – o momento posterior àquele em que a criança já descobriu com que tipo de escrita ela vai trabalhar ou o momento em que entra efetivamente na escola -, os alfabetizandos utilizam de maneira crucial os seus conhecimentos da língua na construção e organização das sucessivas representações gráficas da fala, que os conduzem ao domínio das regras oficiais de escrita. (Nascimento, 1998, p. 41)

Esta última concepção revela exatamente a noção de aprendizagem da escrita que tento desconstruir no decorrer desta tese – é a noção de que os conhecimentos lingüísticos ou a relação letra-som são capazes de, por si só, encaminharem os alunos ao domínio das regras necessárias para uma escrita correta. Os professores alfabetizadores sabem que isto não dá conta, pois, dentre outras justificativas, há a questões de marcas utilizadas exclusivamente na escrita e o mesmo ocorre na fala. Além disso, as maneiras de conquista destas duas formas de linguagem dão-se em processo completamente distintos: um de forma natural e o outro de forma sistemática. Há no estudo de Nascimento o seguinte pressuposto central:

o conhecimento lingüístico é básico, é um elemento determinante, constituinte essencial da construção do conhecimento sobre a escrita pela criança. Isso corresponde a dizer que a construção do conhecimento da escrita é essencialmente mediada pela competência lingüística do aprendiz. Ela é um dos fatores determinantes – condição de existência – da elaboração das hipóteses e estratégias por ele utilizadas na construção de seu conhecimento sobre a escrita (Nascimento, 1998, p.41).

Ocorre que, embora haja consenso quanto à participação da competência lingüística na aquisição da escrita, não há consenso quanto a ser a competência lingüística o único fator determinante no contexto de mente dos alunos. Também não há consenso quanto à equivalência entre a competência lingüística arrolada pela lingüística e a forma como a mesma se desenvolve no falante-ouvinte real. Além desta observação, temos visto que, deixando os alunos à mercê de sua consciência lingüística, a aprendizagem da escrita não tem se desenvolvido. Tem sido necessária um série de esforços e estratégias pedagógicos para que os alunos superem suas marcas não convencionais na escrita.

Justificando os caminhos percorridos pelo grupo de pesquisa, o autor traz para o texto ainda uma citação de Cagliari (1986, p. 99, apud Nascimento, 1998, p.42): “a incompetência dos professores de alfabetização em lidar com a linguagem oral é tão trágica que, a

meu ver, é um dos pontos que provocam um impasse ao progresso escolar de muitos alunos". O que diríamos então de pesquisadores que defendem suas teses com base em modelos idealizados de sujeitos que sequer existem na realidade brasileira, ou mesmo de outros que confundem o processo de alfabetização com regras de produção de texto, ou ainda outros que ingenuamente supõem que a alfabetização seja uma sucessão de hipóteses a serem conquistadas, paulatinamente, até que, por interação com os conhecimentos lingüísticos, conquista o uso da escrita convencional?

No entanto, a perspectiva de pesquisa do autor permanece: *"o objeto pesquisado passa a ser, exatamente, este suceder de hipóteses que a criança realiza desde o momento em que ela começa a ter contato com a escrita, até o momento em que ela é capaz de produzir escrita oficial"* (Nascimento, 1998, p.43):

(...) a partir da análise da produção das crianças nesse processo e buscando verificar as hipóteses em que ela trabalha, para possivelmente, no melhor dos mundos, chegarmos a poder descrever o caminho normal, o caminho usual que toda criança, num ritmo ou noutro, segue até a sua aquisição de escrita.
(op. cit., p.44)

Com um caminhar de pesquisas deste porte, podemos imaginar quantas classes de aceleração, de progressão, de projetos, de EJA serão necessárias para abarcar todas as crianças que não seguirem o "caminho normal" descrito pelos cientistas da alfabetização. Admira-me que num movimento de mundo que versa para a diversidade e a igualdade, haja pesquisas no âmbito educacional que objetivem qualquer tipo de elaboração de modelos.

Embora o autor cite que seus estudos se dão no contexto da alfabetização, o que observamos é que as situações de escrita citadas pelo autor estão relacionadas a sujeitos já alfabetizados, portanto, aqueles que já dominam o conceito de escrita. Dos vinte "tipos e fontes de erros" citados pelo autor como fazendo parte do contexto de alfabetização, apenas três o são, se considerarmos este processo conforme Senna (1995), que separa os objetivos específicos da alfabetização dos objetivos de constante aprimoramento que será necessário para que os sujeitos aperfeiçoem seu processo de escrita, constituindo o processo de letramento na escrita. Seriam eles:

- (1) O aprendiz ainda não percebeu quais são as unidades que a escrita alfabética pretende representar e escreve coisas como bblt (= borboleta), bde (bonde)
- (12) Relações opacas entre palavras morfológicas e palavras fonológicas. Ex.: opato (= o pato), mileva (= me leva).
- (13) Relações opacas entre palavras morfológicas e grupos de força. Ex.: jalicotei (= já lhe contei), casaamarela (= casa amarela). (op.cit., p. 56 e 58)

A grande maioria dos “tipos e fontes de erros” apresentados pelo autor representam os erros que muito incomodam especialmente os professores de Língua Portuguesa e alguns professores das séries seguintes à alfabetização. A partir dos estudos realizados para esta tese, compreendo estes erros como estados de escrita que os alunos superam, na maioria das situações, através de intervenções pedagógicas, mas que não são erros em contexto de alfabetização e sim em contexto de letramento da escrita. Vejamos alguns exemplos da pesquisa de Nascimento (1998, p. 56-58):

- (15) Relações opacas entre a sintaxe da fala e da escrita. Ex.: tem casa vendendo ali (= ali tem casa sendo vendida); quando ele viu ele naquela situação... (=quando ele se viu naquela situação...).
- (16) As formas X e Y são dicionarizadas, mas remetem a conceitos diferentes. Ex.: cesta-feira (= sexta feira); seção espírita (= sessão espírita); cinto muito (=sinto muito).
- (19) Não-utilização, ou utilização inadequada, de recursos como parágrafos, aspas, negritos, travessões etc.

Da mesma forma como Nascimento encerra seu texto, encerrarei também a análise do mesmo. O autor oferece uma afirmativa que contradiz o que veio afirmando ao longo de todo o seu trabalho: “Tal tentativa decorre, tal com quis demonstrar neste texto, de nossa definição de objeto de estudo, encarado não como alfabetização ou aquisição individual de escrita, mas como processo complexo, (...) em permanente diálogo interdisciplinar entre as diversas áreas que produzem conhecimento sobre alfabetização” (op. cit., p.53).

4.3 Análise de erros, como algo motivado positivamente

Questionar a natureza de expressões como “erro produtivo” ou “erro construtivo” é uma atitude, que para Senna (2007a) tem uma representatividade que vai além de nomenclaturas, mas que se refere a posicionamentos diante de seres humanos e suas diferentes formas de se expressar.

Como expressões do construtivismo piagetiano, conforme divulgado por Ferreiro, estes termos são repletos de significados. Ferreiro (1985), assim discorre sobre os erros sistemáticos que os alunos apresentam¹⁴:

Nosso dever como psicólogos, é tratar de compreendê-los; o dever dos pedagogos é levá-los em consideração, e não colocá-los no saco indiferenciado dos erros em geral. Identificar tal tipo de erros construtivos na gênese das conceitualizações acerca da escrita será um dos objetivos do nosso trabalho. Porém conseguir fazer com que seja aceito na prática pedagógica – que tradicionalmente tem horror ao erro – a necessidade de permitir ao sujeito passar por períodos de erro construtivo é uma tarefa de fôlego, que demandará outra classe de esforços. (p.30-31)

No trabalho da autora, não encontra-se referência, discussão ou preocupação com as formas para que os estudantes sigam para além do erro, a não ser pela superação dos estágios da escrita, conforme abordado no capítulo anterior. Para Senna, o uso da expressão “erro produtivo” ou “erro construtivo” tem significações diferenciadas se olharmos para os sujeitos em suas individualidades:

*Quando empregada entre sujeitos de uma única cultura, ou de uma cultura que se pretende fazer dominante sobre outras que se desejem dominar, a expressão **erro construtivo** nos remete a um processo de transição até um ponto de desenvolvimento em que nenhuma diferença venha a existir. Entretanto, quando empregada entre membros de culturas que tendam dominar-se mutuamente, mas sim, conhecer-se e crescer cooperativamente, o erro produtivo tende a persistir por toda a eternidade, uma vez que ninguém tem de fato o desejo de se desenvolver para ser como o outro, mas para construir um terceiro, formado com um pouco de cada um e por um tanto de ineditismo. (Senna, 2007a, p.224)*

Senna chama a atenção para algo que, em sua teoria, é uma premissa: a forma de interação com os conteúdos escolares dá-se de forma diferenciada para todos. A partir desta afirmativa, não é cabível permanecer na espera vã de que nossos milhares de crianças, jovens e adultos, superem progressiva, evolutiva e espontaneamente seus estados de escrita. Nesta concepção “erro produtivo ou construtivo” são termos que “nada mais se faz expressar do que a condição inferior daqueles que se encontram em processo de formação escolar” (p.241)

¹⁴ Conforme explica a autora, erros sistemáticos não são erros por falta de atenção ou memória.

Para o autor, este reconhecimento é chave para uma educação inclusiva e para compreender o erro de forma menos preconceituosa possível. Para Senna, o erro, entendido como algo motivado positivamente, é a expressão de como o aluno infere sobre determinado conhecimento, ou seja, é uma maneira diferente da clássica de julgar algo. A inclusão inclui, portanto, oferecimento do saber científico, ou seja, a superação do erro na escrita neste caso:

Do ponto de vista social, a inclusão promovida pela educação passa pela introdução do emprego de práticas e valores científicos de mundo. Assim, não se reconhecendo uma condição científica em outros modos do pensamento distintos dos que se impuseram e se tornaram reconhecidos pela cultura moderna, nenhuma inclusão de verdade poderá se dar. (Senna, 2007a, p.222)

Nesta concepção, o processo de superação do erro na escrita inicia-se quando, como professores, oferecemos oportunidades para que os alunos possam “*transitar em um contexto no qual haja verdades a construir – e não a imputar – demanda que possamos antes de tudo reconhecer a existência de sistemas em que as diversas categorias estejam por se construir à medida que o próprio sistema esteja se construindo*” (op. cit., p.233). Entende-se a partir disto, de onde decorre a motivação por uma proposta de avaliação do erro na escrita, conforme será explicitado a seguir.

Uma análise de tipos de “erros” encontrados na escrita de estudantes em etapa inicial de alfabetização, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, faz parte desta parte do trabalho. Por haver prévio contato com o objeto da pesquisa por parte da pesquisadora, foi possível já estabelecer algumas categorias. Esclareço, no entanto, que tais categorias foram, no decorrer do estudo, avaliadas e tiveram sua validação justificada, além do acréscimo de mais uma categoria. As categorias citadas são: erros decorrentes de desconhecimento da norma ortográfica, erros sociolingüisticamente motivados, erros de concepção de escrita, truncamento lexical, erros decorrentes de disfunções psicomotoras e hipertextualidade, erros decorrentes de dislalias e representações fonológicas opacas. Como base teórica para este estudo tem-se as teorias desenvolvidas por Senna (2006a, 2007a, 2007b).

A opção por fazer esta análise vem da percepção de que, muitas vezes, unificamos o “erro”, considerando tudo aquilo que não faz parte da norma culta como “erro”, sem nos determos em investigar os fatores que provocam o erro e, em

consequência destes fatores, dos tipos de erros que podem existir. Sabemos que a escrita não varia gramaticalmente, portanto, ou é clássica ou é “erro”. Por consequência, não investigamos a natureza dos mais variados tipos de “erros” e nem sempre utilizamos as intervenções pedagógicas necessárias para a sua superação.

Esta parte do trabalho trata dos procedimentos metodológicos utilizados, pelo presente estudo, no processo de definição do objeto pesquisado, da investigação, organização e análise das escritas, com o intuito de oferecer uma visualização do material analisado tanto como professora quanto como pesquisadora.

4.3.1 Categorias de erros: barreiras provisórias

A partir das referências teóricas de Senna (2006b, 2007a, 2007b)) e das observações que faço, enquanto professora, das escritas produzidas pelos alunos, foram elaboradas categorias, não como supõe o sujeito cartesiano, mas a partir da realidade apresentada nas produções dos alunos. Refiro-me a um movimento metodológico contemporâneo, sonhado pelas *“Ciências Humanas aplicadas à Educação, na busca por valores que transbordem o idealismo cartesiano e nos ponham frente às figuras inimaginárias que compõem os sítios escolares”* (2006).

Quando se pensa em elaboração de categorias de erros na escrita, imediatamente podemos ser levados a imaginar uma lista de estados descritos onde buscaremos “encaixar” não apenas as escritas dos alunos, mas os próprios alunos. Na atividade desenvolvidas, busquei traçar uma rota contrária a esta.

O corpus de escrita, segundo Senna (2006), que pude capturar como professora e como pesquisadora, tornou-se meu *“ponto de partida, o enigma posto à frente, aguardando revelar-se como sistema de valores a partir da descoberta dos sentidos inferidos pelas categorias não visíveis no cenário capturado e seus sujeitos”*. Por esta razão, inevitavelmente, ao elaborar as categorias, eu estava repleta de significações e de sentidos que talvez não consiga expressar nesta escrita, mas que me dão uma dimensão totalmente imersa na situação social vivida com os alunos:

Tipicamente metafóricos, os sistemas sociais não cientificamente determinados não se desenvolvem sob o condicionamento de categorias universais, cuja tipicidade se possa tomar como a priori na conduta

ajuizadora do pesquisador. Ao contrário, em sociedade, a tipicidade das categorias, como no discurso oral, se desenvolve nas relações que, em cada sistema, se instituem pelas intenções e crenças local e historicamente instituídas caso a caso. (op. cit.)

Como professora há alguns anos, pude vivenciar cotidianamente as mais comuns manifestações de escrita inicial, assim como as mais inusitadas e estas escritas foram compondo a minha memória e os meus saberes práticos. Inevitavelmente, em paralelo aos estudos acadêmicos sempre relacionados à Educação, estabelecia relações entre os estudos e o que vivia na escola. A cada estudo, determinada situação pedagógica tinha maior destaque.

Considero importante trazer esta trajetória para a tese porque desta história decorre o estudo aqui apresentado, assim como a concepção de categoria que aqui selecionei.

Nos decorrer dos estudos na Especialização em Psicopedagogia, chamava-me a atenção as representações imaginárias que os alunos estabeleciam com a escola. Muitos dos meus alunos, de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental da Rede Pública, não a percebiam como espaço de aprendizagens significativas, conforme foi possível identificar através da pesquisa realizada para a elaboração da monografia de fim de curso. Quando foram analisados seus desenhos sobre situações em que tivessem aprendido algo significativo, poucos alunos representaram a escola em seus desenhos. Em sua maioria, foram apresentadas situações ocorridas no ambiente familiar e na vizinhança e todos estavam relacionados às situações cotidianas. Nos poucos desenhos em que a escola foi representada, tratava-se de aprendizagens ocorridas no laboratório de informática e na sala de leitura da escola. Uma das conclusões em que chegamos com este estudo foi que os alunos não relacionavam os conceitos escolares, científicos, como aprendizagens significativas.

O estudo citado gerou uma nova inquietação, o que motivou-me para a elaboração de uma proposta de pesquisa a ser desenvolvida no curso de Mestrado em Educação a respeito de aprendizagens significativas, desta vez em contexto de Educação de Jovens e Adultos, modalidade onde já estava inserida profissionalmente.

Para o estudo, foi realizada uma pesquisa-ação com aproximadamente 80 alunos, que durante os anos de 2002 a 2004 participaram de atividades pedagógicas voltadas

para suas memórias afetiva e cultural, juntamente com a professora/pesquisadora, na Escola Municipal Rio das Pedras, mesmo contexto de realização da pesquisa atual. Sendo assim, tornaram-se pesquisadores também, visto que as etapas desta pesquisa eram compartilhadas, bem como os objetivos de cada proposta.

Nosso objetivo era investigar se este tipo de trabalho, que parte da cultura de origem dos alunos, exerce algum diferencial na aquisição de aprendizagens significativas e se estas vivências escolares geram modificações em suas atitudes fora do ambiente escolar.

O planejamento pedagógico partia do princípio de que para que a aprendizagem destes alunos fosse verdadeiramente significativa, seria necessário conhecê-los e a eles permitir o conhecimento entre si. Este foi o passo inicial, que trouxe à tona histórias e objetos do passado destes alunos e que impulsionou um trabalho alfabetizador, que partisse de elementos da cultura do Norte e do Nordeste brasileiros como temas geradores para as aulas. Tendo Freire (1967, 1980, 1987, 1988, 1996, 2000) como principal inspiração teórica e Santos (2003) como suporte para as questões da memória social, sabia que o trabalho pedagógico idealizado e realizado era coerente, além de ver grande motivação por parte dos alunos e da equipe de professores. No entanto, será que isto fazia sentido também para os alunos? Será que compreendiam este tipo de proposta como algo significativo para suas aprendizagens?

Algumas das considerações feitas a partir da análise das respostas dos alunos foram que os alunos entrevistados conquistaram mudanças através das atividades relacionadas ao resgate de memória coletiva. As modificações dizem respeito: à relação e comunicação que passaram a estabelecer com as outras pessoas; à melhoria na fala, na escrita e na leitura; ao modo de compreensão das coisas; ao auto-conhecimento; à auto-estima; à habilidade de cantar e dançar.

Encontram-se presentes acima mudanças em aspectos interpessoais, intrapessoais, cognitivos e atitudinais – aspectos ligados entre si. Ao se conhecerem melhor, os alunos refletem sobre suas histórias de vida e processos, tanto cognitivos quanto interacionais, de forma mais consciente. Assim, gostam-se mais e gostam mais dos outros também, pois passam a respeitar as histórias e processos de aprendizagens alheios. Como consequência, ampliam seus esquemas para a expressão através da fala, da escrita e da leitura, ou até mesmo do canto e da dança. Os alunos revelaram sentir-se

motivados e emocionalmente dispostos à aprendizagem quando as propostas pedagógicas partem da realidade de seus saberes (de acordo com o conceito de zona de desenvolvimento real, de Vygotsky) e são ampliados através da intervenção refletida do professor ou mesmo da interação com outros sujeitos.

Com todo o exposto, ainda era possível observar que para dar conta dos estados de escrita de vários daqueles alunos tínhamos que investir muito na compreensão e na forma de intervenção nesta escrita. Na escola, chagávamos a fazer o que chamávamos de “mutirão de alfabetização”, que eram momentos em que juntávamos os alunos com mais dificuldades das turmas do PEJA I e intensificávamos muito o trabalho de alfabetização, com quatro professoras ao mesmo tempo. Para resumir, posso dizer que a alfabetização destes alunos era uma grande preocupação.

Desta preocupação, entende-se a presente tese - da necessidade de buscar caminhos de pesquisa que partem do que de fato os alunos produzem, portanto, não poderíamos elencar aqui categorias, etapas ou estágios prévios, mas sim categorias que pudessem representar as escritas reais dos alunos. A fundamentação para este movimento está em Senna (2006b):

Em que pesem os custos ordinários pela condição enviesada perante às ciências exatas e naturais, as Ciências Humanas muito mais se têm apenado em função das opções por modelos de investigação que avancem no sentido de resgatar a essência individual dos sujeitos simbólicos e de suas representações, buscando deste modo superar a já longa trajetória de estigmatização e banimento da condição de diversidade humana, isto que, dentre todos os demais, tenha sido talvez o pior dos males sociais da Idade Moderna.

A seleção das categorias de erros não foi condicionada a priori, mas sim a partir das minhas observações enquanto professora. O que se pretende nesta tese não é fazer com que as escritas caibam nas categorias, mas ao contrário, que as categorias possam elucidar as características de cada representação escrita. Assim reflete Senna (op.cit.):

(...) não há se encontrar solução para o problema da eloquência na pesquisa qualitativa por meio de adoção de medidas que a aproximem das heurísticas cartesianas, à medida que isto tão somente torná-la-ia substantivamente alienada da realidade subjetiva e plural que lhe é objeto primeiro e fundamental.

A elaboração de categorias a priori, inevitavelmente pressupõe uma situação imaginada, portanto idealizada, que representará não as massas reais freqüentadoras das escolas públicas cariocas e suas manifestações escritas, mas a um modelo cartesiano e “arquétipo” tanto de sujeito quanto de representação científica do mundo, conforme Senna:

A natureza essencial das representações humanas segue uma orientação subjetivante que é propriamente o inverso do movimento epistemológico do sujeito cartesiano, de modo que os conceitos de mundo subjacentes às chamadas categorias essenciais simplesmente não se aplicam às categorias simbólicas com que se sustentam os conceitos nos variados sistemas de valores socialmente motivados. Foi, entretanto, com base nos conceitos de mundo que sustentam as categorias essenciais que as ciências humanas formularam os seus modelos teóricos e suas categorias descritivas, deste modo salientando particularmente o sujeito cartesiano e seu arquétipo, em detrimento dos sujeitos sociais. (Senna, 2006)

4.3.2 Os sujeitos da pesquisa

O universo da pesquisa é formado por 32 alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Rio de Janeiro, cursistas do Bloco I, PEJAI, ou seja, escolaridade inicial do Programa. Como professora destes alunos, ao longo do ano, coletei em torno de cinco mostras de escrita de cada aluno. O objetivo desta coleta não era, na ocasião, o desenvolvimento de qualquer pesquisa. O objetivo era exclusivamente analisar as características do estado de escrita de cada aluno. Conforme será mostrado, alguns alunos encontravam-se em etapa bastante inicial de alfabetização. Alguns destes, estavam refazendo o bloco, outros desenvolvendo sua escrita muito lentamente. Na ocasião elaborei um caderno onde catalogava estas escritas.

A seleção destas escritas tinha como critério que fossem realizadas sem a minha intervenção, se é que isto é possível numa atividade escolar, mas que a interferência se limitasse no máximo ao ditado de algumas palavras. Tais ditados eram feitos a partir da seleção de palavras de algum texto trabalhado. O que eu queria saber era como os alunos escreviam sem a minha ajuda. Sendo assim, as anotações que serão percebidas pelo leitor nas escritas dos alunos não foram compartilhadas com eles. São anotações que fiz para que eu pudesse melhor analisar a escrita, tendo a certeza de qual foi o

desejo de escrita dos alunos. Não se tratam, portanto, de correção. As correções eram realizadas com os alunos, porém entregues a eles.

No decorrer desta parte do estudo, algumas escritas aparecem recortadas de seu contexto de atividade. Fiz o recorte para que pudesse preservar o anonimato dos alunos e para selecionar as partes mais significativas para o trabalho.

O contexto institucional é a Escola Municipal Rio das Pedras, situada no bairro de mesmo nome, pertencente à Região de Jacarepaguá, Zona Oeste do Rio de Janeiro. O projeto pedagógico desenvolvido pelas professoras previa um trabalho alfabetizador que teria como temática principal a cultura de origem dos alunos. Textos, músicas e filmes sobre o Nordeste brasileiro eram os suportes que usávamos para trabalhar os conteúdos previstos no currículo do PEJA. Tal projeto pedagógico era partilhado e discutido com alunos, que ofereciam sugestões e informações de sua terra natal.

Os sujeitos das escritas são 20 homens e 12 mulheres, com idade entre 16 e 49 anos. Destes, um aluno é portador de necessidades especiais, sendo avaliado pela equipe da Educação Especial da prefeitura, como “CT” (Condutas Típicas Psiquiátricas). Além de estudantes na Comunidade, os sujeitos da pesquisa são também moradores de Rio das Pedras. Tal comunidade tem como característica básica o fato de ser composta predominantemente por migrantes dos estados do Norte e do Nordeste e ser um local bastante humilde com estrutura básica precária, como saneamento básico, água e luz.

4.3.3 O contexto de observação e a organização das escritas

Trazemos o contexto de produção das escritas para que a interpretação do leitor deste trabalho se aproxime um pouco mais do que foi vivido nesta coleta de registros escritos

No tipo de material selecionado para esta pesquisa, são ressaltadas situações escolares com três objetivos diferentes: a) situações de palavras ditadas pela professora: Tais palavras já eram haviam sido trabalhadas em sala de aula e eram selecionadas porque havia o objetivo de avaliar a escrita de palavras conhecidas; b) situações de escrita direcionada: quando era dado um determinado comando, como por exemplo, a

elaborar uma crítica a determinado filme assistido; c) situações de escrita livres (embora saibamos que o próprio espaço escolar já descaracteriza a liberdade).

Dos conjuntos de escritas que possuía de cada aluno, selecionei algumas que representavam erros recorrentes nos trabalhos de cada um, para que um erro ocasional e aleatório não fosse entendido como uma real dificuldade. Selecionei erros que eu sabia que, apesar de intervenção constante, persistiam na produção escrita dos alunos.

A partir dos estudos teóricos realizados, elenquei, previamente, categorias de erros para serem confrontadas com aquelas mais recorrentes que seriam mostradas pela análise das escritas dos alunos. Tais categorias tiveram como base os estados de escrita mais observados como regente nas classes de alfabetização, principalmente do PEJA.

A seguir, apresentarei algumas informações complementares ao estudo, que poderão inserir o leitor no contexto das escritas produzidas.

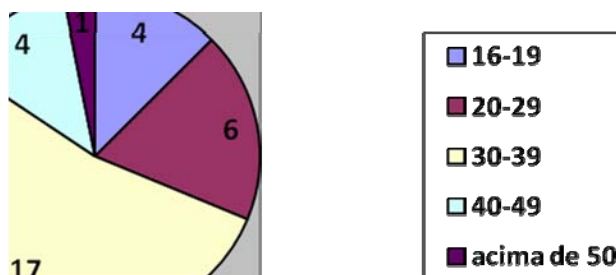
Gráfico 1: Gênero:



Do total de 32 alunos, a maioria é masculina. Rememorando as turmas noturnas de EJA nas quais trabalhei, vejo que este dado se repete. Numa análise

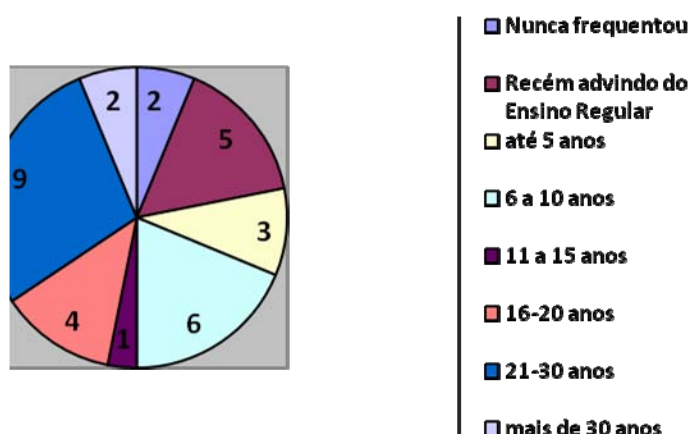
descompromissada quanto a este assunto, posso supor que no horário da noite seja mais difícil para as mulheres ausentarem-se dos lares do que os homens.

Gráfico 2: Faixa etária (em anos)



A faixa etária que prevalece é a de pessoas que estão em plena idade de novas buscas profissionais e pessoais.

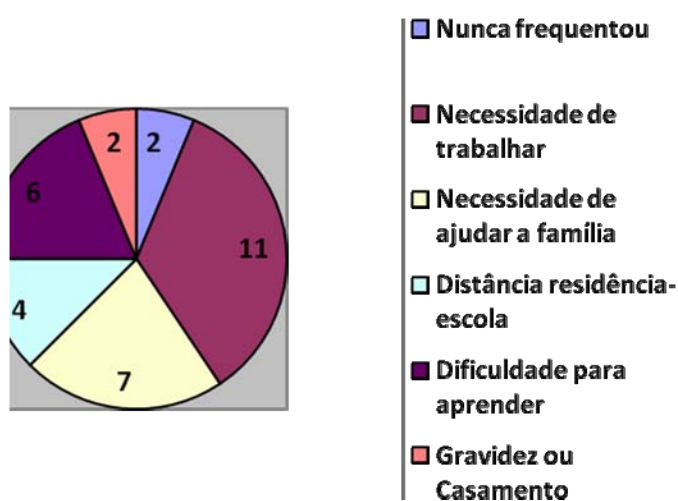
Gráfico 3: Tempo de afastamento da escola (em anos)



O tempo de afastamento da escola é um fator que me surpreende quando observo que há alunos afastados da escola há muito tempo, mas que tiveram a oportunidade de nela aprender os conceitos básicos relacionados à escrita. Estes alunos,

mesmo fora da escola, têm a possibilidade de exercitar o saber escolar que receberam. Por outro lado, temos os mais jovens, recém-chegados do Ensino Regular, que chegam a demonstrar muitas dificuldades na alfabetização. Dos 32 alunos, apenas dois não tiveram acesso à escola em sua idade regular.

Gráfico 4: Motivo da evasão do ensino regular



Neste grupo de alunos, a necessidade de sustento foi a situação que mais causou a saída do espaço escolar. Chama a atenção o fato de seis alunos terem evadido da escola por dificuldade para aprender. Destes seis alunos, quatro são bem jovens, o que leva-me a questionar como o Ensino Regular tem tratado as questões individuais de “fracasso escolar”.

4.3.4 Limitações do estudo

Uma limitação que identifiquei neste estudo é que as escritas foram selecionadas antes que o objeto da pesquisa fosse delimitado. Verdadeiramente, não havia sequer a intenção de uso destas numa pesquisa. Eu poderia, portanto, mesmo em período de afastamento profissional para estudo, ter selecionado uma outra turma de PEJA I para realizar a pesquisa e talvez ter acompanhado o desenvolvimento de alguns alunos. Porém, avalio que isto teria deixado de lado a naturalidade da observação. Ao analisar as escritas de outros alunos, que não fossem os meus, correria o risco de, por exemplo,

avaliar uma escrita que apresenta um erro cometido por “acaso” ou “descuido”, quando o meu desejo desde sempre havia sido analisar escritas com erros recorrentes.

Como professora destes alunos, tendo a olhar para estas escritas como quem vê o aluno e seu processo de desenvolvimento nas habilidades de escrita e isto faz com que eu talvez observe elementos que o leitor não observa e vice-versa.

4.3.5 Categorias de erros na escrita – um exercício de análise

Vejamos um exemplo de texto escrito: *Oome dice qui actva opidido* (“O homem disse que aceitava o pedido”). Esta escrita “inventada” representa um tipo comum de ser encontrado nas classes de alfabetização. Trata-se de um texto com erros de naturezas diferenciadas e, portanto, que demanda intervenções diferenciadas:

- a) “Oome”: Aglutinação de palavras, decorrente da associação do ritmo da fala para a escrita. Erro ortográfico (ausência da letra h). Erro de interferência da fala na escrita (omissão do m final).
- b) “dice”: Erro ortográfico (ss/c).
- c) “qui”: Erro de interferência da fala (que/qui).
- d) “actva”: Erro de concepção de escrita. O estudante tem a hipótese de que uma letra (c) e (t) podem dar conta da sílaba. Neste exemplo, particularmente, o estudante oscila nesta forma de pensar a escrita, o que é revelado na sílaba final.
- e) “opidido”: Aglutinação de palavras, provavelmente decorrente da associação do ritmo da fala para a escrita. Erro de interferência da fala na escrita (fala-se “pidido” ao invés de “pedido”).

Como podemos perceber com este exemplo, num pequeno texto, foram identificados quatro tipos de erros, de naturezas diferentes e, conseqüentemente, passíveis de intervenções diferentes.

A seguir, apresentamos as categorias de erros selecionadas, acompanhadas de exemplos das escritas dos alunos. Como anexo, encontram-se outras mostras de escrita que não estão sendo apresentadas no corpo da tese.

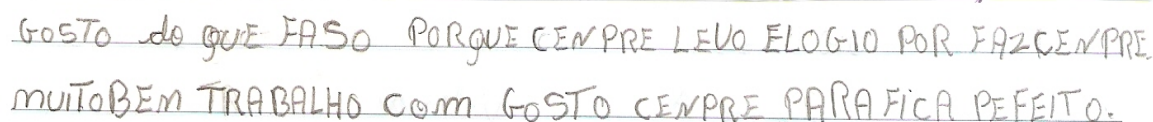
a) Erros decorrentes de desconhecimento da norma ortográfica

Só existe uma norma de escrita, que é a norma culta, gerada de sistemas artificiais construídos com base em perfis culturais. Uma das dificuldades para a escrita em nosso país vem do fato de que a cultura de onde foi gerado o sistema alfabético não tem a ver com a identidade brasileira, na qual predomina a língua oral, conforme explica Senna (2002).

A língua escrita é outra língua, diferente da língua materna, conforme tenho ressaltado em outros momentos do texto. Esta diferenciação é importante na compreensão dos erros, pois partimos do princípio de que as formas de apropriação da escrita não são nem um pouco naturais, especialmente no que diz respeito à ortografia.

A cultura clássica, origem do parâmetro de construção da escrita, é artificial em nosso cotidiano. O clássico só se faz presente em situações de absoluta formalidade. Dificilmente sujeitos sociais de menos de 14 anos têm contato com formalidade deste tipo. Há tempos havia formalidade quando o jovem se referia aos mais velhos, quando participava de suas conversas. Hoje, este encontro formal limita-se ao que a escola oferece. Com o adulto a consciência do clássico torna-se um pouco mais fácil porque já é um sujeito social constituído e vivencia na pele as consequências de sua informalidade, o que por sua vez não garante o uso de atitudes mais formais.

Reforço aqui que a escrita não varia gramaticalmente: ou é clássica ou é erro. Logo, ainda que alfabetizado, um sujeito que apresenta escrita com erro ortográfico é penalizado tanto quanto o analfabeto, porque sua escrita também não é reconhecida socialmente. Vejamos alguns exemplos:



GOSTO do QUE FASO PORQUE CENPRE LEVO ELOGIO POR FAZCENPRE.
MUITO BEM TRABALHO COM GOSTO CENPRE PARA FICA PEFEITO.

Destaque: FASO ("faço") / CENPRE ("sempre")

Bahia um lugar que realmente
capulizou demais muito bonito
O Comer da Bahia é muito bom
com

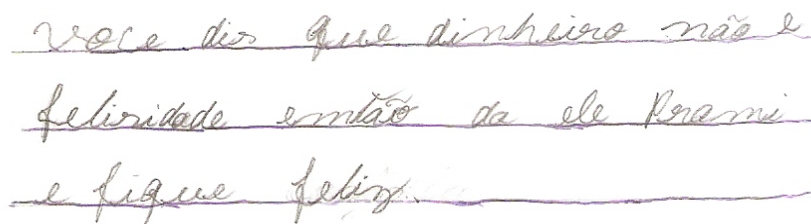
Destaque: CAPUEIRA ("capoeira")

GOSTO DE OBEDECE E COMPRI COM AS MIAS
OBRIGAÇÃO POR ISSO COMQUISTEI A COMFIANÇA

Destaque: COMQUISTEI ("conquistei") / COMFIANÇA ("confiança")

HONESTIDADE é se uma pessoa de
confiança ver alguma coisa num
lugar não podem pegar também
Quando algum manda compra
Qual que o bixeto tem que devolver
o troço

Destaque: COIZA ("coisa") / TANBEM ("também")



voce diz que dinheiro não é
felicidade então da ele Rorami
e fique feliz

Destaque: DIS ("diz") / FELISIDADE ("felicidade")

Com estes exemplos, podem-se verificar os erros ortográficos mais comuns entre os sujeitos em etapa escolar inicial. Reforce-se aqui que estas cinco escritas revelam sujeitos já alfabetizados, que, inclusive, produzem textos coerentemente. Estas escritas representam o estado de escrita que todo professor alfabetizador de jovem e adulto deseja chegar com seus alunos, ou seja, o estado de quem já é alfabetizado e encontra-se num segundo momento – o de apropriação das convenções políticas que garantem a um texto ter crédito na sociedade. Estas escritas apresentam, ainda outros tipos de erros, porém nesta categoria destaco apenas os ortográficos.

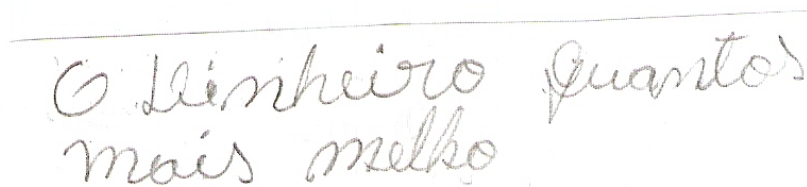
Uma postura comum de alunos neste estado de escrita é não acreditar que é alfabetizado. Para eles, saber escrever é não mais cometer erros.

Diante deste tipo de erro na escrita, é papel do professor intervir, oferecendo aos alunos as seguintes informações: 1. A compreensão de que as escolhas de letras iniciais feitas pelos alunos possuem total sentido; 2 – A ortografia é uma convenção política, não passível de discussão; 3 – Algumas formas ortográficas possuem regras e outras não, porém ambas devem ser de conhecimento de quem deseja tornar-se um escritor fluente.

b) Erros sociolinguisticamente motivados

Os erros sociolinguisticamente motivados têm sua origem no contexto histórico-social em que estão inseridos. No exemplo que segue, temos a questão do número demarcada onde não haveria necessidade (a palavra *quantos*), se esta não fosse uma

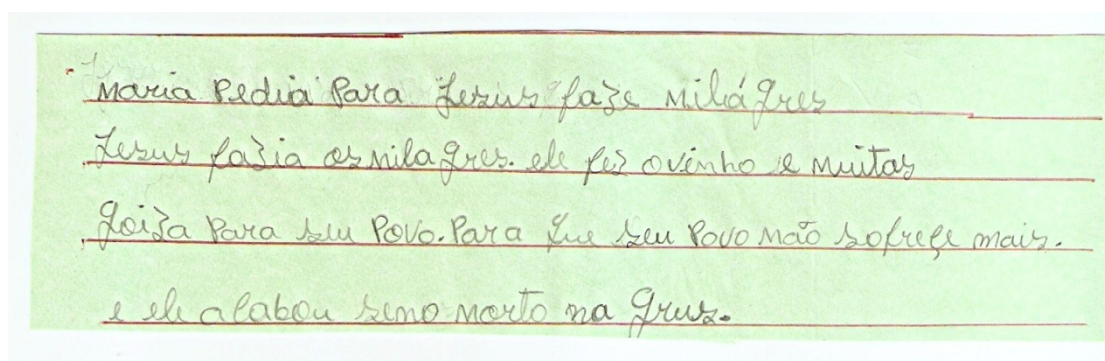
marca no falar de vários alunos da classe. O mesmo se dá com a ausência da letra R no final no final da palavra *melhor*.



O Dinheiro quanto
mais melho

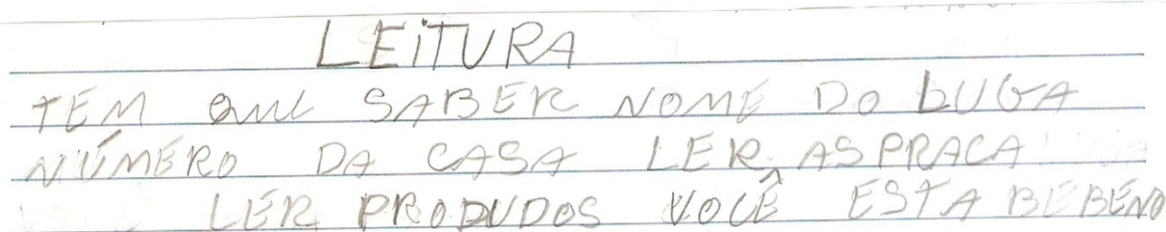
Destaque: QUANTOS (“quanto”) / MELHO (“melhor”)

Neste dois erros destacados, o aluno persiste numa atitude de fala que o leva ao erro. Ele se esforça para falar dessa forma porque aprendeu que é a correta. Como consequência esta representação se dá também na escrita.



Maria pediu para Jesus fazer milagres.
Jesus fazia os milagres. ele fez o vinho e muitas
coisas para seu povo. Para que seu povo não sofresse mais.
e ele acabou sendo morto na cruz.

Destaque: SENO (“sendo”)



LEITURA
TEM que SABER NOME DO LUGAR
NÚMERO DA CASA LER AS PRACAS
VOU LER PRODUTOS VOU ESTAR BEBENDO

Destaque: BEBENO (“bebendo”)

1. JOÃO PESSOA EU FUI A JO PECEA

2 A QUI EU ITONA IG LAITO DANO

3 CHAVE DA MIQUA ZA

1-JOÃO PESSOA EU FUI A JOÃO PESSOA

2-AQUI EU ESTOU NA ESCOLA ESTUDANDO.

3-CHAVE DA MINHA CASA

Destaque: ITODANO ("estudando")

Nestes exemplos, gostaria de destacar as escritas SENO ("sendo"), BEBENO ("bebendo") e ITUDANO ("estudando"). Trata-se de escritas de três alunos diferentes e com a mesma característica: a omissão da última vogal. Categorizei este tipo de erro como sociolinguisticamente motivado, porque em seu dialeto, o gerúndio é expresso sem o fonema /d/. No caso específico dos estudantes produtores destes materiais, são erros sociolinguisticamente motivados devido à força que tem, na fala, estas palavras, exatamente assim pronunciadas na Comunidade do Rio das Pedras.

O princípio básico para a compreensão destes erros, compreendidos como fenômenos insere-se nos estudos da influência interacionista de Vygotsky e da Sociolinguística.

c) Erros de concepção de escrita

Nas escritas com erros de concepção, encontramos uma gama bastante variada de produções, que dizem respeito ao processo inicial de alfabetização. De imediato, percebe-se que o texto produzido por escrito é muito diferente do produzido oralmente.

No exemplo que segue, tem-se uma escrita que já concebe o padrão silábico [consoante +vogal] da língua portuguesa, porém não faz uso de suas variações. Percebe-se que ao menos uma letra, com relação fonológica, por sílaba é utilizada.

1 Tapala (trabalho)
 2 adult (adulto)
 3 Salário (salário)
 4 família (família)
 5 amigos (amigos)

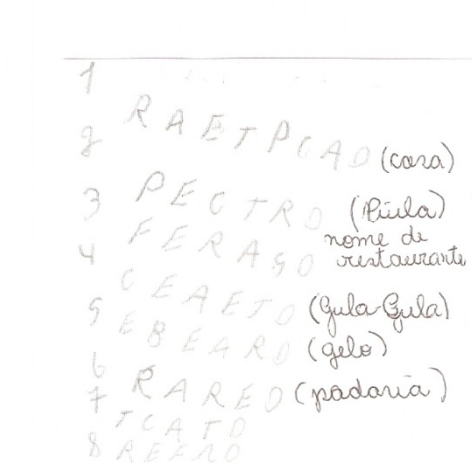
Neste próximo exemplo, o aluno não soube dizer o que escreveu. Repara-se que o uso de consoantes é bem maior do que o de vogais, o que leva-nos a deduzir que ele não trabalha com a informação de que o que garante valor sonoro às consoantes são as vogais.

S R Q H C E U T O P Z W I V J L M G F A B O

Nesta outra escrita, nota-se que o valor sonoro das vogais é representado com mais frequência, o que leva o professor a intervir oferecendo desafios em que o aluno precise julgar e selecionar o uso das consoantes.

1 PAIU (trabalho)
 2 ADIE (adulto)
 3 SALIO (salário)
 4 FIEA (família)
 5 AIUS (amigos)

A escrita que segue pode ser considerada já um avanço se considerarmos que seu autor desconhecia há poucas semanas que usava-se letras para escrever. Este aluno, recém chegado de uma situação de quase escravidão em trabalhos na roça, dizia nunca ter tentado escrever ou ler nada. Mesmo o “desenho” de seu nome era para ele desconhecido e, inicialmente, usava traçados como “bolinhas” para representar a escrita. A concepção de que para escrever são necessárias letras, o aluno conquistou. Os próximos desafios devem ser em tono do desenvolvimento da consciência fonológica para fundamentar a aproximação do padrão silábico da língua portuguesa.



Com a compreensão do padrão silábico da língua portuguesa (formado por [consoante+vogal] ou apenas uma vogal), pode-se verificar se há consciência fonológica tanto no uso das vogais e das consoantes e motivar comportamentos escritos que registrem outras formas de uso das vogais e das consoantes, como por exemplo palavras que tenham numa mesma sílaba: [vogal+consoante] (ex: árvore), [consoante+consoante+vogal] (ex: prato), [consoante+vogal+consoante] (ex: poste), [consoante+consoante+vogal+consoante] (ex: plástico) ou [consoante+consoante+vogal+consoante+consoante] (ex: transformar).

d) Erros decorrentes de truncamento lexical

Esta categoria de erros engloba escritas em que parece que o movimento escrito não acompanha a rota do pensamento e para decifrá-la com fidelidade é imprescindível que o próprio autor leia sua intenção de escrita. Os erros aos quais me refiro são aqueles em que as palavras que compõem o texto se atropelam e não tem os seus limites demarcados, ocorrendo, ainda, a omissão de partes destas palavras, o que fragmenta ainda mais a compreensão do que se lê.

Os tipos de erros em pauta são considerados específicos do momento de alfabetização, porque conceitos básicos do código alfabético são ignorados e o objetivo de socialização do registro não consegue ser atendido.

(O PADEIRO "TA" FAZENDO
DOCES)
UPADI RO
TAFAZELO CIS

B A T LO BATEU COM CARRO
A V E AVENIDA PRESIDENTE
VARGAS
E M U DE MANHÃ
A E D A POR CAUSA DA CHUVA

Eu gosto de escola.
FOU|GO|DE|AL

AICQELEHO
a escola é legal

DAE OUCN	EU VOU CONSEGUIR
AUOAVE	VOAR DE AERONAVE
QUD OA	QUANDO
A11A	TIA CHEGAR LÁ

E I B B I T
V | V
FILME | BO-NI-TO
BOM

Pode-se reparar com estas escritas que há sentido semântico nas “leituras” feitas pelos alunos, não caracterizando, portanto, dificuldades de organização do pensamento de maneira geral. A dificuldade é específica quanto ao registro escrito.

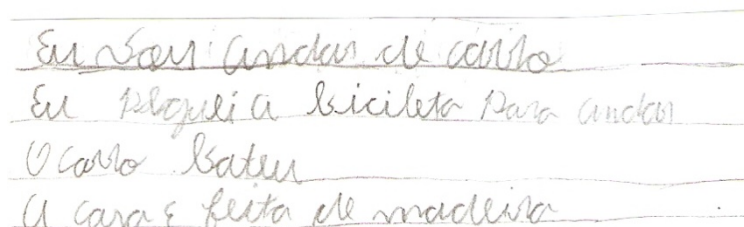
A intervenção que se faz necessária passa a ser então “olho no olho”. Trata-se de pedir que o aluno leia ou diga o que escreveu e depois limite com ele, palavra por palavra do que foi dito. Pode-se identificar e contar (buscando caracterizar um trabalho de consciência fonológica) quantas são as palavras para que juntos possam registrar uma de cada vez, mesmo que não se preocupem neste primeiro momento com a concepção de escrita. Depois que o aluno compreender quantas e quais são as palavras que ele precisa para os registros, intervem-se na concepção de escrita. Não adiantaria antecipar este momento sem que ele tenha consciência do que, de fato, está tentando escrever.

Uma das razões deste tipo de erro diz respeito à forma como a fala humana tem se acelerado e como esse ritmo se sobrepõe ao ritmo da escrita.

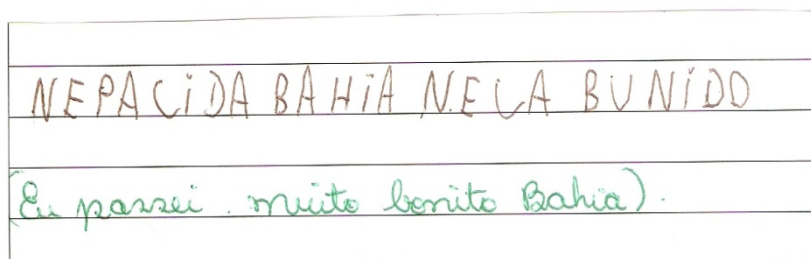
e) **Erros decorrentes de especificidades psicomotoras**

O uso da escrita, diferentemente da fala, pressupõe certo tipo de organização psicomotora. Alguns dos textos que seguem possuem outros tipos de erros que não são apenas decorrentes de especificidades psicomotoras, porém destacam-se as formas utilizadas por seus autores para organizar o conteúdo dos textos e estas formas, segundo Senna (2002), são derivadas por maneiras bastante particulares de organização e que caracterizam especificidades psicomotoras.

Analisando suas escritas, pode-se inferir que estes sujeitos, independentemente de terem conquistado ou não a alfabetização, apresentam dificuldades para organizar seus registros de forma minimamente planejada a qual garanta ao menos a compreensão por parte de outro sujeito. Embora com características bem diferentes, os seguintes textos apresentam em comum o fato de serem organizados numa lógica que é inteiramente particular.



Eu sou andar de carro
Eu peguei a bicicleta para andar
O carro bateu
A cara é feita de madeira



NEPACIDA BAHIA NELA BUNIDO
Eu passei muito bonito Bahia)

Sonho mudou minha vida
agora amplidão sob meu coração
alçar as estrelas da minha vida
hoje eu sou feliz
meu amor faz a minha felicidade
tudo mudou você

Projeto em parceria João Pessoa
PJEU / PAIBA / JPCEA

Ao desenvolver estudos sobre os princípios que nos apóiam nos tipos de erros encontrados na escrita de adultos alfabetizando, tomo Le Boulch (1987) como referencial para a Psicomotricidade. É comum, ao pensarmos em alunos jovens e adultos, focarmos a atenção para o desenvolvimento de seus aspectos intelectuais e sociais e deixarmos de lado o trabalho com o corpo, tão necessário no desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita. Parece que, ao longo de sua vida, naturalmente estes aspectos são desenvolvidos.

Remetendo-nos à sala de aula da EJA, podemos recordar como os alunos revelam dores durante a atividade de escrita. Dizem vários alunos que doem a mão, as costas, a cabeça, conforme já foi abordado no capítulo anterior. Podemos perceber em adultos, especialmente, a dificuldade de manuseio de lápis e caneta, de linearidade para a leitura, de percepção de detalhes. A observação deste fenômeno remete-nos a saberes que raramente fazem parte da formação do professor alfabetizador, como a Psicomotricidade. Analisando estas falas e algumas escritas dos alunos, relacionando aos estudos de Le Boulch, identifico a Psicomotricidade como uma área de imensa relevância neste estudo.

Há alguns estados de escrita, ainda que não estejam representadas aqui, que requerem um trabalho de reorganização psicomotora anterior e necessária às habilidades da leitura e da escrita, que o investimento no trabalho com lápis e papel não vai conseguir dar conta.

Os estudos deste autor relacionam educação e movimento e trabalham com o intuito de que a leitura e a escrita sejam um prolongamento da educação psicomotora. Le Boulch define as bases psicomotoras da aprendizagem da leitura e da escrita e determina um conjunto de condições necessárias ao domínio destes processos.

Como condições para a aprendizagem da leitura, o autor aponta: o domínio da linguagem, a familiarização global com o código gráfico, e condições psicomotoras. Para o autor, ainda que estas condições sejam trabalhadas há ainda problemas que precisam ser resolvidos para que a leitura e a escrita ocorram em melhores condições:

- 1- *Uma porcentagem não desprezível de crianças ainda não estabilizaram sua dominância ou apresentam dominâncias cruzadas olho-mão. O problema da escolha da mão para a escrita se apresentará então.*
- 2- *As dificuldades motoras específicas, envolvidas pela aquisição da praxia complexa que é a escrita, exigem um trabalho especial da coordenação fina da mão e dos dedos, que só será dominada após vários anos.*
- 3- *Os problemas espaço-temporais da adaptação ao espaço gráfico exigirão exercícios congruentes, já que o código gráfico se inscreve em condições de espaço e de tempo particularmente estritas. (Le Boulch, 1987, p.60)*

A pesquisa deste autor não foca em como se dão os processos psicomotores na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, é o material, que mais contribui para a análise das causas e dos conceitos de erro produtivo. Além disto, há poucos estudos relacionando a Psicomotricidade à EJA.

Le Bouch identifica três grandes causas funcionais de problemas de leitura-escrita: Os déficits da função simbólica que podem ser observados nas debilidades, Os atrasos ou os defeitos de linguagem, Os problemas essencialmente psicomotores (ibid, p.31).

O autor chega a afirmar que há pré-requisitos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, que pertencem ao âmbito psicomotor. Tais aspectos não são àqueles que usávamos nas escolas de educação infantil, onde era solicitado que o aluno passasse

boa parte de seu tempo cobrindo letras e desenhos. Trata-se aqui de uma visão de escrita como aprendizado motor que exige o desempenho da função de interiorização, percepção e representação mental de espaço, dominância lateral e aprendizagem da leitura (1987,passim).

Com o tipo de erro representado nestas escritas, é preciso a reorganização da visão, da audição, das formas de ver o mundo. O trabalho com a psicomotricidade reorganiza os esquemas corporais e assim ajuda o aluno a perceber detalhes e a organizar o pensamento de forma mais plana. Muitas vezes, e este é de fato o caso dos autores destas escritas, há um custo comunicativo representado por eles mesmo na oralidade. Na escola, primeiro pode-se trabalhar a representação psicomotora para posteriormente chegar à representação no papel.

Na realidade específica das escritas que tinha em mãos para analisar, não havia nenhuma situação de escrita que representasse o que hoje é bastante comum em classes de adolescentes: uma escrita que representa a forma de pensamento hipertextual. Esta dinâmica de representação do mundo possui um ritmo acelerado, trabalhado de forma massiva na televisão e na internet, motivando uma linguagem bastante acelerada que a escrita (lenta demais) não consegue acompanhar. Entre a fala e a escrita, nesta situação, teríamos a escrita digital, como um meio-termo. Nas salas de bate-papo virtuais e mesmo mensagens de celular e e-mails, o que se usa não é a escrita que ensinamos na escola, mas um registro próprio para esta forma de comunicação.

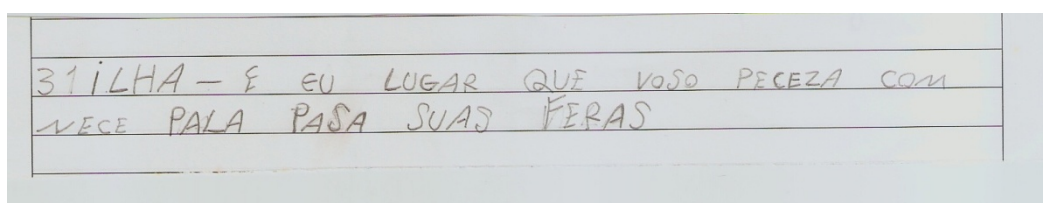
f) Erros decorrentes de dislalias e representações fonológicas opacas

A dislalia é um fenômeno do campo da fonologia que diz respeito à presença de erros na articulação dos sons da fala. Este fenômeno tem a ver com a representação conceitual do som – os fonemas se distinguem entre si a partir de traços distintos – quando estes traços não são representados de forma efetivamente distintiva, as oposições entre os fonemas se anulam.

Esses tipos de erros podem não se dar sempre da mesma forma ou podem se manifestar através de omissões ou acréscimos de fonemas, trocas de posições de fonemas ou uso de outros fonemas.

As representações fonológicas opacas referem-se à dificuldades oriundas de percepção auditiva dos detalhes que fogem ao padrão convencional de nossa língua, onde as sílabas são formadas por consoante (C) + vogal (V) ou mesmo uma vogal sozinha. Quando as palavras possuem este parâmetro alterado transfere esta dificuldade também para a escrita. Palavras nos parâmetros CCV, CVC, CCVC e CCVCC tornam-se um grande desafio, sendo necessário o trabalho em torno de percepções de detalhes acústicos.

Para cada das escritas que seguem pode-se observar aspectos diferenciados. Vejamos alguns deles:



Destaque: PALA ("para")

Esta escrita reflete uma dificuldade que pode nos causar enganos. A dislalia é um fenômeno que ocorre na fala e não na escrita, mas também pode acontecer do sujeito pronunciar a palavra corretamente, mas no seu processo de representação fonêmica, o estímulo oral se substitui pelo conceito fonêmico. No caso deste aluno, ele pronuncia corretamente as palavras com /r/, mas demonstra dúvidas freqüentemente quando precisa usar a letra R na escrita. Observe-se que não utiliza a letra R na palavra PECEZA ("precisa") . A utiliza apenas quando o seu som é brando, como na palavra *lugar*. Também está presente no texto erro de aglutinação de palavras - EU ("é um") - e de segmentação de palavras - COM NECE ("conhecer"). A escrita mostra também representações fonológicas opacas nas palavras FERAS ("férias") e PECEZA ("precisa").

Sandagem de palavras
Trabalhadores

1. Folia "folia"	7. Caracão
2. Feita "feita"	8. Vidalino "Vitalino"
3. Ciracão "ciranda"	9. Caruaru "Caruaru"
4. Lianem "hemem"	10. Marulito "mamulengo"
5. Camarizão "camarizal"	11. Maracatu "maracas"
6. Motiro "moti"	12. Cacaca "Boi-bumbá"
	13. Domuda
	14. Lira "livro"

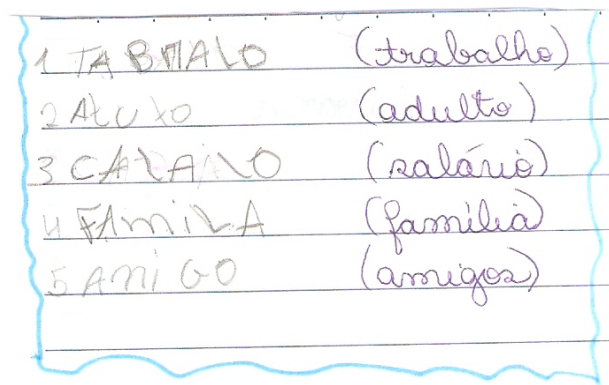
Destaque: VIDALINO ("Vitalino") / DOMUDA ("Boi-bumbá")

Na escrita anterior, tem-se os casos clássicos de trocas de letras, que possuem ponto de partida vocal e sons bastante próximos. É o caso da troca de letras D/T e D/B

1	JOÃO PESSOA - E MUTO A LEGATE TORQUE EU
	MUCA FULA EU TEMUTA VOTADE
2	BARRA - DA TI GUGA E MUTO LEGAL

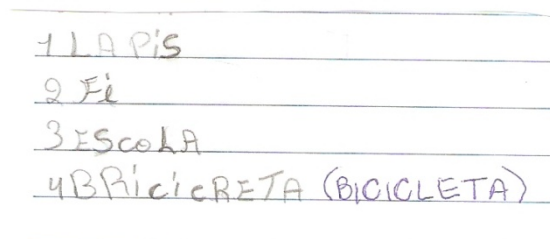
Destaque: A LEGATE ("ELEGANTE")

A escrita mostra que este aluno omite marcas de nasalidade de todas as palavras que a possuem. Apresenta também erros de aglutinação das palavras- FULA ("fui lá") e TEMUTA ("tem muita") - , assim como de segmentação - TI GUGA ("Tijuca") e A LEGATE ("elegante"). Estes dois últimos tipos de erros tem origem no ritmo da fala e interferem para que a escrita se acelere (nos casos de aglutinação) ou seja interrompida (nos casos de segmentação)



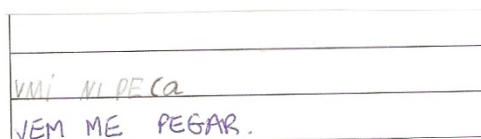
DESTAQUE: CALALO ("salário")

Na palavra *salário*, a opção pela letra C na escrita não representa erro decorrente de dislalia ou representação fonológica opaca, mas sim uma equivalência entre o nome da letra e o som da sílaba inicial (-sa). Sistemáticamente, o autor desta escrita não identifica acusticamente o som /r/, nem o pronuncia. Sua opção costuma ser pela letra L nestas situações.



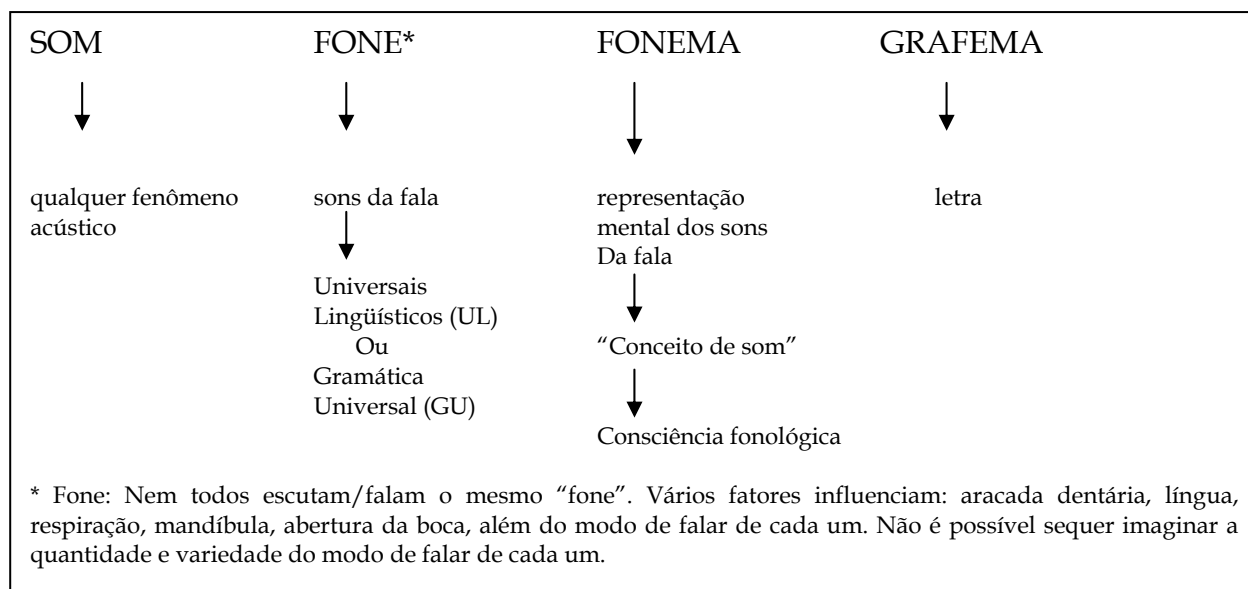
DESTAQUE: BRICICLETA ("bicicleta")

Na escrita BICICLETA, ocorre exatamente o contrário da última observação feita acima, pois para este aluno, o desafio maior encontra-se na letra L.



Nesta última escrita, é interessante observar como o aluno tenta marcar a nasalidade presente na palavra *vem*, através da letra M, ainda que não saiba exatamente em que posição.

Numa teoria fonológica para o letramento, primeiramente, é preciso distinguir som, fone, fonema e grafema, conforme Senna (2002), esquematiza:



Quando nos deparamos com os tipos de erros apresentados nesta categoria, podemos inferir o quanto a compreensão do sistema fonológico pode ser tão importante quanto o conhecimento de qualquer metodologia de alfabetização. Senna (2006a), oferece um exemplo que justifica esta afirmativa:

O sujeito que representa eu como o (na escrita) não caracteriza um dificuldade auditiva porque há equivalência sonora. No entanto, aquele que representa eu como i tem alguma dificuldade auditiva porque são acústicas totalmente diferentes. Não há como tratar esses dois fenômenos da mesma forma;

Isto tem a ver com o "conceito de conceito", como uma variação de coisas com características comuns. Se as características mudam demais, o conceito é outro. No conceito de som da língua portuguesa, "eu" pode equivaler a "o", mas não pode equivaler a "i", prossegue o autor.

Vale também lembrar que entre o que a consciência fonológica constrói e o que pronunciamos há um grande espaço. Na alfabetização forçamos o aluno a buscar única equivalência sonora, entre tantas tão parecidas.

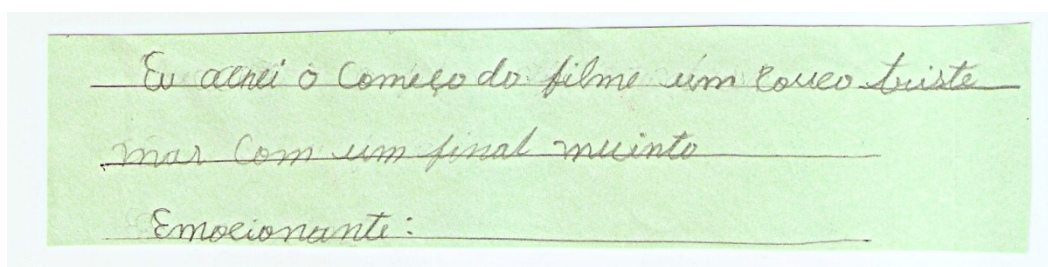
Os alunos normalmente registram corretamente na escrita as sílabas tônicas. O que nos leva a crer que há necessidade de trabalhar os sons de fundo.

Nada na produção da fala e da escrita, é aleatório. Quando alfabetizamos, ensinamos aos alunos que são cinco as vogais, no entanto, acusticamente podemos identificar como vogais da língua portuguesa falada: [a, e, E, i, o, O, u], portanto 7 vogais e 5 grafemas.

O erro torna-se decorrência lingüística quando o aluno usa os princípios da fala como se fossem os mesmo da escrita.

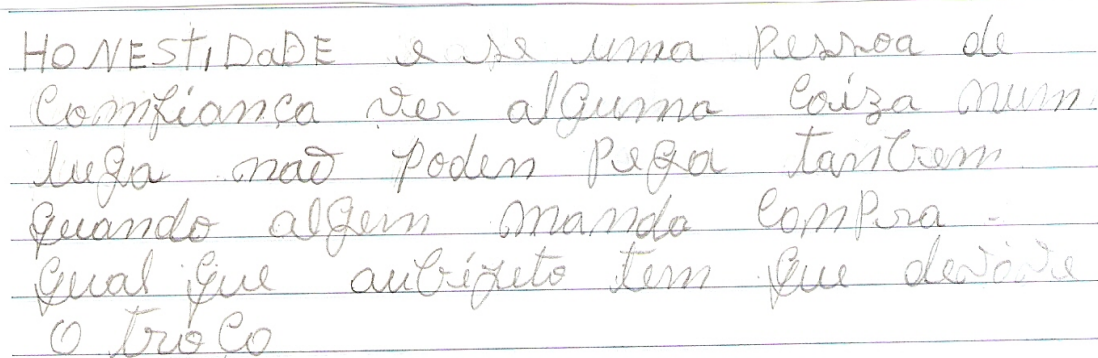
g) Erros de intervenção da fala

De acordo com Vygotsky, o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento, pois *“as curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente”* (2008, p.41). A escrita, por sua vez, como decorrente do pensamento e influenciada pela fala, passa por processos ainda mais complexos de reestruturação de formas de uso dos códigos da linguagem. Pelo que vimos a respeito do bilingüismo, há sempre muitas chances da língua materna se sobrepor sobre a escrita devido à interferência da língua materna sobre a escrita, acentuando ainda mais no caso de falantes de dialetos regionais. Os exemplos a seguir configuram esta sobreposição:



A escrita exposta mostra um erro “clássico”, muito comum para os professores que trabalham com alfabetização ou as séries imediatamente seguintes. Quando

falamos a palavra “muito” há uma nasalidade que, no pensamento de inúmeros alunos não pode ser representada pelas letras *u* e *i*. Nesta situação, o aluno já sabe que uma letra que pode representar esta nasalidade é a *n*, logo ele lança mão deste conhecimento para escrever. Trata-se aqui de uma escrita que já demonstra total conhecimento do funcionamento do código alfabético, precisando ser trabalhada com relação aos aspectos da estrutura do texto, como margem, pontuação e uso de letras maiúsculas e minúsculas. Com relação ao erro de interferência da fala, sugerimos como intervenção oferecer ao aluno a informação correta.



HONESTIDADE e se uma pessoa de
confiança ver alguma coisa num
lugar não podem pegar também
quando algem manda compra -
Qual que aubijeto tem que devolve
o troço

A escrita acima, também utilizada na primeira categoria de erros, traz também marcas consideráveis de interferência da fala: AUBIJETO (objeto) e DEVOVE (devolver).

Neste tipo de escrita o estudante busca na língua oral as informações que ele necessita. Ocorre que esta língua é absolutamente incomparável à escrita. Portanto é um equívoco ensinar a escrita a partir da fala, especialmente para as camadas mais populares, pois os sujeitos de cultura escrita acompanham com menos dificuldade a escrita sendo ensinada pela fala, mas para os outros é um custo grande relacionar uma fala tão diferente da escrita. A intervenção necessária nesta escrita seria estabelecer claramente com os alunos as diferenças entre os dois tipos de representação – a fala e a escrita -.

Para o adulto é imprescindível “ouvir” a sua fala e pensar sobre ela. São muitos anos imersos apenas na oralidade. Por isso aquele que nunca foi à escola tem mais dificuldades do que aquele que foi pelo menos um pouco. Este teve ao menos uma passagem pela cultura formal.

4.4 Quadro sinóptico e Conclusão

No quadro que segue, busco apresentar resumidamente a análise realizada nesta seção.

Tipos de Erros	Princípio teórico de referência	Questão de alfabetização ou de letramento?	Intervenção pedagógica individual ou coletiva?
Erros decorrentes de desconhecimento da norma ortográfica	Bilingüismo (Língua falada – Língua escrita)	Letramento	Individual e/ou coletiva
Erros sociolingüisticamente motivados	Interacionismo (Vygotsky) / Sociolingüística	Letramento	Individual e/ou coletiva
Erros de concepção de escrita	Consciência Fonológica / Padrão silábico da Língua Portuguesa	Alfabetização	Individual
Erros decorrentes de truncamento lexical	Consciência Fonológica / Padrão silábico da Língua Portuguesa	Alfabetização e Letramento	Individual
Erros decorrentes de disfunções psicomotoras	Psicomotricidade	Alfabetização e Letramento	Individual
Erros decorrentes de dislalias e representações	Consciência Fonológica / Padrão silábico da Língua	Alfabetização e Letramento	Individual

fonológicas opacas	Portuguesa		
Erros decorrentes de intervenção da fala	Bilingüismo (Língua falada – Língua escrita) / Sociolingüismo	Letramento	Individual e/ou coletiva

Para finalizar a presente seção, gostaria de destacar alguns pontos que podem ser considerados essenciais no movimento de compreensão do erro do aluno na escrita e na intervenção para a superação destes erros:

1. O erro na escrita é normalmente decorrente de interferência da fala sobre a escrita, ou seja, bilingüismo.
2. Alfabetização e Letramento possuem objetivos específicos.
3. A fala é sujeita a inúmeras variações que refletem os mais variados sujeitos sociais.
4. A escrita é regida por uma norma fixa, chamada culta, frente a qual todos os falares são vistos com muito preconceito.
5. O erro na escrita, proveniente da interferência da fala, é igualmente tratado com muito preconceito e, por isso, não é estudado em suas singularidades – ou seja, naquilo que o provoca.
6. Cego pelo preconceito, o alfabetizador simplesmente não tem como fazer o aluno superar a interferência da fala sobre a escrita.
7. Um caminho importante para a alfabetização é o sujeito se dar conta de que a língua é múltipla e de que é possível controlar quando vai ser usada a língua materna (fala) e a língua estrangeira (a escrita), processo chamado de bilingüismo.

— 5 —

Conclusões

Língua escrita e erro: seus lugares nas práticas escolares

A presente pesquisa, que tem origem e fim na área da Educação, faz-se no diálogo necessário com outras áreas, sem as quais manteríamos um olhar ainda mais limitado sobre os fenômenos educacionais do que, inevitavelmente, já temos, por nossa condição humana de parcialidade.

Daí que os estudos produzidos em Educação, utilizando, é certo, paradigmas de outras ciências humanas e uma metodologia científica, constituam o corpus das Ciências da Educação e não tenham conseguido constituir-se como corpus da Ciência da Educação. Acresce a isto, a dificuldade em definir o conhecimento científico (...). Contudo, nas diferentes correntes de pensamento em ciência, algumas coisas perpassam na perspectiva racionalista, hoje ainda dominante e, de entre elas, o ser o conhecimento científico o conhecimento certo. Donde se conclui que haverá um outro que não é certo, que é errado. É ao conteúdo desse conhecimento que, apoiados em Bachelard, chamamos de erro. (Trindade, 2001, p. 60)

Há maneiras diferenciadas de tratar o erro, de acordo com cada abordagem metodológica usada nas investigações em Educação. Não apenas o tratamento do erro, mas as formas de compreensão dos sujeitos e da realidade. Para Trindade (op.cit.) há aqueles para quem a realidade não passa de uma construção pessoal do sujeito e existe apenas em sua própria mente. Há outros para quem “a realidade existe para além do sujeito e é independente dele”. Esta última concepção tem origem no paradigma positivista. A primeira, porém, deu origem a uma outra perspectiva: a fenomenológica. Interessa, de maneira especial para esta tese, o caráter desenvolvido pelo que Trindade chama de paradigma fenomenológico, através do qual é possível inserir os pressupostos deste trabalho:

No paradigma fenomenológico, a realidade é uma construção do sujeito, uma vez que os objetos do pensamento são palavras e que não existe outra coisa independente do seu significado, acessível ao pensamento. A realidade possui uma natureza nominalista e, por isso, o erro adquire um caráter subjetivo, só válido em situações de significado unívoco. O seu papel prende-se mais com a procura de significados comuns, do que com a existência de universais.
(Trindade, 2001, p.62)

Entende-se, com Trindade, o motivo de não ser possível a proposta de uma metodologia de alfabetização que dê conta dos estados de escrita descritos no capítulo anterior. A razão é simples: nenhuma metodologia ou sequer ideologia unificada vai representar as necessidades particulares de cada grupo de sujeitos. Não tendo a intenção de generalizar qualquer comportamento ou explicação teórica, com base no paradigma fenomenológico de pesquisa, creio que cada professor precisará de instrumentos para compreender a sua realidade de alunos e, a partir daí, elaborar suas próprias formas de atuações. Quando disponho-me a propor uma tese com contribuições ao professor alfabetizador é porque ofereço um caminho possível de postulações teóricas e práticas que objetivam auxiliar o professor na reflexão sobre o seu grupo de alunos, o seu espaço de trabalho, as suas escolhas teóricas e metodológicas.

Voltemos então às relações estabelecidas com o erro, tanto no paradigma positivista quanto no fenomenológico:

No paradigma positivista, o erro é motor do conhecimento, na medida em que sendo reconhecido impele a uma nova procura e a uma melhoria, não só dos processos mas também da formulação das questões de partida. O erro permite “emendar a mão”.

Já no segundo caso, o erro toma um significado diferente. Aqui não há lugar a um “emendar de mão”, mas sim a uma nova interpretação ou mesmo a uma nova perspectiva. No primeiro caso procura-se um conhecimento nomotético, universal, replicável em contextos idênticos. No segundo caso, procura-se um conhecimento “completo” de um determinado fenômeno, não aplicável a outro, ainda que semelhante. (op.cit)

Esta última perspectiva nos permite metaforizar tanto no que diz respeito à pesquisa realizada quanto à postura assumida diante dos estados e escrita dos alunos. Uma preocupação inicial deste trabalho estava na questão da elaboração das categorias e na análise dos erros na escrita, pois em momento algum gostaria de deixar brechas para qualquer possibilidade de generalizações ou modelizações, fossem das práticas, dos sujeitos ou das escritas.

Isto posto, ressalto ainda a importância deste trabalho para um movimento que olha para as minorias, não com olhar piedoso, mas com olhar investigativo e justo que desmistifica os princípios preconceituosos que têm contagiado, tantas vezes, nossos olhos diante da realidade escolar brasileira:

A eloquência acadêmica deve-se buscar no interior dela mesma, a pesquisa qualitativa, nos domínios menos visitados de suas próprias bases epistemológicas, estas que, por força da urgência de um norte para a inclusão das minorias sociais na esfera pública, pode ter permanecido em zonas obscuras, no silêncio. (Senna, 2006)

A educação escolar tem objetivos específicos não comparáveis aos outros tipos de propostas educativas, mas ainda dentro do ambiente escolar podem ser encontrados dois tipos de educação, que ao mesmo tempo se diferem e se complementam, conforme destacado por Senna (2007a). Trata-se dos tipos de educação “formal e incidental”:

O primeiro evoca a figura do profissional, o professor, em sua função consagrada na sociedade moderna. O segundo, as pessoas, os sujeitos sociais que se colocam frente a frente na sala de aula, não como professores e alunos, mas sim, como cidadãos de um mesmo tempo humano. (p.48)

Com esta afirmativa, é importante lembrar o quanto nossas práticas na escola são recheadas de valores. As mínimas falas e gestos oferecem aos alunos as concepções que temos sobre o mundo, os sujeitos e a aprendizagem. Mesmo no trabalho com a0 EJA isto deve ser considerado porque não há um minuto sequer sem que um esteja educando o outro. Senna (op.cit.) explica que os atos formais de ensino são decorrência da vida social porque a educação tem esta mesma origem. Portanto, *“mesmo a educação formal, quando não orientada em sintonia com as perspectivas de vida social manifestadas quotidianamente nas ações de educação incidental, jamais logrará êxito, uma vez que se torna um processo artificial e esvaziado de alguma intencionalidade legítima”*. (p. 40)

A Educação sempre caracterizou um campo de conflitos e confluências. Envolve várias áreas do conhecimento que por sua vez trabalham com métodos de pesquisa que até mesmo se contrapõem. Este misto tem trazido à área educacional muitos ganhos, mas também deixado algumas lacunas.

A questão do ensino nas práticas escolares é uma delas e os princípios teóricos nelas envolvidos também. Nossas práticas estão repletas de falares politicamente corretos, mas também de falhas formativas para ensinar.

A motivação inicial desta tese é uma grave constatação: não estamos conseguindo alfabetizar muitos alunos do ciclo, das turmas de projeto e do PEJA. Estes alunos passam 200 dias por ano nas escolas e ainda assim, chegam ao final do ano e são considerados escritores e leitores funcionais. A partir dos estudos, pode-se concluir que os estudos na área de letramento não tem conseguido contemplar os saberes específicos envolvidos na alfabetização, além de confundir os seus objetivos com os objetivos da alfabetização.

O que impede os alunos de aprenderem não ousou discutir, mas insisto em abordar o que impede os professores de ensinar. Uma questão é a formação dos professores para as novas exigências da sociedade e dos sujeitos contemporâneos, especialmente no que diz respeito à língua escrita. No capítulo 4 da tese, *Erro na escrita: barreira ou determinante?*, elejo alguns princípios como fundamentais na compreensão de certos estados de escrita e neste momento do texto, dou-me conta de que os cursos de formação dos professores raramente abordam ao menos algum deles. Fica a cargo dos interesses pessoais o aprimoramento profissional e acadêmico e o aprofundamento nas questões da alfabetização.

Doravante, a superficialidade na formação gera uma postura passiva do professorado diante das teorias que nos são inculcadas. Somos deixados levar por teorias e pressupostos que muitas vezes contrariam nossas próprias práticas. Posso oferecer uma ilustração disso: Todos os professores da rede pública municipal sabem, na prática, que uma escrita com erros não é uma escrita esperada, por exemplo num quarto ano do ciclo, mas todos nos acostumamos a isso e prendemo-nos a uma teoria que supõe que haverá um momento em que tudo fará sentido para o aluno e ele chegará na escrita convencional. Ou nos apoiamos mesmo em outras teorias que usam a situação de vida dos alunos para justificar a não-aprendizagem e então colocamos a culpa na família, na pobreza, na violência e até mesmo no menino.

Ao longo das últimas duas décadas, estudos deterministas vêm compondo as pesquisas brasileiras sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto deriva da importação de pesquisas das áreas da Psicologia, da Lingüística e da Biologia, mais comumente, e que acabam por impor condições para a aprendizagem ou a não-aprendizagem de sujeitos. Este trabalho parte da premissa de que é possível aprender sempre. Acredita que é possível, sempre, a superação cognitiva, afetiva e social. Aposta na idéia de que o estudante merece e busca mais do que integração social em sua escolaridade.

Este sujeito busca a escola para aprender algo que ele não sabe e que deseja saber. No entanto, há presente na conduta de vários professores uma postura “piedosa” e “paternalista” que julga que, pela provável história de fracasso escolar do aluno ou mesmo pela história familiar e financeira, os conhecimentos escolares devem ficar em segundo plano. Ainda são predominantes na Educação os princípios desenvolvidos por Piaget, regidos por idéias fixas de etapas a serem superadas. Encontramos em Lewis a crítica ao modelo organicista de mudança que compreende os modelos acumulativo, transformacional e aditivo, assim como às forças do desenvolvimento, que tratam o biológico como imperativo.

O modelo organicista de desenvolvimento prende-nos ao nosso passado. (...) Segundo esse modelo, não podemos escapar de nosso passado nem alterar nosso futuro. (...) As descontinuidades radicais e as estruturas emergentes são descartadas e seu lugar é ocupado pelo predeterminismo, pelo progresso e pela mudança gradual. É um modelo que descreve seres humanos passivos trancados em seu passado e restringidos em termos de futuro.

Eu, ao contrário, acredito que podemos alterar nosso destino. Fazemos isso todos os dias. (Lewis, 1999, p. 79)

Abordo, então, o modelo contextual de desenvolvimento, pesquisado por Lewis (1999), em oposição ao determinismo nas pesquisas educacionais. Quem trabalha com a EJA precisa acreditar que é possível a superação sempre, pois caso contrário, sua prática não exerce o menor sentido. Como uma crítica ao modelo organicista de desenvolvimento humano, Lewis apresenta o contextualismo, que parte da premissa de que para a compreensão dos significados de agora, devemos analisar os eventos que estão acontecendo agora. Nesta concepção não há situação passada que determina nem o presente e nem o futuro. Apenas com esta afirmativa, já presentecemos a EJA com um sentido de liberdade que convida os seres humanos a recomeçar todos os dias. E eu me pergunto se não é este o motivo que nos faz levantar da cama todos os dias... saber que temos um dia inteiro pela frente para construir a vida.

Com o modelo contextual, Lewis oferece uma crítica a Piaget e seu entendimento de desenvolvimento *“não só como uma seqüência de mudanças relacionadas casualmente – isto é, o desenvolvimento enquanto um tema histórico”* (1999, p. 82). O contextualismo, por sua vez, possui características marcantes, conforme estipuladas por James (apud Lewis, 1999):

1. *Existe um self ativo, capaz de pensar, de planejar e de ter metas e desejos.*
2. *Essas metas e desejos são melhor compreendidos dentro de um sistema significativo que existe agora; por isso a ênfase do contextualismo.*
3. *Os eventos iniciais não determinam necessariamente eventos posteriores; portanto, não é preciso conceber o desenvolvimento como um processo unidirecional com um determinado ponto de chegada.*
4. *Por último, não há necessidade de postular o progresso como uma característica essencial do processo de desenvolvimento. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento não tem um ponto de chegada, não tem um estágio final a ser alcançado. (p.82)*

Lewis chega a afirmar que *“os seres humanos têm a capacidade de alterar o passado à luz do presente”, reconstruindo, portanto, o presente do passado. Bruner (apud Lewis, op.cit, p.84) sugere que “construímos uma história não só para explicar nosso passado, mas também para explicar quem somos nós agora”.*

Segundo a visão contextualista, as pessoas agem sobre sua própria vida e criam sua própria vida, inclusive suas lembranças e seu futuro, através da formação de metas, desejos e necessidades futuros no presente.

O olhar para o processo atual, nesta concepção, torna-se mais importante do que o resultado final. Sabemos que há características conceituais que nos constituem enquanto seres humanos. A crítica, no entanto, se dá aos modelos que elegem como o desenvolvimento deve acontecer, a partir de uma determinada idealização do sujeito. Senna (2007a, p.232), ao questionar o determinismo de teorias de previsibilidade e estudar os pressupostos de Vygotsky sobre interação, afirma:

(...) os novos sistemas não são previsíveis a partir das verdades subjacentes a suas matrizes, obrigando-nos a operar não sobre pressupostos de verdade, e sim sobre parâmetros analíticos não sustentáveis pelos pressupostos até hoje empregados na construção de modelos mentais. A complexidade de tal problema decorre da confluência de dois ou mais sistemas teoricamente autônomos formando um contexto em que se superpõem não só suas categorias, como os princípios lógicos que lhes dão sustentação nos sistemas de origem.

Nesta perspectiva, os sujeitos da alfabetização são seres de identidades pessoais, não o estudamos enquanto idealização, mas sim como ser único e, portanto, com processos de aprendizagens particulares. Ribeiro (2004, p.90) ressalta:

Uma procura incessante pelo “ideal de” aluno, de professor, de escola etc, pode fazer cair constantemente no esquecimento o fato de que talvez esteja buscando algo que nunca se viu. Realmente, um aluno que nunca se cansa, que está sempre estudando, sempre interessado e um professor que nunca erra, que passa os dias dedicados ao seu aprimoramento profissional sem se cansar, sem se entediar ou mesmo, sem deixar de se interessar pelo que faz, parecem não existir.

Senna (2007a) nos apóia na discussão quando relaciona o Letramento e o desenvolvimento proximal. Este conceito se faz fundamental ao pressupor que os aspectos culturais não são subestimados pelos biológicos:

As escritas de mundo sustentadas nos sistemas metafóricos que derivam de zonas de desenvolvimento proximal constituem o maior desafio analítico-descritivo para a ciência contemporânea. Políticas de educação para a inclusão social aguardam por respostas substantivas para a questão de como promover

o desenvolvimento das comunidades segregadas sem alijá-las da educação formal e, ao mesmo tempo, sem submetê-las a novas práticas de segregação por meio de práticas de aculturação, tendo em vista que estas não mais se sustentam em nenhuma relação dogmática com a cultura científica. (p. 239)

Para este autor, quando Vygotsky descreve o desenvolvimento proximal, ou seja, o caminho intelectual que o sujeito percorre, de sua situação real até a sua situação potencial (onde pretende chegar), não propõe uma única verdade de condições. Trata, portanto, de um sujeito com suas próprias verdades interagindo com outras verdades:

Frente à opção por reconhecer o interesse na interação, o desenvolvimento proximal nos leva a conceber a mente como um espaço no qual os sistemas encontram-se em constante transformação, não mais na forma de uma série de estados diferenciados em termos qualitativos, mas sim, de uma série de estados que resultam essencialmente novos. Vygotsky explica tal processo com base na máxima de que “a interação deriva sistemas que incorporam o melhor de suas matrizes originais”. (Senna, 2007a, p. 232)

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos tem se mobilizado cada vez mais, no sentido de organizar suas ações, fundamentar-se ideológica e teoricamente, garantir direitos, criar espaços de estudo e discussões, projetar passos concretos de atuação. Não poderia ser diferente se considerarmos os dados apresentados por Haddad (2009):

Em 2007 a população brasileira com 15 anos ou mais era de 141,5 milhões de pessoas. Dessas 14,1 milhões não sabiam ler nem escrever, ou seja, 10% dos jovens e adultos. Apenas 2% dos jovens analfabetos entre 15 e 24 anos freqüentavam algum curso de alfabetização. Entre os adultos (acima de 24 anos), apenas 1,8%. De cada 100 pessoas que saem dos programas de alfabetização, apenas seis têm continuidade em programas de educação de jovens e adultos. Isso é grave porque os cursos que correspondem à primeira metade do ensino fundamental são responsáveis por sedimentar o aprendizado realizado em programas de alfabetização. Afinal, os seis a oito meses dos cursos de alfabetização são apenas um primeiro passo nesse processo, que deveria ter continuidade até o término do ensino médio. (p.366)

Estes últimos sujeitos, que chegaram a passar pela escola, mas não deram continuidade e não possuem o pleno domínio da leitura e da escrita, de maneira que possam usar esses processos em sua vida diária, alimentam e ampliam a cada dia outra preocupante estatística: a dos analfabetos funcionais. Analisando estes dados, Haddad

(2009) parte dos sujeitos com 15 anos ou mais que só tiveram até três anos de estudos: *“E são muitos: 15,5 milhões de pessoas. Se somarmos aos 14 milhões que não sabem ler nem escrever, chegamos a quase 30 milhões da população brasileira, 22% dos jovens e adultos que são incapazes de utilizar a leitura e a escrita”* (op.cit.).

O autor apresenta ainda alguns dados importantes: os alunos da EJA estão frequentando mais o segundo segmento do Ensino Fundamental ou mesmo o Ensino Médio do que o primeiro segmento. Outro fato interessante é que os relatórios do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) revelam através de suas respostas que a motivação para retorno aos estudos é motivada pela sua formação geral, em contraponto aos 19% que afirmam que a motivação vem de maiores chances de conquistar oportunidades de trabalho (Haddad, 2009, p.367).

Uma questão levantada por Ribeiro, aponta para a necessidade de ser pensada a questão da formação dos educadores para a EJA. É possível encontrarmos professores que chegam à EJA e a ela oferecem uma “transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes” (1999). Assim continua a autora:

Sem dúvida, a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa.

5.1 Ensino, escrita e práticas escolares

Senna (2007a, p. 234) exemplifica fala e escrita como sistemas distintos em constante aproximação. Ressalta, portanto que são *“jamaís redutíveis à perspectiva de um suposto código que meramente transcreva outro, tal como ainda não raramente são compreendidas no interior de certas práticas de alfabetização”*.

O processo de alfabetização dar-se-ia sim, através dos chamados sistemas metafóricos:

Um tanto da engenharia própria da fala se mescla com um tanto de engenharia própria da escrita formal e, a partir daí, as possibilidades de sistemas finais tornam-se inumeráveis. Nesses sistemas, prepondera a metaforicidade, um espaço de acomodação de dois sistemas de ordens distintas, lógica e hipertextual, plana e ciberespacial, oral e científica. (Senna, 2007a, p. 239)

Com as concepções de Senna, Vygotsky e Lewis, concluímos que o professor, com posse do conhecimento das diferentes formas de interação que seus estudantes estabelecem com a Língua Materna e com a Língua Escrita, pode e deve intervir para a identificação destes com o saber escolarizado e formal, que, apesar das práticas tão excludentes que tantas vezes cometemos, é um direito de todos.

A língua escrita está presente na sala de aula da alfabetização de adultos o tempo todo. É muito comum que nesta modalidade se trabalhe com jornais, cordel, encartes, mas nada disso garante que a interação com os textos gere interação com a leitura ou com a escrita. Outra prática comum é no início da alfabetização dizemos aos alunos para que os alunos escrevam livremente. Depois, conforme seguem avançando na escolaridade, dizemos a ele que aquilo que produz não serve como escrita.

A formação do professor da maneira como é constituída nas graduações oferece poucos subsídios para uma prática mais diretiva. Um exemplo disto são os conhecimentos acerca da língua materna e da consciência fonológica. Mesmo querendo buscar, é difícil para o professor encontrar uma formação que aborde estes saberes voltados para a prática educacional.

No entanto, abordar os aspectos relacionados à gramática da fala torna-se essencial para o conhecimento do professor alfabetizador porque esta gramática está relacionada à língua materna, que prevalece sobre a língua escrita. Em algum momento, a fala acaba por ser a referência na produção da escrita, ainda que ambas componham linguagens diferentes. É por este motivo que na alfabetização é essencial a aprendizagem do Bilingüismo (língua falada e língua escrita) – aprendizagem que requer sua consciência para depois seu uso.

Considerada como uma segunda língua, ou uma língua estrangeira, o adulto demonstra mais dificuldade em sua aprendizagem porque tem necessidade de racionalizar, de falar isso conscientemente. Por outro lado, a criança usa mais a intuição.

A consciência e o uso do bilingüismo explicam a “consciência fonológica”. No entanto alguns entusiastas dos métodos fônicos utilizam-se da confusão entre os termos. O retorno à prática dos métodos fônicos representaria para nós, neste momento, um grande retrocesso.

Apesar de o método fônico ter sido rejeitado já no século XVIII, hoje alguns defensores tentam ressuscitá-lo, alegando que só tal metodologia poderá resolver o problema de fracasso escolar no Brasil. Analisando linguisticamente o método fônico, podemos afirmar que, na língua portuguesa, a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade o português é silábico. (Mendonça e Mendonça, 2007, p.22)

Trata-se de um movimento em direção à essência da tarefa dialógica e das inter-relações que este pode provocar num *quefazer* (Freire, 2000) docente que atente para as singularidades dos alunos jovens e adultos, que tenha como um de seus princípios educativos a valorização da cultura de origem e que vislumbre a representação convencional instituída pela sociedade acerca dos processos de leitura e escrita – uma não-realidade ainda para eles. Um texto com erro é um texto em processo. Este olhar faz com que os professores possam intervir no processo de alfabetização de modo positivo, entendendo como o aluno pensa e buscando estratégias para dar conta disso.

A escola é quase sempre competente na tarefa de exercitar, no âmbito da escrita, as variantes standard através da leitura e de outras estratégias didático-pedagógicas, mas tem sido um trabalho intuitivo e aleatório. Em muitos outros aspectos, a escola não é bem sucedida. Há que se trabalhar com os diversos gêneros discursivo-textuais para formar leitores proficientes e desenvolver com plenitude a potencialidade dos falantes de produzir textos escritos em diferentes gêneros textuais. (Mollica, 2003, p. 141)

Ao refletir sobre o que foi produzido teoricamente pelo construtivismo piagetiano, a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e as efetivas práticas das salas de aula de alfabetização, Mortatti (2000, p. 280) observa que uma não acompanhou a outra. Uma possibilidade de justificativa para tal é que a teoria produzida não auxiliou as práticas dos professores, que se dispuseram das cartilhas e métodos tradicionais e viram-se sem saber como dar conta do ensino e da leitura. Os professores refizeram então suas práticas a partir de suas vivências nas escolas:

Na busca de solução para esse impasse, as concretizações vão-se configurando como um entrecruzamento da internalização do discurso de época sobre o novo e da elaboração pessoal dos alfabetizadores, valendo-se de sua história profissional. Desse modo, as expectativas geradas pelos anúncios iniciais de ter-se descoberto a chave para a solução do problema do fracasso das crianças pobres em alfabetização, vão, ao longo deste quarto momento¹⁵, tornando-se frustradas, ao mesmo tempo em que propõem questionamentos e encaminham concretizações de caráter eclético. (op.cit)

O movimento ainda comum nas práticas escolares é conhecido deste a década de 1980, como uma miscelânea de concepções e práticas que tenta unir construtivismo e interacionismo:

Mesmo que diferentes do ponto de vista epistemológico, esses dois referenciais teóricos vão sendo incorporados e apresentados, pelo discurso oficial, como complementares entre si, sobretudo em virtude da abordagem psicolinguística, comum a ambos. Como decorrência do referencial teórico construtivista e de sua posição contrária à utilização de cartilhas e métodos de alfabetização, disseminou-se, no discurso “pelo baixo”, um método eclético de novo tipo. Resultando da combinação dos métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Ferreiro, esse “método” baseia-se no diagnóstico e posterior classificação “construtivista” dos alfabetizandos em “pré-silábicos”, “silábicos” e “alfabéticos”, a partir dos quais o professor deve desenvolver um “trabalho” que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência com textos e por meio deles. (Mortatti, 2000, p 286)

Na prática, muitas vezes estas mudanças vêm impostas como algo para ser somente aplicado e não pensado. Tantas mudanças conceituais isso geraram uma instabilidade no corpo docente.

Creio que a alfabetização requer conhecimentos específicos, relacionados aos aspectos estruturais dos sujeitos, ao uso da língua, à fonologia, à gramática da fala, à gramática da escrita, à cultura, entre outros, mais do que àqueles relacionados às metodologias de alfabetização. O que observamos, no entanto, é que grande parte de professores, acadêmicos e instituições preocupam-se mais com a escolha de um método, o que acaba por priorizar um sujeito idealizado, em detrimento do modo individual de aprendizagem dos processos de leitura e de escrita. Um exemplo que podemos expor é a alfabetização a partir de textos. Há a crença de que o contato com textos garante a

¹⁵ A autora refere-se ao momento “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”, abordado no Capítulo 3.

interação e apropriação do código escrito. Como se um convívio com os textos pudesse substituir toda a mecânica de organização e reorganização das idéias, que é um processo interno e, portanto, individual.

Entre a Língua Portuguesa e o saber individual, é preciso encontrar um meio-termo. Senna (2007a) sugere este ponto de equilíbrio como um sistema metafórico. É neste sistema que se inclui o estudo do processo de letramento, como uma maneira de transitar em diversos modelos de pensamento:

*O domínio da hipertextualidade rompe com os limites planos que caracterizam os textos escritos, criando a necessidade de idealização de um plano textual metafórico, infinito e não subordinado a qualquer ordem paradigmática, a que nos habituamos a chamar **ciberespaço**. **Texto escrito e ciberespaço** são, eles mesmos, metáforas que representam dois tipos de ordens cognitivas, respectivamente, a ordem cognitiva da cultura científica moderna e a ordem cognitiva das culturas orais, ou hipertextuais. (p. 238)*

Esta possibilidade de “trânsito” é o que chamamos de Inclusão neste trabalho. É pensar a alfabetização como quem oferece chances, escolhas. Se negamos o saber escolar, não oferecemos aos sujeitos da EJA a oportunidade de selecionar uma forma adequada de expressão nos diferentes contextos em que circula. Se negamos o saber escolar, não oferecemos o que vieram buscar na escola. Se negamos o saber escolar, os mantemos na situação de exclusão social e permanecemos, nós, professores, em nossos “erros” recorrentes.

Com o intuito de elaborar considerações práticas para “alfabetizar, letrando”, Costa (2004) sugere:

Queremos, pois, deixar como proposta de construção do letramento escolar o gênero discursivo, ou o texto como enunciado, como uma mega-unidade teórica instrumental semiótico-psicológica de ensino, que deve ser apreendida, e recomendamos, então, uma revisão metodológica que interprete o desenvolvimento da linguagem e do sujeito contextualizado nas práticas sociais de oralidade, leitura e escrita. (...) Quando a criança entra em contato com gêneros diversos – histórias, lendas, notícias de jornal, poesias, etc -, mesmo que ainda não saiba escrever segundo as convenções do sistema de escritura de sua língua, estará se apropriando de um conjunto de instrumentos (os técnicos, o sistema de escritura e, sobretudo, os gêneros), essencial à construção de uma nova função psicológica: o letramento escolar (a escrita). (...) uma nova mentalidade sobre a “correção/avaliação textual” seria uma consequência natural da noção de gênero como unidade enunciativo-dialógica, de réplica ativa, pois

“correção” seria interpretada do ponto de vista enunciativo e não lingüístico de certo ou errado (normativo, validativo ou seletivo) ou mesmo comunicacional.
(p. 46)

Ao fazer esta afirmativa, o autor se refere aos procedimentos de professores no processo de alfabetização. A questão que levanto a partir desta citação é se a escrita realmente não tem certo e errado. Trabalho com a concepção de que a escrita é um processo formal, artificial, construído a partir de convenções que, portanto, precisa ser ensinado. Certamente, é possível fazer isso sem grandes prejuízos para as identidades dos estudantes, mas não sem a consciência de que é preciso estabelecer uma forma de pensamento diferenciada da cotidiana, que permita ao sujeito compreender a linguagem científica na qual a escrita fundamentou sua história.

Leal (2004) oferece uma sugestão para o que atualmente seria alfabetizar para o letramento:

Seria, partindo dos saberes já constituídos, desenvolver as habilidades das crianças, dos jovens e dos adultos, no sentido de promover o alcance, pelos sujeitos, de todas as competências comunicativas.
Isto é, desenvolver as potencialidades de comunicação, no que diz respeito à fala, à capacidade de argumentação eficiente e, com isso, construir oportunidades reais de participação e de decisão nos diferentes contextos sociais.

Na sugestão da autora está ausente aquilo que é essencial na alfabetização: o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Para desenvolver as competências comunicativas da fala, os sujeitos têm a vida, que lhes ensina isso, de forma mais eficaz do que a escola. Para que sejam geradas reais oportunidades de participação na sociedade, os estudantes precisam de mais do que isso. Precisam de saberes específicos, geralmente escolarizados, que lhes apoiarão na conquista pelo espaço. Se não fosse esta necessidade, os alunos da EJA não voltariam aos estudos.

Para Bourdieu (1996, p.35) há uma função determinante que o sistema escolar cumpre: a fabricação das semelhanças. Quanto a isto, Ribeiro (2004, p. 79) acrescenta:

A unificação do mercado e a dominação simbólica, através da imposição de uma língua oficial, enquanto tentativa de unificação do mercado só pode ser exercida através de todo um conjunto de instituições e mecanismos específicos. Isto pressupõe a relação direta dos avanços da língua oficial com determinados tipos de coerção.

Ainda que se refiram à fala, vale ressaltar que o preconceito lingüístico parte da fala, mas não se esgota nela. Chega aos espaços escolares e instala-se nas escritas dos alunos de forma brusca. Segundo Bourdieu e Passeron (1975, p.20), as ações pedagógicas são imposições de um poder arbitrário cultural, e, portanto, uma violência simbólica.

Associamos o estudante que não aprende ao estudante pobre. E com isso agimos como se fosse realmente esperado e compreensível que não aprenda. Não consideramos, portanto, que seja dificuldade do ensino, mas sim dificuldade “natural” do aluno. Mais uma vez, penalizamos os alunos e não saímos do lugar de quem não sabe o que é preciso para dar conta deste aluno.

O que se faz urgente ter em mente é que cada sujeito tem formas próprias de aprender. Para Ribeiro (2004, p.90), esta fala pode ser comumente ouvida nas escolas, mas há um problema que destaca:

Esse discurso aparece de forma bastante recorrente nos meios escolares. No entanto, não há muitos indícios de ter atingido ainda um estado em que apareça manifesto no comportamento cotidiano de alunos e professores de forma não preconceituosa e/ou omissa. O discurso de que cada um aprende de uma forma diferente ou diferenciada não pode ser usado como um escudo para o não planejamento das aulas, a não avaliação da aprendizagem de forma cautelosa e o não esforço do aluno (ou mesmo do professor) diante das situações de aprendizagem. Quando isto acontece, torna-se fácil omitir-se diante das responsabilidades de aluno e de professor.

Mortatti (2000, p. 22) alerta que, através da instrução elementar, são feitas as intervenções institucionais na formação das gerações:

A fim de superar essas contradições e construir o futuro desejado, cada presente histórico precisa se desvencilhar dos resíduos de seu passado e proceder ao ajuste e regulação de teorias e práticas pedagógicas.

Tanto no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos é muito comum que professores se sintam seguros no discurso ideológico e político da alfabetização, mas inseguros na prática alfabetizadora porque tais teorias não dão conta da superação dos erros. Mendonça e Mendonça ressaltam:

Ainda existem professores que têm vergonha de mostrar que usam o instrumental da cartilha e tentam dissimular sua prática, preparando o próprio material de trabalho: a cartilha não está na sala, mas a metodologia sim, basta verificar as atividades mimeografadas e coladas nos cadernos dos alunos. (2007, p. 28)

Os autores oferecem ainda uma pista:

Nenhum material didático é completo, pronto e acabado. Todos são passíveis de serem melhorados e adaptados pelo professor, em função de suas necessidades em sala de aula. Assim, acredita-se que o professor que possuir boa fundamentação teórica e científica, aliadas à prática, terá condições de superar as imperfeições de métodos, poderá optar por um caminho e oferecer condições para que seu aluno tenha uma alfabetização consciente, que aprenda pensando e não apenas memorizando sinais gráficos. (Mendonça e Mendonça, 2007, p. 36)

Para Senna, os métodos não são os grandes vilões das dificuldades que encontramos hoje para alfabetizar:

Os métodos em si não garantem isomorfia nas práticas, pois, como sabemos, poucos são os alfabetizadores que seguem à risca todos os procedimentos didáticos prescritos num método de alfabetização. Sobre os métodos, inevitavelmente, incidem as teorias que alfabetizadores possuem acerca da alfabetização e, por isso, as práticas tendem à heterogeneidade. (Senna, 1995)

Vygotsky afirma que o aprendizado escolar altera a percepção de mundo dos estudantes:

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. (2008, p. 115)

A partir das teorias de Vygotsky, conclui-se que a história de escolaridade dos indivíduos alteram diretamente a sua forma de pensar, portanto podemos

compreender como é penoso aos indivíduos jovens e adultos estarem numa sociedade que lê o mundo letrado enquanto apenas vêem este mundo.

O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social de homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares. (Luria, In: Vygotsky, Luria e Leontiev, 2006, p. 27)

Buscando a inspiração em Vygotsky, posso inferir que a alfabetização contemporânea precisa traçar um fazer pedagógico que leve em conta a história do desenvolvimento de cada sujeito, onde inclui-se a história cultural e social que o envolve.

Há uma questão abordada por Senna (2007a) que reforça a impossibilidade de que modelos educacionais sejam impostos em realidades que não são as suas de origem. Para este autor, sequer a educação pode ser vista como um fenômeno universal, tendo com as mesmas bases teóricas ou conceitos que em outros contextos geográficos:

A educação brasileira é única e tem de ser vista como tal, sob pena de jamais podermos levar em consideração os seus sujeitos, inventados dentro do Brasil e que a ela dão seu verdadeiro significado. Em nenhum outro lugar, algum impulso inconsciente faz o povo entrar em delírio quando ouve e sente uma orquestra de ritmistas tocando, seja na escola de samba, seja no reisado, seja nas festas do boi, seja em qualquer esquina. (2007a, p. 41)

Essas características intransferíveis dizem respeito aos conceitos elaborados pelos sujeitos que compõem o povo e considerar o ensino escolar como o espaço de ensino dê conceitos formais traz ainda mais à tona a questão da intencionalidade tão importante na educação de jovens e adultos. É muito mais comum do que deveria, mas

muitos professores não acreditam nas possibilidades de aprendizagem dos seus alunos e chegam a oferecer-lhes atividades infantilizadas. Quando consideramos o processo de aprendizagem como formação de conceitos, isto muda completamente o a maneira como nos posicionamos diante da educação, da escola e do sujeito e isto traz consequências imediatas ao fazer pedagógico.

Nenhuma outra verdade há por trás de um conceito expresso por alguém, exceto aquela que motivou o entendimento pragmático que o tornou utilizável em sua própria vida. Diante de um mesmo objeto, dez pessoas com histórias de vida distintas – independentemente de níveis sociais – a ele atribuirão dez conceitos distintos, cada qual agregado a um determinado “fazer a vida”. (p.53)

Esta é a razão para afirmar-se que ninguém alfabetiza ninguém e que o sujeito alfabetiza-se a si mesmo, pois diz respeito a um processo que é individual. Cada estudante da EJA tem o seu conceito de escola, de aprendizagem e de escrita que tem origem em sua história de vida nas relações que estabeleceu com estes objetos em suas experiências. Estes sujeitos chegam, portanto, carregados de relações imaginárias que podem influenciar diretamente nos seus processos de aprendizagem e de interrelacionamentos.

A questão do ensino, surge, no entanto, para retomar a relação entre os conceitos e a prática pedagógica. Para Senna (2007a) ensinar é “levar o outro a viver novos conceitos e a incorporá-los aos anteriores” (p.53):

Viver a experiência de ensino é condição imperativa, pois é tomando-a como ato de vida que esta ganha um sentido pragmático, sem o qual nenhum conceito se constitui forte o suficiente para agregar-se aos demais, construídos incidentalmente, por força da intenção de integrar-se à sociedade. Ensino e aprendizagem não mais se devem tomar como partes isoladas uma da outra em um binômio, mas sim, como elementos indissociáveis de um processo de educação para a vida social. (op. cit)

Quando se trata de alfabetização de pessoas jovens e adultas, é certa a indissociabilidade entre a legitimação das identidades subjetivas dos sujeitos e as práticas pedagógicas. Sem esta associação caímos na armadilha de instituir o sujeito cartesiano como centro de um processo de ensino sem que ele sequer exista. Assim,

Calhau contribui com uma definição de quem vive todos os dias o desafios de alfabetizar estas pessoas:

Alfabetizar é reconhecer a existência de mais uma linguagem de expressão e comunicação relacionada a tantas outras que se fazem presentes na vida do adulto não alfabetizado. Alfabetizar adultos, portanto, implica (re)pensar a expressão dos grupos populares e não a mera transferência de métodos e técnicas. Terreno complexo, a alfabetização de adultos, por si só, é matéria que põe em xeque nossas concepções acerca do significado do que seja ser leitor e escritor; é o lugar mais apropriado para nos interrogarmos sobre o valor que atribuímos ao sujeito não alfabetizado e à cultura letrada que ele busca através da escolarização, um saber que nós, professores, dominamos. Assim, ao alfabetizar, estamos envolvidos num processo de interpretação recíproca. Se não nos interrogarmos sobre nossas crenças acerca da alfabetização, não estaremos nos relativizando. Dessa forma, “ficamos simplesmente intrenos ao nosso universo de referência conceitual” e assumindo-nos como ponto de chegada desse processo. Fazemos isso por causa de nosso “grafocentrismo” e, mesmo sem perceber, tentamos produzir um indivíduo à nossa imagem e semelhança. (Calhau, 2007, p.271-272)

O convite é então para olhar o outro e não para o que se espera do outro. É sempre bom lembrar que as pessoas da EJA, antes de matricular-se novamente na escola não estavam em suas casas lamentando-se de sua condição de pouca ou nenhuma escolaridade. Estavam nas ruas, trabalhando, em família ou se divertindo, convivendo e organizando sua vida através de “mecanismos e estratégias próprias de compreender e interpretar o mundo que as cerca, que lhes garante o entendimento e a sobrevivência em uma sociedade letrada” (op.cit, p. 278). Não quero dizer com isso que a escola não seja importante para estas pessoas. Entendo que, se a buscam é porque a consideram importante, mas talvez por motivos diferentes dos nossos, que temos olhar viciado do professor.

Para grande parte destes alunos, a escola é o lugar de legitimação de sua própria existência. Entendem que falta a eles algo que os permitiria ter voz, andar diferente, falar diferente, ser diferente: é o conhecimento escolar. Facilmente, compreendemos que este entendimento é totalmente coerente, se o analisarmos do ponto de vista da sociedade real em que vivemos. Nosso olhar viciado de professor reproduz, muitas vezes, esta sociedade que não nos deixa sequer perceber como devem ser imensamente

inteligentes pessoas que transitam e constroem suas vidas sob um código que sequer decifram.

O desafio contemporâneo torna-se então a compreensão dos aspectos históricos e sociais nos quais a educação tem construído suas bases, objetivando uma prática que deixe para trás toda e qualquer marca de segregação e de preconceito. Assim, com Senna, finalizamos este capítulo, com a certeza de que as práticas pedagógicas são construídas dia a dia, por cada um, num constante movimento que se renova na interação com “os outros, como *legítimo* OUTRO”¹⁶:

Aos cientistas e professores cabe caminhar juntos em busca de soluções para um problema de extrema novidade em nossa cultura: incluir sem provocar a perda de identidades e, ao mesmo tempo, dar continuidade ao projeto de uma modernidade que alcance a humanidade universalmente, não o inverso, uma universalidade que se imponha sobre a humanidade. (Senna, 2007a, p. 228)

5.2 Conclusões e Recomendações

Uma pesquisa que se propõe a estudar a escrita e seus fenômenos em contexto de Alfabetização de Jovens Adultos precisa estar disposta a navegar por diversos conceitos e manter sempre a sensação de que faltou algum ou alguns a serem abordados.

No percurso selecionado para este trabalho, busquei abordar os conceitos que mais fazem parte do senso comum nas falas dos professores e contextualizá-los. Uma prática para inclusão, não se constrói sem fundamentos ou de uma hora para a outra. Constrói-se na maturidade de atitudes responsáveis que não seguem as modas científicas, mas sim buscam os pontos éticos de equilíbrio do trabalho.

Exatamente pela preocupação com os eixos éticos optei por trabalhar os métodos e paradigmas que, ao longo do tempo, vêm regulando as práticas de ensino da escrita. Pela fragilidade de nossa formação, enquanto professores, temos a tendência a repetir receitas ou críticas às receitas sem que saibamos de fato quais são seus ingredientes e modos de fazer.

Hoje temos uma tendência a abolir os “métodos” rígidos de alfabetização, o que

¹⁶ Conforme o título do V Seminário Internacional “AS REDES DE CONHECIMENTO E AS TECNOLOGIAS – os outros como *legítimo* OUTRO, 2009.

tem sua justificativa no paradigma semiótico, abordado no Capítulo 3. Ocorre que em dado momento social o uso dos métodos garantiu aos professores formar muito bons leitores ou escritores e que esta mudança de atitudes pedagógicas, novamente conforme o paradigma semiótico, tem sido motivada por uma série de postulados teóricos que fragmentam e reconstroem os conceitos de educação, de linguagem, de papel da escola, de sujeito, de intervenção pedagógica e até mesmo de escrita e erro na escrita.

Esta motivação pode ocorrer tanto no plano individual, no decorrer da formação humana, quanto no social, no vai e vem das pesquisas acadêmicas e científicas. Doravante, toda atitude pedagógica precisa estar repleta de intencionalidade, ainda mais se dada num ambiente escolar. Queiramos ou não, a escola existe para trabalhar conceitos que são exigências sociais, convenções que aceitam ou desprezam os sujeitos, dependendo de sua condição de escrita, de fala, de sotaque, de comportamento, de visão...

É contraditório, mas a escola é um instrumento de limitação de espontaneidade, que ao mesmo tempo existe para promover a inclusão social. A garantia da construção da escrita para os alunos jovens e adultos é uma razão-mestra da busca destas pessoas pela escola.

Neste momento eu recorro de uma colega alfabetizadora, Flávia Osborne, que, muito sincera, chegando a uma equipe com práticas de alfabetização já consolidadas, disse: - *“Do jeito que eu alfabetizava na outra escola, eu sabia onde iria chegar com os meus alunos. Eu não sei o que vou conseguir com eles desta outra forma”*. A professora vinha de uma escola de aparatos teóricos diferentes do que usávamos na escola, até mais atualizados, e o breu que se colocava diante dela dava-se pela responsabilidade ética que tinha com o seu fazer alfabetizador.

Sou professora há 16 anos e apenas uma vez fui perguntada se sabia ensinar? Em meu primeiro contato com a então coordenadora do Centro de Referências de EJA da Prefeitura do Rio, a professora Sandra, esta me perguntou, ainda que carinhosamente: - Você já alfabetizou alguém? - Vai saber fazer isso?

Por esta razão esta pesquisa não pode se omitir diante de pesquisas como a de Ferreira, que equivocadamente trabalha teorias que podem ser muito danosas se pensarmos a quantidade de alunos que tem tentado ser alfabetizados em todos estes anos de concepção de equivalência entre língua falada e língua oral.

Numa perspectiva que visiona a inclusão dos jovens e adultos da EJA, este trabalho segue em busca de teorias que trabalhem com sujeitos reais e que aposte na sua capacidade de desenvolvimento sempre. A alfabetização segue, neste cenário, como ferramenta básica necessária para todos e muitos processos de letramento, escolares e não-escolares, entendidos como reorganizações do pensamento, pelos quais os sujeitos passarão.

Conclui-se neste trabalho que a alfabetização e o letramento têm não apenas definições diferentes, mas também papéis específicos na vida do ser humano e na sociedade. Trata-se de dois processos que se entrelaçam, mas são independentes. A alfabetização como processo específico, de apropriação elementar do código escrito, impulsiona o sujeito na construção dos conceitos formais, que continuarão a se desenvolver nos processos de letramento e, no caso de letramento na língua escrita, entendido como processo de apropriação dos acordos ortográficos, gramaticais e estruturados, conforme a sociedade os aceita.

E tudo isso, com muito respeito ao saber de cada um e às formas como interage no mundo. O ponto de partida para as aprendizagens significativas na área da escrita, consiste no entendimento de que o autor pode construir sobre o próprio registro escrito, compreendendo que seus erros têm natureza legítima. Isto faz-nos intervir também positivamente com os alunos.

A partir desta consciência, deve o aluno avançar para contextos de significações que lhes ofereça mais possibilidade de desenvolvimento. Segundo Vygotsky, sistemas de signo como a escrita são construções sociais e alteram de imediato a rota da história do desenvolvimento humano, mudando tanto a forma social quanto o nível de desenvolvimento cultural (2007).

Para Castoriadis (1982), erroneamente acredita-se que são as instituições que possuem o domínio da sociedade. No entanto, em razão da sociedade estar repleta de instituições organizadas desde seus primórdios, o entendimento de que são as pessoas e suas práticas as responsáveis pelas reproduções ideológicas, pelas transformações sociais ou pela manutenção e legitimação das próprias instituições, fica prejudicado.

Assim explica Losada (2000), ao discutir sobre a dimensão criadora do mundo humano, num contexto que entrelaça imaginário e instituição:

Toda sociedade tem que constituir sua identidade, seu universo de significações humanas, o mundo como lugar de sentido: esse é o papel prioritário e fundamental das significações imaginárias sociais. Elas são as “articulações últimas”, “os esquemas organizadores”, uma espécie de núcleo gerador, em torno do qual um grupo emerge e organiza sua vida. As significações imaginárias sociais pertenceriam, apenas, ao mundo da idealidade, se elas não se presentificassem na e pela efetividade de indivíduos, objetos e coisas que elas “informam” (p. 34).

Uma lista de instituições se torna parte dos prédios escolares e estas são responsáveis por favorecer ou servir de estorvo para que os sujeitos estabeleçam ressignificados, criem novas simbologias e produzam imaginação. As escolas ocupam um lugar de grande importância na formação e manutenção de paradigmas e a estas cabe, em suas práticas pedagógicas, possibilitar espaço para reflexão sobre suas ações e das instituições que são produzidas e mantidas por elas, conforme explica Henriques (2000):

O estabelecimento educativo pode ser palco do atravessamento de várias instituições como a educação, a formação continuada, a inovação, a idealização, a homogeneização, a fragmentação (...). Tais instituições são mantidas por práticas que se tornam, por sua vez, palco de lutas entre idéias, valores, significações instituídas e instituintes. Enfim, palco de produção de tramas, de dramas de relações e vínculos que se dramatizam nos sujeitos que, pelos paradoxos e enfrentamento de forças que envolve, são fonte permanentemente de tensão, mal-estar e disputa, mas também de criação (p. 50).

Ao refletir sobre as formas de relação que são estabelecidas nas escolas, podemos perceber que estas são passíveis de transformação, que as relações têm valores contraditórios, que podem ser alterados, bem como os discursos ideológicos.

As instituições presentes no ambiente escolar são frutos de ações humanas, sociais e culturais e possuem as contradições e os conflitos como elementos de importância para suas práticas. Estas ações geram uma cultura institucional que é permeada de ideologias e valores, “verdades e normas legitimados por algo sagrado que pode ser da ordem do mítico, do científico ou do técnico” (Henriques, 2000, p.48).

A escola e suas instituições, através de sentidos e significados específicos da sociedade, bem como sua linguagem, são vias de mão dupla para a inserção social

porque são criadas pela sociedade e porque refletem essa própria sociedade. De acordo com Henriques (2000), trata-se de uma ordem simbólica:

Uma ordem simbólica que fornece um sentido preestabelecido às práticas, uma certa maneira de pensar e de sentir que guia a conduta dos indivíduos para as metas e finalidades institucionais, levando-os a uma inserção cultural prefixada a seus desejos. Assim, modelos de “ser docente” e de “ser escolar” se instituem numa pretensão de constituir identidades (p. 48).

Considerando que a relação alfabetização-letramento-EJA é necessária, esta não deve ser tratada sob a forma de um pacote pronto ou como modelo único e ideal para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, ao definir as conclusões, evidenciamos que o estudo não tem a pretensão de unificar as metodologias adotadas pelos profissionais da EJA, uma vez que nosso propósito é contribuir para uma melhor avaliação dos erros na escrita, objetivando sempre a sua superação.

Temos a convicção de que este trabalho tem profundidade limitada, em função da complexidade dos assuntos que permeiam a relação da EJA com a alfabetização e o letramento.

As representações das singularidades da EJA estão, a todo momento, presentes nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas com elas pelos alunos. Tal imaginário é expresso através de símbolos que fazem parte do dia-a-dia de cada sujeito. É também ampliado através das relações que o sujeito estabelece consigo, com os outros e com o mundo.

A EJA é um segmento educacional repleto de elementos ricos em significados que pode tornar a escola um espaço de aprendizagens significativas para os sujeitos nele envolvidos. Tudo isto poderá acontecer não apenas no plano racional, mas também definido pelo plano imaginário, através do qual os sujeitos organizam seu mundo interior e estabelecem confrontos com diferentes tipos de relações.

Neste sentido, não imaginamos o sujeito sem a sociedade e as representações feitas pelo sujeito passam a ser sociais. Como consequência destas representações, trabalhamos com a idéia de que a tarefa educativa escolar é constituída de maneira não só individual, mas coletiva, visto que é formada por entrelaces e embates entre culturas.

O termo alfabetização, embora a priori seja associado à habilidade básica de leitura e escrita, suscita dúvidas quando percebemos que não mais tem sido relacionada

à instituição escolar, devido os altos índices de crianças, jovens e adultos que não alteram seus estados de escrita.

O processo de letramento na escrita do jovem ou adulto é considerado o mecanismo-mola da função qualificadora da EJA, que prevê que todo ser humano tem o direito de atualizar seus conhecimentos e imprimir a si novas maneiras de estar em grupo.

A relação entre teoria e prática na alfabetização é obrigatória. Não podendo ser compreendida na educação se não for “junta”, “misturada”, pressupõe a condição inquieta do professor frente aos desafios de alfabetizar. E esta inquietude gera o entendimento de um cenário maior: a Educação Inclusiva, como principal objetivo de todas as formas de educação.

O sentido da educação Inclusiva é dar ao aluno o direito de escolher quando quer usar seu saber científico e seu saber narrativo, além do direito de estar no espaço público reconhecendo-se como parte dele. Isso é um exercício diário. O espaço público é o espaço compartilhado socialmente. É importante diferenciar que o fato do aluno estar matriculado na escola significa que ele está integrado no espaço físico. A meta da nossa escola deve ser qualificar o sujeito para estar no espaço público. Para isso, o aluno jovem e adulto tem precisado da escrita. Um caminho para a valorização da própria cultura, assim como da cultura escrita, é sentir-se verdadeiramente construção, parte e expressão dela; é assumir uma identidade e dela tomar posse; é sê-la.

O que acontece muitas vezes é que nos reconhecemos como representantes de uma ou mais culturas, mas negamos a identificação com ela (ou elas). Não a (as) queremos e criamos conflitos entre o que somos e o que queremos ser. Isto é comum na EJA e um primeiro passo pode ser a aceitação de culturas diferentes mesclando-se no reconhecimento e na compreensão da trajetória de vida e da própria forma de pensar que é histórica, social e, portanto, cultural.

A escrita, compreendida na relação com o bilingüismo, tem origem em sistemas formais, convencionais de se relacionar. Igualmente convencionais serão as intervenções dos professores para que os alunos saiam da condição de erro e possam gerar um sistema de auto-correlação. Portanto, a alfabetização ideal é a descoberta do bilingüismo (sua consciência para depois seu uso).

Na alfabetização de adultos pode-se notar mudanças em aspectos interpessoais,

intrapessoais, cognitivos e atitudinais – aspectos ligados entre si. Ao se conhecerem melhor, os alunos refletem sobre suas histórias de vida e processos, tanto cognitivos quanto interacionais, de forma mais consciente. Assim, gostam-se mais e gostam mais dos outros também, pois passam a respeitar as histórias e processos alheios. Como consequência, ampliam seus esquemas para a expressão através da fala e da escrita.

Uma forma de motivar a aprendizagem da escrita pode ser partir da realidade dos saberes dos alunos (de acordo com o conceito de zona de desenvolvimento real, de Vigotsky) e ampliá-los através da interferência refletida do professor ou mesmo da interação com outros sujeitos.

Entendendo a aprendizagem como ampliação e não justaposição, acreditamos que refletindo e dando importância à própria cultura, pensa-se as individualidades num contexto de coletividade e então respeita-se e interage-se não apenas com a sua cultura mas com todas elas.

Analisar o comprometimento das práticas pedagógicas em EJA com o processo de transformação social, na perspectiva de contribuição com a formação integral, inclui o bom planejamento da formação escolar do aluno. Comprometida, a formação escolar poderá auxiliar não somente na formação do sujeito, mas consequentemente na construção de uma sociedade com ideais de justiça e igualdade

Os sujeitos que tiveram suas escritas avaliadas, alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do Município do Rio de Janeiro, são oriundos do Nordeste do Brasil e trazem em sua bagagem histórias de êxodo por condições precárias de sobrevivência e de breve passagem, enquanto crianças, pela escola. São jovens e adultos trabalhadores, em sua maioria, que retornam para os estudos ainda sem domínio dos processos de leitura e escrita.

Estas são características específicas de um alunado que apresenta grande expectativa com relação à capital, às melhores condições de vida e à escola – como auxiliadora em seu processo de ascensão social. Estes são alguns dos conhecimentos prévios que trazem e de onde buscamos iniciar o trabalho de alfabetização.

Chegam os sujeitos à idéia de que a valorização de sua cultura depende deles mesmos, mas que a escola pode ser parceira nisto.

O respeito às diferenças se faz necessário para que o professor possa conquistar a confiança de seus alunos neste processo de trânsito entre um tipo de saber e o outro. Assim destaca Bruner (1997, p.39):

(...) para entender o homem você deve entender com suas experiências e seus atos são moldados por seus estados intencionais, e (...) que a forma desses estados intencionais se realiza apenas através da participação em sistemas simbólicos da cultura.

A escola é um destes sistemas e a Educação de Jovens e Adultos é um campo de conflitos. Em suas casas e comunidades, estes sujeitos são respeitados e acolhidos. São pessoas com histórias para contar e ouvir. Nas demais áreas da sociedade, onde também a escola está incluída, são desconhecidas, tratadas com impessoalidade e burocracias. Estes sujeitos vivenciam cotidianamente a marginalidade, não como bandidos, não à parte da sociedade, mas no sentido de que experimentam as exigências da sociedade contemporânea de forma mais cruel do que muitos de nós.

As palavras de Canclini (2005) comentam sobre relatos de migrantes pobres – situação de muitos dos alunos da EJA:

Para eles, ser sujeito tem a ver com a busca de novas formas de pertencer, ter direitos e enfrentar violências. Para estes deslocados e deslocadas, a abertura multicultural da nossa época globalizada não se faz acompanhar de estruturas e leis que garantam segurança social a quem migra ou vai e volta entre sociedades diversas. Mal começa a diferenciar-se o distinto sentido que a atual reconstrução das identidades e da subjetividade tem para as diferentes classes sociais. (p. 205)

Ainda assim, sonham estes sujeitos e voltam aos bancos escolares com uma enorme bagagem cultural que será acrescida com a de tantos outros. Se parte de sua bagagem também será aceita por outros? ... Este é um dos desafios da Educação de Jovens e Adultos que, como seus alunos, também sonha com a inclusão. Antes de finalizar o texto, é preciso alertar para o fato de que a Educação só liberta ou emancipa quando o sujeito sente que pode se representar sozinho.

Tudo o que foi buscado neste trabalho teve a intenção de que nosso objeto – o erro na escrita de alunos jovens e adultos em processo de alfabetização inicial – não fosse um ponto de chegada que mostra o que o aluno consegue produzir, mas sim um

ponto de partida que o professor alfabetizador usará para criar suas estratégias de intervenção. E aonde os alunos chegarão? Até onde chegam os sonhos, como nos lembram alguns alunos.

"A menina dos cabelos de sol"
Era uma vez, uma menina que se chamava Maria, ela tinha os cabelos da cor do sol e adorava brincar na beira do mar, sob a luz da lua, ela se sentava no colo do pai e começava a contar as estrelas, seu pai por sua vez, lhe contava histórias da sua vida, que não eram poucas, lhe trazendo assim lembranças do seu passado. coisas guardadas a 7 chaves em seu velho coração. Conhecendo assim aquela pequena Garotinha de que nada é impossível e que o universo é cheio de sonhos, "Cada um faz o seu" 

Porque ...

A VIDA FIO TEITA PRA VIVER

e...

Falo da vida pois sinto

para mim ogem e uma esperança

de melhora para pode continua estudando.