

ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS CLASSES POPULARES:

ainda um desafio



Questões da Nossa Época
Volume 42

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Alfabetização dos alunos das classes populares : ainda um desafio / Regina Leite Garcia (org.) ; Anne Marie Milon Oliveira...[et al.]. -- 7. ed. -- São Paulo : Cortez, 20127. -- (Coleção questões da nossa época ; v. 42)

Outros autores: Carmen Sanches Sampaio, Carmem Lúcia Vidal Perez, Edwiges Zaccur, Maria Teresa Estebán
ISBN 978-85-249-1908-4

1. Alfabetização - Aspectos sociais 2. Alunos do ensino fundamental - Situação socioeconômica - Brasil 3. Escolas públicas - Brasil I. Garcia, Regina Leite. II. Oliveira, Anne Marie Milon. III. Sampaio, Carmen Sanches. IV. Perez, Carmen Lúcia Vidal. V. Zaccur, Edwiges. VI. Estebán, Maria Teresa. VII. Série.

12-03846

CDD-372.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Aspectos sociais : Ensino fundamental 372.41

Regina Leite Garcia (Org.)

Anne Marie Milon Oliveira • Carmen Sanches Sampaio
• Carmen Lúcia Vidal Perez • Edwiges Zaccur
• Maria Teresa Estebán

**ALFABETIZAÇÃO
DOS ALUNOS DAS
CLASSES POPULARES:**

ainda um desafio

7ª edição

 **CORTEZ
EDITORA**

ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS CLASSES POPULARES: ainda um desafio
Regina Leite Garcia (Org.)

Capa: aeroestúdio

Revisão: Sandra G. Custódio

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 1992 by Autores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – julho de 2012

Sumário

Apresentação	
<i>Regina Leite Garcia</i>	9
“Fala português, professora”	
<i>Edwiges Zaccur</i>	17
Ambiente alfabetizador na educação infantil: uma construção	
<i>Carmen D. S. Sanches Sampaio</i>	41
Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica	
<i>Maria Teresa Estebán</i>	53
O prazer de descobrir e conhecer	
<i>Carmen Lúcia Vidal Perez</i>	67
A formação de professores alfabetizadores: lições da prática	
<i>Anne Marie Milon Oliveira</i>	81

Dedicamos este livro a José de Oliveira, que fez a trajetória do fracasso escolar. Entrou na escola na primeira série e daquele patamar nunca saiu. Ao final de cada ano, em vez de ir para a frente, “passava” para o lado. Mudava a denominação da turma, porém José não saía do lugar. Em seu 3º ano de escolaridade “passou” para uma turma especial — virou AE. Quando desistiu de lutar pelo direito de se alfabetizar, me disse: “Num dianta memo, eu sô é cabeça dura”. Entrou na relação dos “evadidos” e nunca mais se pensou em José. José é como milhões de brasileiros, que buscam na escola o que jamais encontram e que levam da escola o que jamais sonharam.

Apresentação

Regina Leite Garcia

Seria necessário [...] ressaltar o fato de que uma nova descoberta que se conserva como algo inerte não é um valor: a “originalidade” consiste tanto em “descobrir” quanto em “aprofundar”, em “desenvolver” e em “socializar”, isto é, em transformar em elemento de cultura universal. (Gramsci, 1978)

O título de nossa pesquisa: Alfabetização dos alunos das classes populares — ainda um desafio. A alfabetização dos alunos das classes populares continua a ser, neste final de século, um desafio àqueles que não se conformam com o *statu quo*.

A sociedade brasileira continua a produzir milhões de analfabetos, que contribuem para a manutenção de privilégios nas mãos daqueles que sempre detiveram o poder. Os excluídos do poder são excluídos de bens materiais e são também excluídos de bens culturais, ainda que produzam tanto bens materiais quanto bens culturais.

A escola desempenha um papel fundamental nessa exclusão, não apenas porque cria barreiras que impedem a entrada das crianças das classes populares (mais de oito milhões de crianças em idade de escolaridade obrigatória estão fora da escola, e possivelmente jamais a ela terão acesso), mas porque às que conseguem romper as barreiras e se matriculam são colocadas outras barreiras, que as impedem de ter sucesso na escola, ou seja, grande parte das crianças pobres saem, ao final de alguns anos, sem sequer saber ler e escrever. Saem da escola porque desistiram de insistir em aprender. Saem pior do que entraram, pois ao entrar traziam a esperança de aprender e ao sair levam a certeza de sua incapacidade, não apenas para aprender, mas uma incapacidade global. Ao saírem, após uma insistência de muitos anos, insistência insatisfeita pela escola, são rotuladas de evadidas, responsabilizadas que são por não terem aprendido o que a escola diz que ensina, e responsabilizadas ainda por terem desistido de continuar tentando. Como são elas as responsáveis por seu próprio fracasso, não há por que se perder tempo buscando outras explicações. Afinal, o importante foi resolvido, na medida em que os culpados foram identificados e, o que é mais importante, assumiram a culpa do delito imperdoável. A escola, como Pilatos, lava as mãos, e tudo continua como dantes, já que para mudar seria necessário refletir coletivamente sobre as razões estruturais e conjunturais do fracasso escolar, que, como por encanto, atinge sempre os mesmos grupos.

Nossa ação vem se dando exatamente no sentido de provocar a discussão política sobre o fracasso na alfabetização. Isto porque discutir o fracasso na alfabetização é discutir o fracasso na escola. Acreditamos que para reverter a

situação de fracasso das crianças das classes populares na escola é necessário que fique clara, para todos, a relação entre o que acontece na escola e o que acontece na sociedade. Sociedade que produz o fracasso escolar a fim de garantir o sucesso de um modelo de “desenvolvimento” excludente.

Só aceita ser excluído daquilo que produz aquele que não se percebe com direitos. E, para que a maioria da população se aceite sem direitos, é preciso que a lógica da sociedade, na qual se inclui a escola, desenvolva esta crença. Os *mass media* o fazem com extrema competência, através da ideologia do mérito, das aptidões do sucesso. Nesta sociedade tão democrática, só não tem sucesso quem não é capaz, quem não se esforça, ou mesmo quem não quer. Assim, também, na escola. Nela só não tem sucesso quem não se esforça ou “não tem aptidão para o estudo”. A maioria não tem sucesso porque é preguiçosa, porque é deficiente, porque é desnutrida, porque tem problemas neurológicos ou psicológicos, porque tem déficit linguístico ou cultural, porque, porque, porque... Tantos porquês que escondem o verdadeiro porquê, que, este sim, se revelado, poderia contribuir para a mudança de um quadro, que embora tanto “envergonhe”... é tão útil. Afinal, a produção da ignorância é indispensável para que tantos privilégios sejam mantidos sem maiores reações. É necessário até que os descamisados votem em quem lhes tira as camisas.

Se, mascates pedagógicos que somos, andamos por este Brasil afora discutindo com os professores e professoras a sociedade que precisa produzir tanta ignorância, nós o fazemos porque acreditamos que a sociedade não é apenas isto, mas é também aquilo, aquilo que tanto assusta os que

detêm o poder e dele não pretendem abrir mão. Nesta mesma sociedade e nesta mesma escola há uma luta pela sua transformação. Os que estão engajados neste movimento lutam no interior da escola para reverter o fracasso escolar, construindo coletivamente um novo conhecimento, que dê conta do desafio de atuar pedagogicamente no sentido de que todas as crianças se alfabetizem, rompendo com o estigma da incapacidade para aprender.

É disso que tratamos neste livro. Nele apresentamos algumas situações com as quais nos deparamos na pesquisa que há sete anos desenvolvemos na Universidade Federal Fluminense, com um grupo do qual já saíram inúmeras teses de doutorado, dissertações de mestrado e textos, apresentados em encontros nacionais e internacionais. A pesquisa é financiada pelo CNPq desde 1988, tendo hoje duas bolsas de pesquisador, algumas bolsas de aperfeiçoamento e de iniciação científica.

Em oposição aos que descreem dos professores da rede pública oficial e que acreditam ser necessário criar uma rede paralela porque “as professoras não têm jeito mesmo... são irrecuperáveis”, afirmamos a competência potencial da escola pública e, na escola, dos professores e professoras que vêm lutando para que as crianças das classes populares se alfabetizem, tornando-se leitores e escritores críticos e criativos, autores de suas leituras e escritas, capazes de romper com a histórica subalternidade a que tentaram submetê-los e de conquistar a sua autonomia. O nosso compromisso com a luta pela construção de uma escola pública de qualidade é, portanto, o direcionador de nossa ação pesquisadora.

Partimos de alguns pressupostos teórico-epistemológicos que, admitimos, carregam concepções de mundo e

de homem construídas pelo grupo na pesquisa e em nossa participação política no espaço social mais amplo.

Para nós, alfabetização é um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos inerente a todo ser humano que vive numa sociedade letrada. A criança que vive exposta à linguagem escrita, inevitavelmente, se interessará por saber o que está escrito no livro, na revista, no jornal, na carta, nas instruções dos jogos, bem como em usar a escrita para expressar seus sentimentos, ideias e ações. A criança que não for bloqueada em sua curiosidade natural de conhecer o mundo que a cerca será levada a querer conhecer algo valorizado por aqueles que admira — a escrita.

Entendemos que a alfabetização não tem início a partir da entrada da criança na escola e na primeira série, como querem alguns, mas vem acontecendo desde que a criança nasce, e, segundo as últimas pesquisas, antes mesmo de ela nascer. Se a criança é capaz de reconhecer a voz da mãe ao nascer, é porque aprendeu a reconhecer o som dessa voz no útero. Se a criança é capaz de reconhecer uma música que tenha sido cantada ou tocada durante a gravidez, é porque aprendeu a melodia antes de nascer. Se aprendemos a ler através da leitura, acrescentando algo ao que já sabíamos, como defende Frank Smith, e com o que concordamos, não tem qualquer fundamento a dúvida, tão frequente nas secretarias de educação, se se deve alfabetizar ou não na educação infantil. Enquanto os técnicos não se decidem, as crianças estão se alfabetizando, queiram ou não os “responsáveis” por alfabetizá-las.

Nossa atitude enquanto pesquisadoras, coerente com nossa concepção de conhecimento, é de permanente busca

e, sobretudo, de permanente dúvida. Para nós, o critério de verdade é a prática, que confirma ou não a teoria. Assim, o ponto de partida de nossa prática pesquisadora é a prática docente, a prática alfabetizadora, e o resultado de nossas leituras teóricas da prática a ela retoma. Não estamos interessadas em compreendê-la apenas, mas em transformá-la.

Não acreditamos (e o “acreditamos” é intencional) em objetividade, em neutralidade ou em verdades absolutas e definitivas. Concordamos com Rodrigues (1989, p. 21) que “Afim, os cientistas se têm aproximado cada vez mais da convicção de que em ciência não se devem admitir proposições definitivas e derradeiras, aceitando-se as teorias apenas na condição de serem as ‘melhores’ disponíveis em um determinado momento e sob o viés de determinadas preocupações intelectuais”. Tais teorias “melhores”, segundo este novo credo, estão fatalmente destinadas à superação, tão logo surjam outras que sejam “ainda melhores” ou que possam responder a solicitações formuladas por novos prismas intelectuais. E, continuamos com Rodrigues: “O que faz do cientista um cientista... é não acreditar no mito da ciência, em neutralidade e objetividade — e é exatamente essa desconfiança o que lhe permite exigir métodos cada vez mais rigorosos, teorias crescentemente explicativas e bem formuladas, pontos de vista intelectuais sempre mais flexíveis, diversificados e abrangentes.”

Estes pressupostos nos levam a considerar impossível “a formação de indivíduos críticos e criativos”, conforme todos os professores colocam em seus planejamentos, embora “alfabetizem” as crianças com “o boi baba” ou “Paloma cola a mala da macaca”, ensinando a, e, i, o, u, trabalhando com sílabas soltas, palavras isoladas ou frases sem sentido.

Por este caminho, ao contrário de se tornarem críticas e criativas, as crianças se tornarão conformistas, facilmente manipuláveis, treinadas que foram na linha de montagem da escola. Entram juntas, caminham juntas e devem chegar juntas, passando pelo canal estreito da “normalidade”, padrão ideológico instalado na escola por um positivismo não assumido. As crianças que fogem à homogeneidade pré-definida vão sendo encaminhadas para outra “homogeneidade”, a homogeneidade dos “lentos”, dos “incapazes”, dos “carentes”, dos “deficientes”, dos “alunos especiais” ou dos “renitentes”. Variam as denominações, porém se mantém o mesmo preconceito em relação às crianças das classes populares, mais uma vez impedidas de acesso ao conhecimento socialmente produzido e registrado, e que é função da escola socializar.

Nossa ação pesquisadora vem se dando no sentido de desvelar o que está subjacente às práticas pedagógicas, que, embora ensinado como verdade nos cursos de formação ou de “capacitação” de professores, vem produzindo o fracasso das crianças das classes populares na escola. Desvelar e revelar é nossa preocupação permanente. Desvelar o ideológico e revelar a possibilidade de romper com as amarras nas quais vêm sendo presos professores e professoras, impedidos de exercer autonomamente a prática docente, sem o que não há possibilidade de se construir uma escola de qualidade para a classe trabalhadora.

Rio de Janeiro, verão de 1992.

“Fala português, professora”

*Edwiges Zaccur**

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond

Era uma escola igual a tantas outras aonde a tirania da convenção ortográfica chega com as primeiras letras. No quadro-negro, um dever, como todos os deveres, acumulava uma sequência de ordens: “1. Substitua a estrelinha por s ou z; 2. Substitua a estrelinha por j ou g; 3. Substitua a estrelinha por ss ou ç”. Meio perdida na sopa de letras, a estrelinha, uma última concessão à fantasia, não chegava a iluminar a aridez do código escrito.

* Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFF.

Evadindo-se do dever, a atenção de um aluno se fixou na pesquisadora, disparando a pergunta que deu início ao diálogo:

- *Quem é você?*
- *Sou professora também. Estou visitando a sua escola, mas não quero atrapalhar o seu dever.*
- *Eu já acabei. É moleza.*
- *É fácil? Então me diga: como é que você faz?*
- *Fazendo, ora.*

Neste ponto, a professora começou a correção do dever, aproveitando para fixar procedimentos: “Como é que a gente sabe que é com s ou z?” Silêncio, aquele incômodo silêncio que se segue a uma pergunta de difícil resposta. A professora procurou incentivar a turma: — “Vamos, vocês sabem... é pelo...” — “Pelo som” — completou providencialmente a aluna da primeira carteira. Obtida a confirmação do que fora ensinado, a professora repetiu a informação, para fixá-la: “Isso mesmo, é pelo som: país é diferente de raiz”. A fala pausada da professora opôs a pronúncia sibilante do s final em país (uso mineiro), à pronúncia chiente do z final em raiz (uso carioca). Intuindo que a linguagem é questão de uso, o interlocutor da pesquisadora interrompeu vivamente a explicação:

- *Fala português, professora. Fala português.*

Risinhos cúmplices acolheram imediatamente a interpelação do colega, num evidente sinal de entendimento e

concordância. Quanto à professora, fingindo não ouvir, optou por envolver a fala atrevida do aluno no gelo do silêncio. Ignorando o embate e, portanto, negando a própria interpelação, a professora contornou o incidente e redirecionou a aula para o seu curso previsível. Não fosse a presença da pesquisadora, a fala do aluno seria apenas mais uma das sinalizações com que os alunos tentam desacomodar a cristalizada rotina presente na escola.

O que me mobiliza a discutir esse flagrante do cotidiano escolar não é uma crítica à professora. Sua metodologia apenas reflete a instituição escola com sua obsessiva preocupação com a convenção ortográfica, igualmente instituída. O que efetivamente interessa à minha pesquisa é desvelar indícios nessa densa fala do aluno, para compreender melhor o fracasso escolar e subsidiar a construção de uma prática pedagógica mais compatível com o processo de aprendizagem da linguagem, vivenciado pela criança fora da escola.

A aquisição da linguagem oral, sem que haja necessidade de ensino sistematizado, tem longamente desafiado os linguistas. Mais recentemente autores, entre os quais me encontro com Luft e Geraldí, vêm enfatizando a apropriação da linguagem. Convém deixar clara a distinção que faço entre estes dois termos. Chamo apropriação da linguagem a um processo contínuo de aprendizagem vivido pelos bebês desde o nascimento, no sentido de fazer da fala circulante em seu entorno, um próprio seu. Chamo aquisição da língua escrita a um processo formal de ensino sistematizado que leva a criança a se alfabetizar na escola. Entre os dois processos muito frequentemente se abre um verdadeiro fosso que passo a discutir.

Um divórcio entre a apropriação da fala e a aquisição da escrita

O processo de apropriação da linguagem desde o nascimento do bebê é, necessariamente, tributário da interação. Mesmo quando não passa de uma canhestra e difusa intenção de contato (o riso, o choro, o balbuciar), trata-se de algo direcionado para o outro, como enfatizou Bakhtin (1990). O desejo e a necessidade de interagir presidem a comunicação, implicando uma elaboração mental do bebê e um esforço de antecipação do adulto do grupo familiar, sobretudo a mãe. Entre a mãe e o bebê projeta-se um vínculo afetivo intenso indispensável à aprendizagem da fala. A mediação da mãe no “nascimento do sentido” foi demonstrada pelas pesquisas de Cyrulnik (1995), levando-o a nomear a mãe como figura de vinculação, ou de apego, ou mesmo de aconchego, na tradução menos literal que tenho preferido.

O protocolo de pesquisa utilizado pelo pesquisador consistiu em filmar, por alguns minutos por vários dias, as tentativas frustradas realizadas pelo bebê para alcançar um brinquedo de estimulação colocado fora de seu alcance. Até que, certo dia, o bebê, através do gesto de apontar o objeto desejado e do olhar dirigido à mãe, sinaliza a urgência de sua mediação. Para Cyrulnik o apontar o dedo é indicativo de que o bebê aprenderá a falar. Tal gesto funciona como uma protopalavra, um recurso recriado pelo bebê para viabilizar uma incipiente interlocução.

Mães e pessoas que cuidam de bebês, em diferentes culturas, recorrem a falas e cantigas banhadas de afeto e de há muito naturalizadas. Esse “*banho da palavra*” foi

considerado de grande importância por Cyrulnik como forma de acolher o recém-nascido no mundo da cultura. Como a palavra se faz acompanhar de olhares e toques, cheiros e gestos, a meu ver, trata-se de um banho semiótico, carregado do que o autor chama de nutrientes afetivos (Cyrulnik, 2007).

As relações entre mãe e bebê constituem, assim, uma linguagem visceral fundada no afeto. O empenho da criança em se apropriar da linguagem oral, além de correspondido pelo esforço da mãe (e do grupo familiar) em compreendê-la, é igualmente valorizado e aplaudido. Se o bebê pronuncia um pouco nítido /ga/, atenta, a mãe adivinha se o filho quis pedir água, se chamou o irmãozinho Gabriel ou se quer seu gatinho de pelúcia. A dimensão semiótica de cada situação comunicativa implica um contexto, pontuado por gestos, troca de olhares, expressões fisionômica e corporal, razão por que a importância da sílaba como suporte do sentido é relativizada. A despeito do mesmo segmento fônico usado pelo bebê, é o *sentido* que prevalece.

Em pouco tempo, as palavras que a criança já sabe falar, verdadeiras conquistas suas, são o centro das atenções dos familiares. Esse inventário cresce numa velocidade que chega a surpreender. Antes dos três anos, crianças já falam “tudo”, para espanto e orgulho das mães. Já aprenderam a pedir, a perguntar, a contar historietas e até a reclamar e a exigir. Não é por acaso que as crianças solicitam tanto, perguntam tanto e interagem tão insistentemente que chegam a cansar: elas precisam correr para alcançar o trem da história — a dinâmica da vida, que já estava em curso quando a criança, ao nascer, anunciou sua presença com o primeiro grito.

Nas turmas de educação infantil, observa-se que, em torno de três anos, a criança já evidencia uma competência linguística que lhe permite interagir com colegas e professoras com razoável desenvoltura. Nesse nível, a par da preocupação com a socialização dentro do modelo tido por ideal, a par da insistência na formação de hábitos e atitudes, sobretudo, o brincar é enfatizado, possibilitando que a criança encontre espaço para interagir, construir sentido e aprender mais livremente. Ou seja, a coerção tende a ser equilibrada por situações interativas menos monitoradas, mais espontâneas e vivas.

Nesse sentido minhas pesquisas têm apontado que as escolas de educação infantil podem constituir um ambiente alfabetizador onde a criança pode conviver com a escrita e experimentá-la em suas funções sociais — a escrita com sentido. Em vez de desenhos caprichosamente copiados pela professora, as crianças podem criar seus próprios desenhos e experimentar intenções de escrita. Em vez de letras isoladas, tendem a aprender a reconhecer nomes de amiguinhos preferidos. E, sobretudo, as crianças têm espaço para perguntar o que querem saber e pedir auxílio para escrever o que desejam. São, portanto, sujeitos que interagem, aprendendo ativamente.

Muitas ações carregadas de sentido, na rotina da educação infantil, não passam despercebidas pelas crianças. Se a professora lê livros de histórias, os alunos percebem que, além das figuras, há letras, podendo assim deduzir que se conta história através do que está escrito nos livros. Se a professora envia um bilhete para a casa da criança, esta elabora a síntese da situação vivida: a escrita serve para entrar em contato com quem está ausente. Se a professora

registra a história contada pelos alunos, igualmente a informação é processada — a escrita serve para gravar e, portanto, recuperar o acontecido.

Lamentavelmente tais ações vêm perdendo espaço, à medida que se investe crescentemente em preparar as crianças para serem alfabetizadas. Deveres a fazer, letras a cobrir, desenhos a colorir e pesquisas a realizar com a ajuda das mães são exemplos da compreensão equivocada de que o processo de aprendizagem da escrita é iniciado antes da chegada da criança à efetiva classe de alfabetização. É comum que crianças de quatro anos recebam, para fazerem em casa, uma folha em que devem colar figuras de palavras começadas com a letra a. Se a criança recortar a figura de uma arara, por exemplo, o foco na letra inicial não a instiga a perceber que o fonema /a/ está presente no início, no meio e no fim da palavra arara. Por esse caminho pouco esclarecedor, gradativamente conteúdos mecânica e sistematicamente ensinados vão tomando lugar de aprendizagens construídas informalmente pelas crianças.

Quando aos seis anos a criança chega ao ensino fundamental, a mudança já anunciada se completa. A organização do espaço e as carteiras enfileiradas já indiciam que a fala é monopolizada pela professora que, frequentemente, segue à risca o conteúdo da cartilha e do manual. Sem que se dê conta disso, a professora que silencia a criança é igualmente silenciada: sua voz se faz instrumento da fala de outro — a do autor da cartilha ou do livro didático. Num espaço em que aprender é coisa séria, o brincar fica restrito aos minutos do recreio.

Por sua vez, a assimetria das relações de poder tende a se acentuar cada vez mais. A condução da rotina didáti-

ca abre cada vez menos espaço para o imprevisível da interlocução, da pergunta que atende à curiosidade, da interpelação “fora de hora” que ocorre sem autorização. A brincadeira preparatória — “Farás tudo que teu mestre mandar?” — “Faremos todos” simboliza a expressão do controle, também chamado *domínio ou manejo de classe*. Tais nomes, não sendo gratuitos, evidenciam a concentração de poder por parte de quem ensina. A polarização entre poder e subalternização se conjuga à oposição entre saber e não saber. Resta ao aluno cumprir o “seu papel”: obedecer, fazer seus deveres, calar a boca e ficar quieto no seu lugar, reduzido ao papel de quem nada sabe e precisa ser adestrado até dominar a fase mecânica da alfabetização.

Essa intensificação do controle estabelece uma correspondência com a sistematização do ensino a partir de uma concepção metodológica centrada em quem ensina. Trata-se de ministrar, gota a gota, frações mínimas de conhecimento ao sujeito apassivado em que se insiste em transformar o aluno. A lógica da escola pressupõe que a fragmentação facilite a aprendizagem. Prevalece a representação de que *o aluno é ensinado pelo professor*. Nessa concepção, como a sintaxe ensina, o aluno é sujeito paciente: sofre a ação de ensinar realizada pelo professor.

Tal concepção vale tanto para crianças como para bichinhos ensinados, isto é, amestrados. Não é por acaso que o adjetivo *amestrado* (derivado de mestre) abriga as seguintes acepções: “1. Formado mestre ou perito, industriado, adestrado: *ginasta amestrado*; 2. Domesticado, domado, amansado: *cavalo amestrado*; 3. Ensinado, adestrado: *elefante amestrado*”. Percebendo a afinidade entre ensinar-treinar e adestrar-amestrar, o bom senso presente no senso comum

consolidou, pelo uso, tais associações. Nesse sentido, ensinar — como amestrar — se reduz à conexão behaviorista de estímulo e resposta que fixa procedimentos sem, necessariamente, implicar o pensar.

Subtraída a significação, avulta a importância da forma, o invólucro vazio. Ensinar a ler e a escrever se reduz a uma sequência de dificuldades crescentes: num primeiro momento, sons isolados (a partir de /a/, /e/, /i/, /o/, /u/) em correspondência com sinais gráficos — as letras (frequentemente tratadas de forma alegórica); num segundo momento é a vez de operações de montagem e desmontagem de palavras; num terceiro momento as palavras são organizadas em frases soltas; para finalmente, o aluno chegar a formar parágrafos e, finalmente, textos. Em resumo, pensa-se que as partes somadas dariam o todo (Goodman, 1979).

Essa gradação de dificuldades, pensadas sob a ótica de quem ensina, tenta, em vão, evitar a temida ocorrência de erros de português. O que se constata é que a prática invalida essa metodologia, embasada em premissa equivocada, torna mais árida e difícil a aprendizagem da leitura e da escrita.

Mesmo que fosse possível recuperar as relações entre as partes e recompor o todo, num minucioso trabalho de arqueólogo, o máximo a ser conseguido seria um esqueleto, uma estrutura estática e sem vida, abstraída da criatividade presente nas interações cotidianas. Na realidade, esta metodologia canhestra originou-se do trabalho de decifração de línguas mortas realizado pelos filólogos, viagem ao passado, portanto. Ao contrário, a produção de linguagem é vida, interação, interlocução, ponte “do eu para o outro”, como enfatizou Bakhtin.

Portanto, se a fragmentação pulveriza o sentido, a *montagem* que se segue à operação desmonte não o recupera. A linguagem não se reduz a um jogo de quebra-cabeças que reproduza perpetuamente o já dado como modelo. Trata-se antes de uma construção, um processo constituidor de subjetividades, nas trocas, no encontro/confronto que se dá no grupo social, no cotidiano movimento de interação e interlocução. A apropriação progressiva do inventário de palavras e estruturas da língua ocorre a partir do processo de interação que se dá entre os sujeitos.

Ao optar pelo retrocesso às unidades mínimas da língua — os sons isolados —, a escola desconhece todo o percurso já construído pelo falante. A criança, que já dialoga, inserida na riqueza das linguagens presentes no cotidiano, que apreende e atribui sentido, que dispõe de competência linguística para interagir com o grupo social, não pode ser condenada a voltar a balbuciar “ba-be-bi-bo-bu”, “O boi baba”, “O boi bebe”, “O boi baba e bebe”.

A tradição de ensinar a ler e a escrever de forma tão penosa para as crianças vem de muito longe. Um quadro de Goya, pintado em torno de 1780, tendo por título: *La letra con sangre entra*, mostra o professor diante de sua turma castigando exemplarmente um dos alunos com uma vara, enquanto outros dois, pela expressão corporal e fisionômica, parecem já ter passado pelo mesmo castigo. Evidentemente os castigos físicos já foram banidos da escola, mas permanecem as tarefas que punem o erro e ferem a autoestima. Não há prejuízo maior para uma criança do que, apesar de todo seu esforço, constatar que não conseguiu aprender.

No entanto, ainda no século XVIII, Rousseau se recusava a aceitar que as crianças precisassem ser submetidas

a verdadeiros suplícios para aprender, defendendo que Emílio não precisaria receber “lições de carteira”. Ao contrário, lhe propunha situações e experiências desafiadoras que mobilizassem o seu desejo de aprender, aguçando sua curiosidade. No século XIX, Froebel retomou as pistas deixadas por Rousseau, reafirmando a importância do brincar como espaço livre de intensa aprendizagem. O criador dos jardins de infância defendia que, em condições favoráveis, as crianças se desenvolveriam naturalmente, como plantinhas viçosas e bem cuidadas. No final do século XIX a criança ocupou o centro da cena pedagógica com a Escola Nova e seus novos métodos centrados na experiência e no interesse da criança. No século XX avultam os nomes de Piaget e Vygotsky. O primeiro enfatizou a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Já Vygotsky, priorizando a formação social da mente, também destacou o brincar e o imitar como atos carregados de sentido em que a criança elabora o vivido nas interações cotidianas e, sem dar por isso, aprende. Foi ainda mais longe ao apontar que a aprendizagem da escrita deveria se dar “naturalmente”, a exemplo da aprendizagem da fala. Ainda no século XX, Montessori chegou a cunhar a expressão “período criativo” (de 0 a 6 anos) para designar um espaço de tempo de intensa produção da criança que precisa, inclusive, se não plasmar, aprender a usar os órgãos fonadores de acordo com as necessidades de sua língua materna.

Já no século XXI, vem sendo cada vez mais enfatizada a faculdade pensante dos bebês. O livro *O bebê filósofo*, de Alison Gopnik, reúne um conjunto de pesquisas realizadas em diferentes países, demonstrando que os bebês processam informações apreendidas a exemplo de verdadeiros pesqui-

sadores. Como se percebe nessa rápida síntese, a empiria e as reflexões, os estudos e as pesquisas vêm afirmando não só a competência linguística da criança, como sua condição de sujeito no seu processo de construção do conhecimento.

Quanto às pesquisas que atravessam este livro, voltadas para alunos das classes populares, e realizadas em diferentes espaços (Niterói, Rio de Janeiro, ocupação de Nova Aurora), temos registrado a competência linguística e narrativa das crianças. Na pesquisa realizada por mim em escola de educação infantil, foram entrevistadas 8 crianças de 5 anos (do então chamado 2º período) que atenderam prontamente à solicitação de contar histórias para a pesquisadora. Elas não só mostraram prazer em atender ao convite, como encararam o gravador e a presença da entrevistadora sem bloqueios nem problemas.

As narrativas gravadas documentaram o que as professoras da educação infantil testemunham no cotidiano de suas classes. As crianças produzem suas histórias quase sempre com princípio, meio e fim, frequentemente fundindo realidade e fantasia, mas sem confundir essas dimensões. Apenas uma das crianças entrevistadas não conseguiu dar fim à sua história. Tomar a palavra, no caso dela, significou abrir as comportas para uma impetuosa corrente de personagens e fatos, *flashes* e retalhos de violência do real: mortes, ressurreições, assaltos, perseguições, fugas, fome, situações recorrentes, porém num fluxo contínuo e desconexo, tal como uma câmera cinematográfica que ziguezagueasse, loucamente sem conseguir operar uma síntese. Só a transcrição da sua narrativa ultrapassou vinte páginas.

Diante do que foi registrado, como submeter crianças, que se afirmam progressivamente como produtoras de lin-

guagem, aos métodos mecânicos de alfabetização, voltados para decifração e calcados no adestramento? Não seria dificultadora essa desconstrução do que a criança vinha construindo como produtora da linguagem? E não estaria aí uma explicação possível para o sempre presente fracasso escolar e a persistente produção do analfabetismo no interior da escola?

A exemplo de um remédio amargo, a experiência de aprender sob estreito controle de outro torna-se mais penosa porque realizada sob a intensa caça ao erro. Quando estava aprendendo a falar, a criança contava com a boa vontade do grupo social. Sobretudo a mãe antecipava-se em adivinhar a sua fala “enrolada”. A atenção da família, desde o início, concentrava-se mais em computar o que a criança já sabia falar e menos o que ainda não sabia. A interação se fazia ponte e, em vez de sistematizar pela criança, media-va-se a aprendizagem dela.

Já a escola costuma proceder de modo inverso. Sem priorizar o sentido, o aprendizado da escrita é, desde o princípio, organizado de modo a monitorar erro sob a severa tirania da norma ortográfica. Inibe-se a ousadia de escrever sob o argumento de impedir o erro, tolhe-se a construção do conhecimento sob a imposição dos limites do que é gradualmente ensinado. Consequentemente impedir de errar pode ser também senão impedir, dificultar o aprender. Até porque essa opção metodológica tenta realizar pela criança os procedimentos mentais de análise e síntese que lhe cabe processar.

A condição de sujeito ativo/interativo permitiu à criança aprender a falar por sucessivas aproximações, ampliando progressivamente o domínio da linguagem oral. Já as hipó-

teses que a criança constrói sobre a escrita são atropeladas pela “lógica” do método. O processo de construção de conhecimento que a criança vem processando para entender a escrita é desrespeitado (senão negado). A lógica da criança é subordinada à escrita ortográfica, nem sempre lógica. Neste descaminho o que era linguagem se reduz à visão redutora e deturpada de “língua”, os signos são esvaziados de sentido, transformados em meros segmentos fônicos destituídos de significação.

A incompatibilidade com a escrita: uma dificuldade produzida

Difícil, difícil mesmo é aprender o que não faz sentido, o que não atende à necessidade e não vai ao encontro do interesse. Pontilhado de bom senso, o senso comum dos professores percebe o quanto é árida a convivência das crianças com vogais, consoantes, sílabas, encontros vocálicos etc. Para suavizar este caminho das pedras é que se recorre ao lúdico. Aliás, um pseudolúdico que não se faz espaço de rupturas com o instituído, que não subverte a hierarquia, nem faculta a ação libertadora e crítica. Trata-se de um lúdico escolarizado, posto a serviço da mecânica do “método” e, portanto, contido no limite previsível.

Assim adoçada, a pílula pode até seduzir, mas resulta pouco eficaz para acordar a motivação e o desejo de se apropriar da escrita. Muito comumente, os conteúdos trabalhados sob a ótica do lúdico concorrem para “jogar areia nos olhos” das crianças que se aplicam em descobrir a ló-

gica da linguagem. Uma conhecida cartilha, por exemplo, apresenta a letra *a*, **recorrendo** à historieta da menina de duas tranças, das quais uma foi cortada. A criança pode se ver desorientada entre o apelo da historinha (a letra travestida em menina com olhos, boca, nariz e... tranças) e a compreensão do caráter simbólico da escrita.

As crianças de classes média e alta, convivendo intensamente com a cultura letrada, acumularam tantas informações sobre a escrita que podem até entrar na brincadeira sem se confundir. Já as crianças das classes populares tendem a se perder nos meandros da fantasia, sem dispor de sinalizações anteriores que lhes garantam o retorno ao nível simbólico da escrita. As pesquisas têm flagrado crianças que cristalizaram artifícios utilizados para introduzir o “desenho” das letras a ponto de se tornarem exímias copistas, mas não aprenderam a ler.

Não é por acaso que as cartilhas coloridas e atraentes recebem nomes sugestivos: *Casinha feliz*, *O sonho de Talita*, *Caminho suave*, *A mágica do saber*. Tais nomes evocam o desejo de superar as dificuldades do processo centrado na ética de ensinar, mecanicamente, o desenho das letras, a correspondência letra/fonema e a decifração do código escrito. Nesse esforço, a apreensão do sentido é relegada a um segundo plano.

Tal direcionalidade contraria o processo de produção e apropriação da linguagem. Quando viscerais, porque respondem à necessidade de interação social, as relações interpessoais engendram linguagens impregnadas de sentido que, por sua vez, ativam a produção do conhecimento intrapessoal. Inversamente, quanto mais desvitalizada a relação interpessoal, menor a possibilidade de troca e

de apreensão de sentido, dificultando a construção do conhecimento.

No espaço da vida, as situações significativas, vividas em interação com o grupo social, criaram desafios capazes de objetivar a necessidade de produzir linguagem através de sucessivas aproximações, análises e sínteses. Sujeito cognoscente desde o início, a criança, através do grupo, se apropria da linguagem do grupo. Já a escola dispensa que o aluno pense. Dispensa igualmente que a professora pense. O autor do “método” já pensou por ambos, já traçou a reta. Se houver desvio, foi porque alguém não seguiu bem os passos traçados.

Professora e crianças, parceiros no processo de construção do conhecimento, são, assim, alienados e condenados a consumir o que o outro produziu. O desenho utilizado em trabalhosos cartazes é copiado do livro, a palavra destituída de vida é apresentada no livro, o “texto” que não é texto é pré-fabricado e apresentado para a fixação de “famílias”. A estratégia adotada aposta na habilidade de copiar e decifrar. A leitura do B/A = BA se resume à mera soletração, e a escrita sob o controle da convenção ortográfica se reduz à cópia.

No mínimo, neste processo, flagra-se uma inversão de prioridades. Escrever, criar intimidade com uma escrita funcional perde espaço para a cópia e a preocupação com a correção. Antes que o aluno se aproprie da escrita para produzir linguagem, a escola quer fazer dele um “minirrevisor”. O projeto costuma atolar alunos e professor no terreno minado da convenção ortográfica, que sequer é percebida como tal. A criança, desorientada, busca insistentemente uma lógica que defina correspondências que, sendo convencionais, são recorrentemente pouco lógicas.

As estratégias adotadas pela escola induzem a criança a pensar a escrita como espelho da fala. Tal conceito se revela ineficaz e traiçoeiro. Ninguém fala como escreve, ou escreve como fala. A escrita subordina-se às normas ortográficas, que remetem à história da língua. A oralidade, por sua vez, sendo dinâmica, é mais permeável à mudança, matiza-se de acordo com o grupo social, o espaço, o momento, a situação. Enquanto a oralidade pressupõe um acordo tácito no interior dos grupos, a escrita é matéria formalmente regulamentada, por acordo com força de LEI, em todo país.

Na oralidade, por exemplo, as vogais átonas (no falar carioca) sofrem reduções: /o/ tende a /u/, /e/ tende a /i/. Para evitar os “erros”, a escola cria a “língua do ditado”, uma realização silabada e artificial. Pronuncia-se pausada e artificialmente /to/, /ma/, /te/ para evitar a escrita da letra u em lugar do o, ou da letra i em lugar do e. Cria-se, assim, um mal ainda maior. A música e a tonicidade da palavra se anulam e cristaliza-se a representação da criança de que a escrita espelha a fala.

A lógica de “escrever como fala” é penalizada pelo implacável lápis vermelho. A criança busca orientar-se por outra lógica, a da ultracorreção, por exemplo: onde fala /i/, coloca e; onde fala /u/, escreve o; onde fala /ou/, escreve o, e assim por diante. Novo impasse: essa hipótese também a leva a cometer novos erros. Por último, a criança desiste de entender — “a língua portuguesa é muito difícil”. Por essas e por outras é que vai se consolidando a incompatibilidade com a escrita. Cagliari nos dá uma excelente contribuição quando alerta que a reflexão da criança sobre a língua comumente é penalizada como erro desqualificando

o esforço de compreensão que a criança desenvolve em relação à escrita (Cagliari, 1989).

A pesquisa evidencia que, desde o contato inicial com a escrita, a criança precisa viver a experiência da autoria. Da intimidade com a produção de textos, com a leitura dos textos dos colegas, com textos outros presentes nos diferentes cotidianos e trazidos para a sala de aula é que vai sendo construído concretamente o conceito de código. O que, em vez de espontaneísmo, denota direcionalidade. Quando a professora pede que outro leia o que a criança escreveu, ela percebe que a sua escrita ainda não é *a escrita*; o mesmo acontece quando sente dificuldade para ler uma antiga produção sua ou a produção dos colegas.

Para que a ortografia não se torne um tormento, inibindo a autoria, nem tampouco seja descartada, ignorando o caráter convencional da língua, é preciso criar situações que ponham ênfase no código e não no erro. A presença de um dicionário próprio para crianças é indispensável para responder à curiosidade do “como é que se escreve?”. Nesse sentido, a intimidade com fartas produções escritas (livros, jornais, revistas) é uma via das mais produtivas. O revisor pode buscar fora de si (nos guias ortográficos, gramáticas e dicionários) as respostas de que necessita. Já o autor precisa mergulhar em sua subjetividade, digerir, processar o que armazenou, para produzir um texto autoral. Nesse sentido, apesar de habitado por muitas, o momento da criação é um solitário mergulho. Assim sendo, do autor, cada vez mais comprometido com seu trabalho, emerge o revisor, que busca aperfeiçoar o texto. Já a pressa em punir o erro pode inviabilizar a autoria, cristalizar a dúvida e o erro, além de incompatibilizar o sujeito com a escrita.

No que diz respeito à leitura, a situação não difere substancialmente: se a criança escreve para ser corrigida (e não para ser lida), também lê para submeter sua leitura e compreensão do texto ao controle do outro. Se entender como a professora cobra, acerta; se compreender de outro modo, erra. No entanto, a leitura é plural, polissêmica: depende do que já foi visto e lido pelo sujeito que lê. A atribuição de sentido advém das experiências de vida e da história do leitor (Orlandi, 1988).

Quando a criança empreende sua própria leitura, depara-se com novos impasses: a proposta da escola tem outra direcionalidade. A leitura silenciosa, como o próprio nome indica, prioriza impor o silêncio, ocupar a criança com o dever, obrigá-la a reproduzir a matriz da leitura alheia (a do professor ou, mais comumente, a do autor do livro didático). Limita-se, assim, que o aluno possa realizar sua própria leitura informada pela sua “história de leitor”.

Em vão as crianças tentam resistir à fragmentação de suas experiências. Quando tentam trazer para a sala de aula o que acontece fora da escola, costumam encontrar barreiras: “não é assunto de aula”. A obrigação de “dar a matéria” fundamenta-se na concepção de que ensinar corresponde à mera transmissão de conhecimentos sem possíveis desvios. Nesse sentido, supostamente não aprende quem não quer (“porque não presta atenção”) ou quem não pode (“porque não tem base”). Livre de culpas, a escola segue em frente, deixando para trás a longa lista dos excluídos.

Por outro lado, que perfil têm aqueles alunos afrodescendentes exitosos que sobreviveram à seletividade da escola? Os 4% que passaram pelo crivo do ensino fundamental e médio, e concluíram Universidade, muito fre-

quentemente guardam marcas de uma trajetória escolar marcada pela fragmentação e pela reprodução: poucos são leitores críticos e autores autônomos. Pouquíssimos são os que se credenciaram a tomar posse dos bens culturais que a cultura letrada produziu na condição de autores e não mero consumidores. O ensino de conteúdos abstratos e fragmentados sob a lógica da reprodução não contribuiu para ampliar substancialmente suas competências discursivas. A maioria dos alunos fingiram que aprenderam, cumprindo a exigência da escola cartorial: estudaram o suficiente para passar de ano, até porque reconhecer classes de palavras, identificar funções sintáticas, e nomear fatos linguísticos lhes parece algo inútil e desligado de sua linguagem. Trata-se de questionar, não os conteúdos, mas a forma fragmentada, desinteressante, como são transmitidos e tentar discutir o quanto a língua pode ser convertida, na escola, em mais um fator de exclusão.

Seria utópica uma pedagogia de inclusão?

Enquanto instituição que opta pelo controle e avaliação do aprendido pelo metro do ensinado, a escola termina discriminando classes e culturas, linguagens e saberes. A pedagogia da exclusão vai submetendo contingentes de alunos a seleções sucessivas. Cumprindo, portanto, um papel na manutenção do modelo excludente, a escola segue selecionando, inicialmente, quem pode e quem não pode aprender a ler, depois quem deve e quem não deve permanecer na escola, destinando à maioria o papel de consumi-

dor acríptico da palavra de outros, e à minoria privilegiada o papel de produtor. O que o sistema não leva em conta é que a condição de sujeito cognoscente inerente ao homem faz dele necessariamente um produtor de linguagem.

O modelo reprodutivista, na prática, comporta desvios da teoria. O espaço micro (a escola) reflete as contradições presentes no espaço macro (a sociedade). As concepções dos dominantes confrontam-se com a resistência dos dominados. Resistência que está presente seja no silêncio armado (bainha de afiada faca), seja no discurso dos intelectuais compromissados com a mudança, seja nas intempestivas incursões de guerrilha — como a interpelação do aluno: “Fala português, professora”...

Se o silêncio gesta, a estocada guerrilheira de alunos indicia e as produções acadêmicas desvelam: o movimento (o de superfície e o subjacente à enganosa acomodação) está permanentemente em curso e a mudança, em processo. Convém ao *statu quo* naturalizar o fracasso escolar para legitimar a seletividade, sobretudo, atribuindo-o aos “déficits” do aluno ou à “incompetência e descompromisso” dos professores, como denunciou Soares (1988). Mas não se explicita que saber ler ameaça, pelo seu potencial transformador, capaz de provocar rupturas no estabelecido.

No entanto, até mesmo crianças rotuladas como “deficientes” surpreendem, superando dificuldades (visuais, auditivas, afetivas). Sua potência, quando a mediação se faz favorável, se afirma. Como as demais crianças, elas pensam e criam, processam e constroem conhecimentos que respondem aos desafios da sobrevivência dentro do grupo. Na outra ponta do processo, professoras, sitiadas pela precariedade das condições de trabalho, ou condenadas a realizar

práticas pensadas por outros, ainda assim, não deixam de engendrar alternativas para a prática pedagógica.

Seriam estes casos excepcionais, exceções que escaparam à escolarização reprodutiva? Ou resultariam da própria condição do humano, da chama que não se extingue e sempre encontra brechas para produzir? Endosso esta última alternativa. Ainda que essa possa ser considerada uma visão utópica, de poetas e de loucos, de sonhadores e de revolucionários. Impossível, porém, abrir mão dela, quando se vislumbra o quanto a criança poderia avançar se a escola favorecesse mais o seu processo de aprendizagem. Ou quando se percebe o quanto a professora se beneficiaria, libertando-se do repetitório discurso de frases feitas e empreendendo, com seus alunos, a aventura de pensar e criar, marcas da espécie humana.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CYRULNIK, Boris. *O nascimento do sentido*. Instituto Piaget, 1995.

_____. *Os alimentos afetivos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

GOODMAN, Ken. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

GOPNIK, A. *O bebê filósofo*. Porto: Editora Porto, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: _____ (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MONTESSORI, Maria. *Mente absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1979.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZACCUR, Edwiges (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.