UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ANGELITA MENDES

Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos

SÃO PAULO

2009

ANGELITA MENDES

Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Linguagem e educação

Orientadora: Gláucia d'Olim Marote Ferro

São Paulo

2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.4 Mendes, Angelita

M538i Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos / Angelita Mendes; orientação Gláucia d'Olim Marote Ferro. São Paulo: s.n., 2009.

162 p.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Alfabetização 2. Cultura grafocêntrica 3. Letramento I. Ferro, Gláucia d'Olim Marote, orient.

ANGELITA MENDES

Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de doutora em Educação

Área de concentração: Linguagem e educação

Aprovada em:_____

_____

Profa . Dra. Gláucia Marote d'Olim Ferro – Usp

_____

_____

_____

_____

Ao *Nano*, meu irmão preferido,

por não ter permitido que

me esquecesse, nem por um minuto,

deste compromisso intelectual.

À *Thami*, filha amada,

por me fazer esquecer, vez por

outra, com sua alegria e “falatório”,

deste compromisso intelectual.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Gláucia d'Olim Marote Ferro, pelo acolhimento, confiança e orientação.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de educação da USP, pela oportunidade de realização do doutorado.

Ao Dr. Prof. Julio Groppa Aquino, pelo brilhantismo.

À Prof. Dra. Marta Kohl de Oliveira, pelo rigor do pensamento científico.

À Mary, amiga valiosa, pelo incentivo, encorajamento e apoio incondicional.

Aos meus pais, Helena e Sebastião, Deva e Nilda, Grazi e Gabi, sobrinhas amadas, por perdoarem as tantas ausências.

Ao Nano e à Vaninha, pela convivência amorosa.

Ao César, pelo amor que agiganta e que me faz querer ir sempre em frente.

À Thami, pela existência iluminada em minha vida e por me ensinar sempre.

Aqui chegamos ao ponto

de que talvez devêssemos ter partido.

Paulo Freire, 1997.

RESUMO

MENDES, Angelita. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos.** 2009. 162 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Este estudo se propõe a apresentar e a analisar pesquisa realizada sobre o tema da apropriação da escrita em diferentes contextos grafocêntricos. Os dados coletados e analisados referem-se a quatro classes de 1ª série do Ensino Fundamental situadas em duas cidades no estado de Santa Catarina, uma metrópole e uma pequena cidade interiorana. Em cada uma das cidades, foram selecionadas duas escolas, uma pública e uma privada, como campo de estudo, tendo como critério de seleção a localização geográfica, isto é, pertencerem ambas ao mesmo bairro. O processo valeu-se da pesquisa qualitativa de base etnográfica, tomando o estudo de caso como condução norteadora do olhar investigativo. O objetivo foi analisar a implicação da cultura grafocêntrica no processo de alfabetização de crianças de 1ª série, razão pela qual foram selecionadas cidades com contextos grafocêntricos bastante díspares. Entendemos que a apropriação da escrita representa, hodiernamente, o desenvolvimento de uma habilidade primordial para a ascensão profissional, para a inserção em entornos culturais de prestígio social e para uma vida cidadã. Avaliações nacionais e internacionais, no entanto, têm demonstrado a dificuldade da escola em formar escritores e leitores competentes. Estudos sobre letramento indicam que as pessoas, embora escolarizadas, possuem enormes dificuldades para realizar a leitura de um texto de média complexidade, compreendê-lo e interpretá-lo, bem como de utilizar a escrita de modo autoral, tendo reduzida, assim, sua capacidade de plena utilização de sua língua, isto é, dos usos sociais da escrita e da leitura. Ao longo deste estudo, a conjunção de duas importantes agências de letramento, escola e família, ratificou-se como lugar de oferecimento de oportunidades efetivas à criança para que se aproprie da escrita e da leitura. Assim, a presente pesquisa buscou compreender as implicações que distintos contextos grafocêntricos trariam ao processo de apropriação da escrita por crianças em fase de alfabetização, encontrando, porém, respostas mais efetivas nas relações entre ambientação familiar e tipologia de escola. Tal constatação permitiu que emergissem características que explicam o comportamento das escolas públicas analisadas: impermeabilidade e invisibilidade, fatores, ao que parece, comprometedores, em maior ou menor grau, das possibilidades de apropriação da escrita por parte das crianças.

Palavras-chaves: alfabetização, cultura grafocêntrica e letramento.

ABSTRACT

MENDES, Angelita.. **Cultural graphocentric implications in the appropriation of writing and reading in two different contexts.** 2009. 162 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

The purpose of this research is to present and analyze young learner's appropriation of writing skills in two different graphocentric contexts. The given data refers to four different classes from Elementary School 1rst grade in four different schools. The schools are located in two different cities in the state of Santa Catarina, Brazil. One of the cities, Florianópolis, is a big one and the other is a very small county, called Urubici. In each city two different schools were chosen, a public and a private one, and one class from Elementary School 1rst Grade of each school was observed. This means that 2 different groups (a public and a private school 1rst grade class) for each city constitute the data. The geographic position of the school in each city was a criterion for selection, which means that both schools, the public and the private ones, should belong to the same area or neighborhood. Our main objective was to investigate in two different contexts if there is a connection between the graphocentric culture and the process of students learning the writing system as well the teaching of reading and writing in Elementary School 1st grade. That is the reason why the cities with very typical graphocentric contexts were chosen. We know that the competence of use writing skills means a lot for everyone who needs a professional promotion, as well as for cultural insertion and for citizenship rights. Nevertheless, some national and international studies point out many difficulties all schools systems have in preparing and educating competent writers and readers. In addition, some studies regarding literacy argue that people have huge problems to get to read a text of medium complexity, to understand and comprehend it, even though they are highly formal educated. People usually face some problems in writing with expertise, which surely affects their capacity of using the language as a whole, especially the social use of reading and writing. That is why this research looked into the possibility of graphocentric context interference and contribution to the process of students' learning how to read and write at school. In order to achieve its purpose, qualitative research with an ethnographic basis was used as methodological instruments to get the data as well as it was chosen the case study method to develop the investigation and analysis. Opposed to the first expectation at the beginning of the research it was confirmed the correlation between family background and the type of school, instead of the graphocentric context. Such assumption allowed us to bring up some characteristics that explain and define public school's behavior: impermeability and invisibility.

Keywords: writing acquisition; graphocentric culture; literacy.

LISTAS

Lista de abreviaturas

E1U – Escola pública de Urubici

E2U – Escola privada de Urubici

E1F – Escola pública de Florianópolis

E2F – Escola privada de Florianópolis

Lista de quadros

Quadro 1 – Especificação das escolas _____ 43

Quadro 2 – Grau de escolarização dos pais da escola pública de Urubici_____59

Quadro 3 – Grau de escolarização dos pais da escola pública de Florianópolis_____ 59

Quadro 4 - Grau de escolarização dos pais da escola privada de Urubici_____ 82

Quadro 5 - Grau de escolarização dos pais da escola privada de Florianópolis_____ 82

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 12

2 **O PRINCÍPIO: ESCRITA E LEITURA NO CONTEXTO DO FRACASSO ESCOLAR** 15

2.1 A linguagem no contexto do fracasso escolar 24

2.2 A linguagem como manifestação da cultura 29

3 **OS CAMINHOS PERCORRIDOS: ITINERÁRIO PARA CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*** 40

3.1 Definição dos cenários e dos sujeitos 42

3.1.1 **Da seleção das escolas, das classes e dos alunos** 43

3.2 Detalhamento dos instrumentos de coletas de dados 45

3.2.1 **As entrevistas** 45

3.2.2 **A observação** 47

4 **LINGUAGEM: CONSTITUIÇÃO E EXCLUSÃO DO SUJEITO** 48

4. 1 A constituição do sujeito pela cultura 51

5 **UM OLHAR SOBRE DISTINTOS CONTEXTOS GEOGRÁFICOS: IMPLICAÇÕES DA CULTURA GRAFOCÊNTRICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA** 55

5.1 Olhar que revela as duas escolas públicas: invisibilidade 57

5.1.1 **O espaço escolar público de Urubici** 61

5.1.2 **O espaço escolar público de Florianópolis** 73

5.2 Olhar que revela as duas escolas privadas: visibilidade 80

5.2.1 **O espaço escolar privado de Urubici** 83

5.2.2 **O espaço escolar privado de Florianópolis** 93

6 **NOVAS DEMANDAS DE USO DA ESCRITA X ANTIGAS FORMAS DE ENSINAR A ESCREVER** _____ 99

6.1 Impermeabilidade no espaço escolar e implicações para a proficiência/desempenho em leitura e escrita _____101

6.2 Configuração metodológica da escrita e da leitura e as implicações do contexto grafocêntrico _____105

7 **IMPERMEABILIDADE E INVISIBILIDADE: À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS** _____112

REFERÊNCIAS _____119

ANEXOS _____ 126

1 INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho, pretendemos discutir a interface entre letramento e desempenho na apropriação da escrita e da leitura, focalizando as possíveis implicações de diferentes contextos de cultura grafocêntrica nesse processo. O cenário gestor desta pesquisa se constitui de duas cidades do estado de Santa Catarina, necessariamente distintas entre si na perspectiva da cultura grafocêntrica, sendo uma pequena cidade interiorana, cuja escolha recaiu sobre Urubici e uma metrópole, Florianópolis, a capital do estado de Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa que prioriza a abordagem qualitativa do fenômeno particularizado, de tipo etnográfica, que se consolidou via estudo de caso, com observação participante e entrevistas semi-estruturadas. O *corpus* envolve o universo da alfabetização em quatro diferentes classes de 1ª série, uma pertencente à rede pública e uma à rede privada de Urubici, e uma à rede pública e uma privada de Florianópolis. Ambos os pares de escolas de cada cidade estão localizados no mesmo bairro. O contato e a pesquisa aconteceram durante os meses de novembro e dezembro de 2005.

A motivação para este trabalho emergiu das atuais demandas para os usos da escrita e da leitura e das crescentes dificuldades apresentadas por alunos alfabetizandos, crianças e adultos, e por adultos já com a escolarização concluída. A literatura que recobre essa área de estudo reconhece a importância do contato com materiais escritos originais e especialmente o trabalho com a escrita significativa em uma dimensão que aborde seu uso social para o pleno desenvolvimento do processo de alfabetização. Com o recrudescimento das discussões atinentes à alfabetização, conseqüência de resultados cada vez mais insatisfatórios no que tange à apropriação da escrita e da leitura, voltar a atenção para esse contexto, especializar o olhar e particularizar o foco na cultura grafocêntrica foi a forma de responder a tais inquietações.

Para tanto, investigar contextos de sabida restrição da cultura grafocêntrica em oposição a contextos de ampla exposição grafocêntrica, por meio do instrumental etnográfico, pareceu ser o caminho para observar as possíveis implicações na aprendizagem da escrita e da leitura nesses distintos contextos. Para atender tais propósitos, este trabalho está estruturado em sete capítulos que intercalam fundamento teórico e análise com o objetivo de proporcionar ao leitor a lógica orientadora do presente estudo e os movimentos efetivados e necessários para a observação, a descrição, a análise e a reflexão.

Iniciamos, então, com a apresentação do problema, no capítulo 2, focalizando a relação da leitura e da escrita com questões atinentes ao fracasso escolar. Tal relação, a nosso ver, será percebida ao longo da vida acadêmica dos alunos e para muitos resultará em repetência e evasão do meio escolar, em especial quanto à dificuldade natural do processo somar-se a restrita exposição ao uso social da escrita e da leitura.

No capítulo 3, apresentamos o percurso metodológico empreendido ao longo da pesquisa, dando conta da codificação dos cenários, da tipificação de pesquisa e do detalhamento dos instrumentos de coleta de dados. Trata-se de um capítulo narrativo sob muitos aspectos, cujo conteúdo procura descrever e historiar escolhas.

Tendo apresentado o percurso de pesquisa e ambientado o leitor a respeito do contexto grafocêntrico das duas cidades, apresentamos o capítulo 4, no qual nos ocupamos com definições conceituais relativas ao entendimento acerca da concepção de linguagem e da constituição do sujeito, aparato teórico focalizado em uma perspectiva histórico-cultural, a qual se constitui crucial no tangenciamento deste trabalho. Vigostsky (1984, 2001) e Bakthin (2003, 2006) são os autores centrais dessa discussão e oferecem ancoragem analítica para todo o estudo.

O capítulo 5 circunstancia as impressões sobre o *corpus* do trabalho, os contextos grafocêntricos, em que cada qual das escolas visitadas está inserida, as entrevistas com as famílias, a conversa com as professoras, a entrada nas escolas e nas salas de aula. Aqui, percebemos que nossas respostas mais efetivas encontram respaldo nas relações entre ambientação familiar e tipologia de escola e não no grafocentrismo.

Nos espaços públicos visitados, nas duas cidades, apesar das diferenças regionais referentes ao contexto grafocêntrico, o resultado da pesquisa foi muito semelhante. Tal constatação indica que em determinados espaços as dificuldades operacionais, de gestão, de formação de professores, de orientação pedagógica, aspectos cruciais de caracterização cultural do contexto no qual se insere a escola, são desconsiderados, apontando para um comportamento impermeável dessas instituições em relação ao contexto cultural grafocêntrico comunitário. Tal impermeabilidade da escola, na nossa percepção, gera invisibilidade dos alunos. Esse capítulo configura-se como o mais emocional, porque mais descritivo, e nesse caso não há como não transparecer o impacto das observações, ainda que tais observações sejam percepções possíveis, porém, não as únicas.

A análise da pesquisa, embora já iniciada no capítulo 5 em meio à descrição, quase sempre analítica, tem ancoragem no capítulo 6, no qual apresentamos pontualmente, ao longo das duas seções, a percepção para as questões de pesquisa inicialmente colocadas: a) a correlação entre proficiência/desempenho em leitura e escrita e a configuração dos usos sociais da escrita na escola e no entorno e b) a correlação entre a metodologia da prática alfabetizadora, tipo de escola e espaço grafocêntrico.

O capítulo 7 enseja o momento das considerações finais e das ponderações acerca das respostas encontradas e da não confirmação de todas as nossas hipóteses. A hipótese aventada inicialmente - da implicação da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura – confirma-se apenas nas duas escolas privadas investigadas. As escolas públicas, ao contrário, mostraram-se impermeáveis ao contexto cultural grafocêntrico, o que nos leva a crer na preponderância de outros fatores, como família, por exemplo, nesse processo.

2 O PRINCÍPIO: ESCRITA E LEITURA NO CONTEXTO DO FRACASSO ESCOLAR

A alfabetização não é somente a simples
capacidade de ler e escrever:
possuindo e manejando
esta habilidade exercitamos talentos
socialmente aprovados e aprováveis.
Em outras palavras, a alfabetização é um
fenômeno socialmente construído.
Jenny Cook-Gumperz, 1991.

Novas reformas educacionais vêm ganhando destaque nas pautas de muitos países desde a década de noventa. Razão para esse interesse pode ser encontrada nas recentes e prementes demandas da evolução tecnológica e no aprimoramento da produção industrial presenciados na contemporaneidade, bem como na passagem de um modelo de bem-estar social para uma economia globalizada. Tais fatores promoveram importantes transformações no âmbito social e econômico, estendendo suas conseqüências para o campo educacional.

Apenas a título de recurso didático, para melhor elucidar as transformações, talvez, muito mais preocupações, sentidas em relação ao contexto da educação, citaremos Zigmunt Bauman[1], 2000, para quem esse contexto pode ser dividido em eras, por ele denominadas *era sólida* e *era líquida*. A primeira tem como características a valorização da durabilidade dos produtos, das crenças, e dos valores morais, a permanência da ordem social e a regularidade estrutural do mundo. Conhecimentos e hábitos respectivos a essa fase eram adquiridos por condicionamento e permaneciam imutáveis, dada a previsibilidade e a durabilidade das situações vividas; a segunda, *era líquida*, tem como característica a mutabilidade dos padrões e dos valores, a fluidez das estruturas e a imprevisibilidade de um mundo que passa das certezas do mercado local para as incertezas do mercado global.

Tal panorama passa a exigir dos sujeitos maior capacidade de adaptação, maior grau de escolarização associados a um maior grau de letramento, o que requer dos países maior investimento em uma educação de qualidade. Juan Carlos Tedesco (1995) apresenta um

[1] Sociólogo polonês, Bauman escreveu a obra Modernidade líquida, na qual estabelece uma divisão neste período da história e esclarece como se deu essa transição e quais as suas conseqüências. Esta obra compõe juntamente com outras duas obras suas, Globalização: as conseqüências humanas e Em busca da política, uma interessante análise das condições sociais contemporâneas.

estudo promovido pela European Round Table ou Industrialists - ERT[2] , realizado também em 1995, no qual fica clara a nova demanda educacional oriunda do mundo do trabalho.

> o documento sustenta explicitamente que a finalidade da educação não é apenas formar trabalhadores, mas também formar cidadãos com capacidades tais como o domínio da língua, a compreensão dos fundamentos das ciências e das novas tecnologias, o pensamento crítico, a capacidade de analisar um problema, distinguir fatos e conseqüências, a capacidade de adaptar-se a situações novas, a capacidade de comunicar-se e compreender pelo menos uma língua estrangeira, a capacidade de trabalhar em equipe, o gosto pelo risco, o sentido da responsabilidade e da disciplina pessoal, o sentido da decisão e do compromisso, a iniciativa, a curiosidade, a criatividade, o espírito de profissionalismo, a busca da excelência, o sentido da competência, o sentido do serviço à comunidade do civismo. (TEDESCO, 1995, p.50)

Esse fragmento extraído do documento revela o interesse em mudanças significativas na formação básica dos cidadãos de países em desenvolvimento, mas também em países de primeiro mundo. No contexto brasileiro, vimos ser sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/94 e serem definidos os novos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

No Brasil, a exemplo do que já aconteceu em vários países desenvolvidos preocupados com a qualidade da educação e, desde a segunda metade da última década do século passado, vivemos a experiência avaliativa da educação, em vários níveis. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA[3], promovido pela OCDE[4], vêm avaliando a educação de países membros da organização e, também de países não-membros que figuram como convidados do projeto, dentre eles o Brasil. Em âmbito nacional, programas como IDEB, ENADE, ENEM, SAEB, PROVA BRASIL, INAF[5] tratam de radiografar nosso sistema educacional com vistas a buscar diretrizes para uma intervenção mais especializada. Essa tendência avaliativa, no entanto, desde o início, amealhou críticas severas principalmente em

---

[2] ERT – European Round Table of industrialists - Instituição que congrega grandes empresas como Fiat, Shell, Siemens, entre outros membros, para discutir questões pertinentes ao desenvolvimento econômico.

[3] A principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

[4] OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

[5] ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

relação à padronização do processo avaliativo empreendido em todo país, o qual não guardava a devida atenção no que tange à especificidade da realidade escolar das diferentes regiões brasileiras (MARCHETTI, 2005), além do fato de que em tais avaliações se está mensurando apenas o resultado do processo de ensino aprendizagem, mas não as causas desse resultado.

Muitas avaliações depois, esse processo é fato, e embora as críticas fossem relevantes, o programa de avaliação da educação em seus vários níveis, desencadeou um forte movimento pela melhoria da qualidade educacional brasileira. Os resultados obtidos nos testes evidenciaram enormes dificuldades em promover o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita e raciocínio matemático, apontando para as fragilidades e os fracassos do sistema educacional brasileiro. Tal situação já fora apontada em vários trabalhos acadêmicos (PATTO, 1997, GERALDI, 2003, SOARES, 1986), os quais atribuem essa crise educacional a alguns fatores específicos, dentre eles a massificação da educação na década de 1960, cuja proposta alinhada aos ideais políticos era de universalizar o acesso à educação básica. Obviamente, essa medida acarretou uma grande mudança no sistema educacional brasileiro, que compreende desde os espaços físicos em que passaram a funcionar as novas escolas até a formação e a preparação dos novos professores para suprir as necessidades impostas pelas contingências do momento.

Embora a discussão acerca do tema sucesso/fracasso escolar, tendo como base a apropriação das habilidades de leitura e escrita não seja exclusividade da educação brasileira, é preciso destacar a seriedade da situação uma vez que ocupamos na avaliação realizada pelo PISA[6], em 2006, o 54º lugar no *ranking* da avaliação em Matemática, o 49º lugar em Leitura e o 52º lugar em Ciências. No quadro a seguir, apresentamos os resultados até agora obtidos nessa avaliação, atentando para o fato de que, desde 2000, o número de países participantes na Prova aumentou significativamente.

[6] Fonte Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, www.inep.gov.br, em de 28 fevereiro de 2008.

Tabela 1 – Posição e pontuação do Brasil no PISA

Ano	Desempenho em Ciências		Desempenho em Leitura		Desempenho em Matemática	
	Posição	**Média**	**Posição**	**Média**	**Posição**	**Média**
2000	42	375	39	396	42	334
2003	40	390	38	403	41	356
2006	52	390	49	393	54	370

Os resultados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica-, demonstravam, desde 1990 quando de sua criação, que os alunos chegam à 4ª série sem terem desenvolvido adequadamente as competências em leitura e matemática. Esses dados se fazem visíveis no alto o percentual[7] de adultos alfabetizados que não desenvolveram plenamente as habilidades de escrita e de leitura. O que dizer dos que da escola evadem e só voltam a concluir os estudos, ou parte deles, muito mais tarde? Sabe-se que algumas das dificuldades detectadas no decorrer da educação básica estão relacionadas com problemas que vão se acumulando desde o início da escolarização, revelados por sinais como reprovação, abandono da escola e o absenteísmo. Charlot (2000, 2005), a respeito do problema do sucesso e do fracasso escolar, pondera sobre as tensões entre o que é social e o que é mais especificamente escolar nesse processo, o que remete às relações sociais estruturais e o que se refere à vida psíquica do sujeito.

Em conseqüência dos pífios resultados obtidos nas avaliações em leitura, escrita e matemática, vimos acontecer, em especial na última década, um recrudescimento das discussões sobre a eficiência do processo de alfabetização[8] levado a efeito nas escolas.

[7] Pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), coordenado pelo Instituto Paulo Montenegro, braço social do Ibope, e pela ONG Ação Educativa, em 2005, denuncia que 74% dos adultos alfabetizados possuem baixo grau de letramento, isto é, conseguem ler e escrever textos de baixa complexidade.

[8] No primeiro semestre de 2008, deu-se início o programa de avaliação de Séries Iniciais, e Provinha Brasil. Os resultados terão um caráter diagnóstico acerca do nível de alfabetização das crianças das redes públicas de ensino, após um ano de escolaridade.

Obviamente, evasão escolar se dá em vários níveis e por razões variadas, entretanto, estudos têm mostrado que boa parte das dificuldades enfrentadas pelos alunos tem sua origem nos anos iniciais do ensino fundamental (FERREIRO, 2001), entre o primeiro e segundo ano, e que o maior índice de repetência está entre as crianças oriundas de meios socioeconomicamente desprivilegiados e de minorias étnicas (GUMPERZ, 1991).

O panorama educacional brasileiro, mimetizado no resultado de vários processos avaliativos, contribuiu para a entrada do Brasil em estudo sobre indicadores educacionais[9] desenvolvido pela Unesco entre 2005 e 2006 – WEI–SPS[10] -, cuja finalidade é contribuir com o empenho de dez países (Argentina, Chile, Índia, Malásia, Paraguai, Peru, Filipinas, Sirilanka, Tunísia e Uruguai) em melhorar o acesso, a qualidade e a eqüidade da educação ofertada à sua população, possibilitando um conhecimento mais aprofundado sobre a complexidade dos processos educacionais nessa fase escolar. A Unesco tem apontado o Brasil como uma das nações com maior índice de repetência na primeira fase do ensino fundamental.

Ao focalizar a educação primária, objetivando identificar os desafios que esses países ainda enfrentam, especialmente nas localidades que apresentam condições socioeconômicas desfavoráveis, se está reputando a importância dessa fase escolar e evidenciando o seu papel no sucesso escolar das fases futuras. Essa pesquisa de base amostral, que incluiu 646 escolas de 488 municípios e comparou o modo de funcionamento escolar em diferentes contextos nacionais a partir da perspectiva da efetividade e da eqüidade (INEP, 2008).

Por certo, as novas demandas sociais e principalmente econômicas são agentes detonadores da insatisfação crescente na sociedade e no poder público (por mais paradoxal que possa parecer essa insatisfação do poder público, uma vez que uma parcela significativa do fracasso escolar parece ter estreita relação com as políticas públicas na área da educação),

---

[9] No Brasil, a pesquisa foi realizada pelo INEP - http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias, em maio de 2008.

[10] O estudo contou com a participação de importantes instituições no desenvolvimento de instrumentos de avaliação, são elas a Associação Internacional para Avaliação de Rendimento Educacional (IEA), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa Canadense de Indicadores de Desempenho Escolar, Levantamento sobre Escolas e Staffing (Estados Unidos), Consórcio do Sul e Oriente para Monitoramento da Qualidade Educacional (SACQEQ), Programa holandês de Auto-Avaliação na Educação Primária (Zelfevaluatie basisonderwijs – ZEBO), Departamento de Educação de Vitória (Austrália) e o Centro de Pesquisa em Avaliação (Universidade de Melbourne, Austrália).

já que saber ler e escrever de modo proficiente são habilidades que viabilizam o acesso a qualquer emprego regular, além de ser uma condicionante, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, para o acesso mínimo aos postulados da cidadania. A escola e suas limitações terminam sendo o ponto de referência para onde academia e sociedade dirigem seu olhar, não sem razão, colocando-a no centro do debate público e especializado sobre o fracasso da alfabetização nos primeiros anos de escolarização, reflexo que será facilmente observado nas demais fases dos ensinos fundamental e médio, seja nos índices de repetência e evasão seja nos baixos índices de aproveitamento verificados nos programas de avaliação do sistema nacional de ensino.

Tais resultados servem para dar concretude às análises oriundas das investigações acadêmicas, empreendidas individualmente ou em grupos de pesquisa, nas várias regiões do país, nos mais variados contextos escolares, sob o olhar de pesquisadores com diferentes abordagens de pesquisas. Salvo casos de instituições escolares (como o caso de Sertãozinho[11], por exemplo), que consideram possível fazer a diferença, encontrando alternativas para as dificuldades vividas no campo da estrutura física, da gestão institucional, da formação, inicial e continuada de seus professores, entre outras; comportamento que não se apresenta como realidade da maioria das escolas públicas, e das privadas também, as quais vemos realizar muitas vezes um ensino pouco comprometido com a aprendizagem efetiva de seus alunos.

A razão para que a escola se encontre na arena do fracasso escolar com todos os holofotes voltados sobre ela justifica-se pelo fato de que a educação de um povo, fenômeno por certo multifacetado, deveria constituir-se como prática de intervenção na realidade social, possibilitando o desenvolvimento ético, moral, profissional e intelectual dos cidadãos, entretanto, termina por servir à reprodução de desigualdades, sobretudo as sociais, já que muito pouco contribui para que os sujeitos modifiquem a realidade em que estão inseridos, conforme defende Soares.

> Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitem conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 1989, p. 73)

[11] Sertãozinho, distante 350 km da cidade de São Paulo, com 110 mil habitantes, conseguiu se classificar entre as dez melhores escolas públicas de ensino fundamental no país, de acordo com o *ranking* da Prova Brasil. (Folha de São Paulo, 16 de julho de 2006).

É crucial, todavia, apontar que a contribuir para esse quadro estão muitos fatores de origem social, econômica, de política pública, de gestão dos recursos etc., muitos deles externos ao contexto escolar, como a inserção da mulher no mercado de trabalho e as mudanças em torno da constituição da personalidade, que abordaremos logo a seguir.

O modo como foi estruturada a educação formal no século XIX compreendia duas importantes premissas e conhecê-las nos permitirá entender, em parte, o que hoje vivenciamos: a primeira premissa compreende a família como núcleo básico da socialização inicial da criança, garantia então de que esta chegaria à escola "pronta" para receber os conhecimentos escolares; a outra premissa previa para a escola a transmissão de um modelo cultural hegemônico. Segundo Tedesco (1998, p.73), "a expansão do individualismo provocou a crise desses dois pressupostos e com isso uma crise sem precedentes nas formas de organização da atividade educativa". O que vemos acontecer na contemporaneidade é uma falência gradativa na função familiar de preparar as crianças para ingressar na vida escolar e uma incapacidade da escola de lidar com esse novo público. Fato agravado pela conjuntura histórico-política que previa a democratização do acesso à escola.

Com o propósito de universalização do acesso ao ensino, pós-revolução de 1964, largas camadas da população antes marginalizadas tiveram acesso à escolarização. Tal democratização do acesso à educação, no entanto, apesar de ter em seu bojo a intenção de eqüidade de condições educacionais, irá se transformar em uma falácia, cujas conseqüências percebemos ainda hoje, 44 anos depois. O abrir as portas das escolas para todas as crianças em fase escolar trouxe conseqüências na medida em que a escola não estava preparada adequadamente para atender a nova clientela e suas características, bem distintas da clientela até então atendida. As dificuldades que surgiram foram de toda ordem, não havia escolas em número suficiente, muito menos professores habilitados que pudessem atender a essa nova demanda. Importa lembrar o *status* que desfrutava a escola pública antes desse processo de universalização da educação, bem como o quadro de seus professores, ocupado pelos intelectuais da época (GERALDI, 2003). A urgência em atender a prerrogativa da democratização da educação mudou as bases da educação pública, seja no que diz respeito à parte física das escolas seja no que tange à formação humana dos que ali trabalhariam, e suas conseqüências são sentidas ainda hoje e o fracasso escolar verificado passa a ser objeto de inúmeras pesquisas.

Um longo percurso, a partir da década de 1960, tem sido feito por sociólogos, lingüistas e psicólogos em busca das causas para o fracasso escolar no contexto mundial (BOURDIEU, 1982, 1992, BERSNTEIN, 1974, LAHIRE, 1997) e no Brasil (SOARES 1986, PATTO 1973, GERALDI, 2003). Tal evidência se constitui em um problema fortemente marcado pelo fator social, já naquele momento, uma vez que crianças pertencentes a classes menos privilegiadas e minorias étnicas são facilmente identificadas como maioria nos índices comprobatórios de fracasso escolar. Tentativas foram empreendidas para encontrar fora da escola um algoz para os altos índices de reprovação e de evasão escolar, com o apoio das teorias psicológicas que deixavam de fora da discussão a estrutura capitalista na qual está alicerçada a sociedade moderna (SOARES, 1986). Não tardaram a aparecer teorias explicativas que dessem conta da constituição dos sujeitos envolvidos em fracasso escolar, sem que recaísse sobre a escola qualquer suspeita. Certamente, são plurais as causas que desencadeiam as dificuldades de escolarização, dentre elas estão as condições socioeconômicas como denuncia Emília Ferreiro (2001, p.56) ao escrever que "[...] analfabetismo e pobreza caminham juntos, não são fenômenos independentes; analfabetismo e marginalização social caminham juntos, não são fenômenos independentes. O analfabetismo dos pais está relacionado com o fracasso escolar de seus filhos". Importa registrar, todavia, que reputamos tal evidência como conseqüência da falta de adequada oportunidade e não à visão genérica e patologizante de famílias dos meios populares.

A primeira tentativa de explicação utilizava o postulado inatista apontando para os fatores internos da constituição humana, aqueles relativos às características individuais de cada aluno, já dadas no momento do nascimento e, portanto inatas, como sendo o responsável pelo fracasso escolar. Nessa perspectiva, as diferenças e as desigualdades individuais explicariam as diferenças de rendimento na escola. Não seria então atribuição da escola o fracasso do aluno, ao contrário, a causa estaria na ausência de aptidão, de condições básicas para a aprendizagem escolar. A inteligência era entendida como um dom, cabendo à escola a função de adaptação dos alunos à sociedade, de acordo com suas aptidões individuais. Tal postura vai implicar um tratamento discriminatório para quem é diferente: turma fraca e turma forte, ensino profissionalizante para os menos capazes e o científico, que prepara para o ensino superior, para os mais capazes.

O postulado ambientalista é a base teórica para a segunda tentativa explicativa do fracasso escolar. Nela, os fatores externos são determinantes no desenvolvimento do

indivíduo, na constituição de suas singularidades, isto é, o desenvolvimento é amparado pelas relações com o meio ambiente em que vive o indivíduo. Como são diferentes os ambientes e as formas de relações sociais, estas geram diferentes modos de expressão lingüística que terminam por gerar diferentes formas de organização da realidade, ou seja, a estrutura social é que determina o comportamento lingüístico e, conseqüentemente, o desempenho escolar. Essa perspectiva está presente na concepção das deficiências culturais das classes menos favorecidas. Novamente, a escola fica isenta de responsabilidade pelo fracasso escolar.

Houve ainda uma terceira tentativa de explicar o baixo desempenho escolar pautado na dupla determinação de fatores inatos, internos ao indivíduo, e de fatores ambientais, externos ao indivíduo, resultando em somatório e justaposição desses aspectos (REGO, 1998). Cabendo uma parcela de responsabilidade pelo desenvolvimento do indivíduo a fatores inatos e outra parcela a fatores ambientais.

Nossa compreensão a respeito dessa questão converge para os postulados vygostkyanos sobre a constituição humana. Para Vygotsky (1984) o desenvolvimento do homem e de sua singularidade se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Nesse sentido, a aprendizagem decorrente da interação social permite focalizar as condições em que essa acontece. Ana Luiza Smolka a esse respeito assevera

> a aprendizagem nessa perspectiva não se resume a enfocar o comportamento do sujeito que aprende, a sua relação com a tarefa ou com quem ensina, mas ao contrário, incorpora aspectos como a análise do funcionamento das instituições encarregadas de ensinar, seus modos de organização, os papéis e os lugares que os participantes ocupam nelas, o que e como se ensina. (SMOLKA, 1993, p. 81)

De acordo com Vygotsky organismo e meio determinam-se mutuamente. O homem constitui-se como tal por meio de suas interações sociais, assim, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio (essa temática será abordada com mais vagar no capítulo 4 que versará sobre a constituição do sujeito na perspectiva sócio-histórica). Desse modo, não se trata de justaposição nem de somatória, mas sim de uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social em que se insere. A constituição das singularidades humanas, portanto, não se restringe nem ao reducionismo biológico nem ao reducionismo cultural.

2.1 A linguagem no contexto do fracasso escolar

Conforme já demonstramos, as séries iniciais concentram um alto índice de reprovação, intensificado na passagem da 1ª para a 2ª série e, em grande medida, devido a problemas relativos à linguagem, a sua aprendizagem e a seu ensino. Exatamente, no momento de maior concentração do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, a alfabetização. Questões como o desconhecimento do funcionamento do sistema alfabético do português brasileiro, das variedades da língua, de modos de trabalhar a escrita a partir de práticas efetivas de uso social da linguagem, entre outras, associadas a escolhas metodológicas assépticas que ignoram o contexto sociocultural do qual advém seu aluno terminam por engrossar os números de analfabetos funcionais[12] e da evasão escolar a cada ano. Esse quadro representa para a realidade brasileira um enorme desafio, - embora a universalização do acesso à educação básica e a criação do estatuto da criança tenham assegurado a presença das crianças em fase de alfabetização nas escolas - dados os índices de evasão e reprovação nas primeiras séries e a conseqüente existência, alarmante, de 16 milhões de analfabetos absolutos acima de quinze anos, conseqüência dessa inoperância alfabetizadora de nosso sistema escolar (RIBEIRO, 1998).

Não podemos, nem queremos, excluir desse contexto a responsabilidade da escola, o que tentamos fazer nas tentativas explicativas do fracasso escolar, brevemente apresentadas na seção anterior; não queremos, muito menos dirimir sua incompetência em educar seus alunos advindos das classes menos favorecidas. Em meados da década de 1960, o educador Paulo Freire já antecipava em suas discussões a dimensão política do processo de alfabetização. Suas palavras elucidam bem o tipo de relação que se espera ver posto entre escola e alunos

> O tema da linguagem é um dos temas da cultura e dos mais importantes, porque a linguagem tem a ver com a gente mesmo, com a identidade cultural, enquanto indivíduo e enquanto classe. Eu sou a minha linguagem, não tenho dúvida disso. É indispensável que a professora testemunhe ao menino popular que o jeitão dele dizer as coisas também faz sentido, é bonito e tem sua própria gramática, ainda que ela lhe ensine outra forma de escrever. (FREIRE, 1983, p. 15)

[12] Termo cunhado pela Unesco, em 1978, para referir pessoas residentes em países de terceiro mundo com sérias restrições no uso da escrita e da leitura, não excedendo à justa medida para executar ações básicas no dia-a-dia, impedindo seu bom funcionamento no grupo e na sociedade a qual pertence.

Magda Soares denunciava na obra clássica *Linguagem e escola* (1986), sempre muito atual e pertinente, o papel da linguagem no bom desempenho do aluno e apontava para os conflitos entre a linguagem veiculada na escola e a linguagem trazida pelo aluno vindo de camadas populares da sociedade. Sabidamente, a escola é ambiente padronizador por excelência e já está historicamente pré-formada antes da chegada dos alunos a cada início de ano letivo. Independentemente da valoração dessa característica da escola, parece óbvio que aquelas crianças que ingressam na vida escolar, oriundas de contextos altamente letrados tendem a ter maior chance de contato com variantes lingüísticas de diferentes graus de formalidade, inclusive os mais altos, que se aproximam da variedade padrão, trabalhada pela escola. Esta convivência lhes permite uma melhor "compreensão" da variedade padrão e conseqüente apropriação para o seu uso, o que de certa forma as coloca em posição de vantagem em relação àquelas crianças desprovidas dessa mesma realidade; isso porque a instituição escolar é usuária da variedade padrão, a qual se constitui em fundamento para eventos de letramento de natureza mais erudita, eventos esses comuns em ambientes de pleno letramento. Certamente, não pretendemos correlacionar, pelo menos não na sua totalidade, o grau de letramento ao nível socioeconômico, mas obviamente sabemos das restrições que famílias de baixa renda, o que nos leva a inferir que famílias menos favorecidas economicamente sofrem em termos de apropriação de bens culturais como compra de livros, jornais e revistas, idas a cinemas e teatro, sem falar na dificuldade de manter-se na principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995) da sociedade moderna, a escola.

Pesquisadores no campo da Sociolingüística e da sociologia debruçaram-se sobre tais questões e contribuíram com diferentes formas de ver o mesmo problema. A contribuição dos estudos de Willian Labov a partir da década de 1960, seminal para as pesquisas sociolingüísticas, permitiu desfazer o mito da deficiência lingüística das minorias étnicas. Tal resultado pode ter contribuído para a revisão de muitos dos postulados de um outro importante pesquisador. Basil Bernstein, que, em uma perspectiva sociológica atribui o fracasso escolar ao déficit lingüístico das crianças oriundas das classes menos favorecidas. Para ele a estrutura do sistema social e a estrutura da família servem de base para o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do pensamento e dos estilos cognitivos de solução de problemas. Importa ressaltar, contudo, que, em nenhum momento ele emite juízo de valor qualificando o *código restrito* e o *código elaborado* como *errados* ou *certos* ou *deficientes* e *normais*. Tal proposição foi revista e deu origem ao *Bernstein da segunda fase*, quando em publicação de 1974 ele próprio afirma ter sido mal

entendido e sua teoria deformada. A partir de 1975, ele aprofunda seus estudos e clarifica sua teoria dos códigos restritos. Nessa nova fase, Bernstein assevera que, para uma maior eqüidade das oportunidades de aprendizagem, o contexto escolar, e não o familiar, deve ser o espaço da intervenção pedagógica (BERNSTEIN, 1975).

Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1977) essas oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente o sucesso escolar se devem-se ao *capital cultural* que cada um traz ao iniciar a vida escolar, isto é, à competência lingüística e cultural socialmente herdada. Bourdieu denuncia que a educação serve para manter a desigualdade social, mais do que para reduzi-la (1977). Para ele, a origem de tais questões está na distribuição desigual do capital cultural entre as várias camadas da população, estabelecendo, então, relação entre os processos educacionais e a estratificação social. Um exemplo, facilmente observável, do que defendem esses teóricos pode ser encontrado nas variedades lingüísticas que perpassam as classes sociais e no fato de que apenas uma variedade lingüística é aceita e valorizada social e academicamente.

A referência não aprofundada que fazemos a esses estudos no âmbito desta tese deve-se à intenção de localizar os estudos seminais que apontaram a linguagem como importante elemento na definição do sucesso ou fracasso na escola sem, no entanto, tomá-los como fundamento para este estudo, o que não significa, em hipótese alguma, que ignoramos a relevância de cada um desses estudos para a compreensão que temos hoje sobre o tema em questão.

A crise educacional brasileira a que vimos nos referindo no decorrer deste capítulo, nada recente, importa dizer, de tão recorrente e labiríntica dá indícios de que “os problemas com alfabetização são parte de uma questão mais abrangente sobre os objetivos da educação contemporânea” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 33). Fato é que, a despeito das contribuições vindas de áreas distintas como a sociologia (BOURDIEU, 1977, LAHIRE, 1997), a sociolingüística (LABOV, 1970, BORTONI-RICARDO, 1995, FARACO, 1991), a antropologia (COOK-GUMPERZ 1991, HEALTH, 1982), a lingüística (SMOLKA, 1993, SOARES, 1986, KLEIMAM, 1995, KATO, 2002) e a psicologia (FERREIRO, 1999, 2001), para citar apenas alguns campos, a escola se mantém em uma postura de assepsia em relação ao perfil dominante de seu público. De alguma forma, ainda vemos em algumas instituições escolares o endosso à concepção de *diferenças culturais* como *deficiências*, mantendo-se frente à desmistificação da hegemonia cultural, considerando incompatível o capital cultural

trazido pelo aluno e o capital cultural advogado pela escola, que por sua vez é compatível com o capital cultural das classes dominantes (BOURDIEU, 1977).

Iniciadas as considerações geradoras da presente ação investigativa, fica patente o posto privilegiado da linguagem no quadro do fracasso escolar, seja no plano instrumental de domínio do sistema de escrita, adquirido no âmbito escolar, decorrente das intervenções pedagógicas; seja no plano funcional, no âmbito do uso social da escrita que, muitas vezes, termina guardando estreita relação com as práticas orais da língua. Assim, a linguagem tem se mostrado no bojo do fracasso escolar relativo à dificuldade de apropriação da língua escrita pelos alfabetizandos. Tal fato implica domínio do código e uso social da escrita, dificuldade caracterizada pela impossibilidade da escola em compatibilizar o capital cultural trazido pela criança e aquele ambicionado pela escola. A linguagem, conseqüentemente coloca-se no cerne da exclusão social.

O ensino da escrita, no decorrer dos séculos, consolidou-se em ensino de variedade única, homogênea e imutável. Língua escrita e língua oral são, muitas vezes, concebidas pela escola como objetos estáveis que não se modificam, não se alteram. Desse modo, perde-se a oportunidade de mostrar a linguagem real e cotidiana, em todas as suas variáveis – formal, informal, rural e urbana - a riqueza de suas possibilidades de criação e de atendimento às novas demandas lexicais, semânticas e conceituais. Essa característica da linguagem, de mutabilidade, de transformação e de criação, se faz presente em nosso dia-a-dia, basta pensar em palavras que já incorporamos em nosso vocabulário como *motobói*, *deletar*, e tantas outras.

O que vemos é que a escola se converteu em guardiã da língua escrita, como um valioso produto, balizador do sucesso e do fracasso, do prestígio e da discriminação social (GNERRE, 1998). Para isso, exige do aluno, desde os primeiros contatos com o processo de aprendizagem da escrita, uma relação de respeito e de contemplação deste "produto perfeito" que é a língua escrita, de modo a promover a prática da reprodução fiel em detrimento da **produção** original. A escrita passa a ser, então, um produto exclusivamente escolar, como se não existisse fora dela. A esse respeito, Emília Ferreiro (2001, p. 20-21, grifo nosso) assevera: "É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: **a escrita é importante na escola porque é importante fora dela".**

A escrita no âmbito deste estudo é compreendida como produto cultural de um povo (VYGOTSKY, 1984), objeto social usada para representar graficamente suas simbolizações, essas características unicamente humanas, produtos de uma prática histórica, instrumento nas interações sociais. A escrita que se espera encontrar na escola é aquela que permite a possibilidade de concretização dos pensamentos, das vontades, dos sonhos, e que admite planejar, registrar e principalmente organizar as idéias na concretude da linguagem escrita. Entendemos que as necessidades ocultas no cotidiano do uso social da escrita são a referência e a motivação para a sua aprendizagem, ou seja, as experiências vividas com a escrita, os conhecimentos adquiridos e significativos para as crianças, as práticas culturais nas quais estão inseridas.

Mikhail Bakhtin oferece-nos um modo de conceber a aquisição da língua materna bastante consonante/convergente com a concepção vigotskiana; ele assevera a esse respeito: "a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam" (1997, p. 301).

Assim, no que tange à apropriação da língua na sua modalidade oral e/ou escrita, certo é que a promoção e a exploração das funções sociais da escrita e suas diferentes formas de organização (artigos científicos, artigos informacionais, palavras cruzadas, histórias em quadrinho, contos de fadas, receitas culinárias, mensagens eletrônicas, cartas pessoais, e todas as dezenas de outros gêneros discursivos) consolidam-se em variados portadores textuais, como revistas, jornais, livros etc. Conforme definição de escritor competente adotada como parâmetro para as avaliações do SAEB "Um escritor competente deve, portanto, saber selecionar o gênero apropriado a seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso (BONAMINO *et al*, 2002, p. 94). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o indicador mais significativo de um desempenho lingüístico considerado bom é a aptidão para ler e produzir textos, nos mais variados gêneros e temas, de modo proficiente.

Conseqüentemente, o comportamento diante da leitura de gêneros discursivos não se aproxima em nada às metodologias encontradas geralmente como práticas recorrentes nas escolas. A leitura que queremos é aquela que se dá nas interações sociais, na qual o leitor é capaz de construir o sentido do que está lendo, perceber as informações que são dadas nas entrelinhas e os subentendidos, lendo também as inferências contidas no texto, isto é, uma

leitura mais compreensiva, mais participativa, uma leitura proficiente. Essas considerações são consonantes com a definição de leitura adotada para a Avaliação Internacional de Desempenho de Jovens – PISA – para o qual a leitura é uma forma de "compreender, usar e refletir sobre textos escritos, a fim de atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial e de participar na sociedade" (OCDE/PISA, 1999, p. 18).

Como podemos perceber, os postulados bakthnianos e vigotskianos transformaram para sempre nossa relação com a linguagem e o lugar que ela ocupa em nosso desenvolvimento; tais mudanças, porém, estão na gênese da linguagem humana, transformando a condição de atuação do sujeito na sociedade.

A compreensão que parece faltar no microcontexto da escola e para os gestores educacionais, em um contexto macro, é a necessidade de compatibilizar o *capital cultural* trazido pelo aluno e o *capital cultural* advogado pela escola, o qual historicamente tem se compatibilizado com o capital cultural das classes dominantes. Recente pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, Retratos da Leitura no Brasil (2008), em sua 2ª edição, trouxe importantes informações sobre os leitores brasileiros, bem como o papel da escola no panorama da leitura e da escrita, como vemos a seguir

> Os dados da pesquisa confirmam a necessária e estreita relação entre leitura e educação e, objetivamente, com a escola, primeira encarregada da alfabetização e do letramento. Esse vínculo natural torna-se imperativo num país com as desigualdades sociais nos níveis existentes em nosso país, onde a família não exerce o papel de primeira e mais importante definidora do valor da leitura (p.13-14).

Temos ratificada a importância da escola no processo de apropriação da escrita, principalmente, quando se trata de atender comunidades e/ou famílias inseridas em contextos de escassa cultura grafocêntrica, isto é, pouco contato com a escrita e com a leitura, e que conseqüentemente pouco conhecem da cultura escolar, do capital cultural, ali exigido.

2.2 A linguagem como manifestação da cultura

Na contemporaneidade, os apelos ininterruptos das múltiplas linguagens, sobretudo da linguagem escrita e os seus muitos meios de expressão, em especial a internet, têm modificado nossa forma de ver, de sentir, de nos comportarmos e de aprendermos. A cultura grafocêntrica se faz sentir nos teatros, nas bancas de jornal e de revistas, nos cinemas, bem

como na mídia em geral e o resultado disso é que “a linguagem escrita constitui-se hoje um aspecto de *habitus* da nossa sociedade, na medida em que integra, articula e produz um conjunto de práticas sociais, de tal maneira que quem lê, lê até mesmo sem querer” (SMOLKA, 1989, p. 25). Nossos filhos, sobrinhos, netos, desde muito cedo tomam conhecimento da escrita manuseando variados portadores de textos, ouvindo histórias infantis, indo a cinemas, teatros etc. Vemos tão precoce inserção no mundo da escrita refletida no interesse demonstrado por esse “objeto” e nos usos que fazemos dele. Como exemplo, narramos a experiência de observação vivida por esta pesquisadora no ponto de ônibus da USP, em frente à faculdade de educação, em um final de tarde. Uma garotinha, de aproximadamente quatro anos, esperava o ônibus com sua mãe e tagarelava sem parar, fazendo de conta que lia todos os cartazes colados no ponto de ônibus, percorrendo com o dedo as linhas dos textos informativos; ela inventava conteúdos possíveis para cada o tipo de cartaz, a partir das figuras nele contidas, o tipo de letra, enfim, todo tipo de inferência emergia daquele exercício de criatividade e de letramento. Essa garota, mesmo sem saber ler e escrever, integra o grupo de pessoas de nossa sociedade com algum grau de letramento, pois demonstrou conhecer a prática da leitura, a entonação, a função informativa de um portador textual (no caso, um cartaz). A demonstração de conhecimento a respeito do que fazer com aquele papel colorido e com muitos rabiscos (letras) enseja uma ocorrência cada vez mais premente em nossa sociedade: a estreita relação com a escrita, iniciada cada vez mais precocemente. Tal evidência se configura nos estudos sobre letramento, que contempla a interferência do uso dessa tecnologia em nossa vida.

Pesquisas lingüísticas da década de 1980 em diante corroboram a importância da exposição das crianças à língua escrita para o bom desempenho no processo de apropriação do sistema de escrita de sua língua materna. Estudos iniciais sobre letramento (GEE, 1986; BARTON, STREET, 1984; SCRIBNER e COLE, 1981; HEATH, 1982), evidenciam que o tipo de habilidade que um indivíduo desenvolve com a escrita está correlacionado com o tipo de prática social em que ele se engaja quando faz uso da escrita. A vivência/experiência que o indivíduo tem com o sistema de escrita da sua língua materna é importante na definição do grau de familiaridade com a escrita e com sua aprendizagem na fase de alfabetização. Desse modo, crescer em uma família com um bom grau de letramento tende a ser um facilitador no processo de apropriação da escrita, na medida em que os pais são vistos lendo livros, revistas, jornais etc e que são vistos fazendo uso da escrita ao listar as compras da casa, ao planejar o orçamento da família, ao mandar notícias aos parentes que estão longe etc., sem esquecer que

o mais importante em um contexto como esse é que às crianças seja permitida a participação efetiva nessas atividades, tendo inclusive livre acesso a papel, lápis e canetas para que possam desde muito cedo fazer ensaios de escrita a partir de seus usos sociais já apreendidos na interação familiar. Um estudo sobre o uso de diferentes gêneros discursivos por crianças de diferentes condições socioeconômicas, realizado por Vera Masagão Ribeiro, dá conta de que, ao serem interpeladas sobre o uso de cheques elas respondem cada qual de acordo com a experiência com a que conviviam. A criança de classe média atribuiu ao cheque o significado de pagamento e de compra, que era usado para pagar as pessoas, enquanto que a criança de baixa renda respondeu que servia para receber pelo serviço prestado.

Essa experiência com a escrita, entretanto, precisa ser significativa, não bastando proporcionar contato por meio da mera exposição, é necessário que essa relação com a língua escrita, habilidade que ela ainda não domina, seja mediada pela família, constituindo–se em uma atividade significativa para ela, na qual ela perceba paulatinamente as funções sociais da escrita, implícitas em cada gênero discursivo, a possibilidade de registro do que acontece na história e com a nossa história, a possibilidade de organização do pensamento, de planejamento etc. Nesse sentido, Heath (1982, 1983), a partir de um trabalho etnográfico pioneiro, realizado em três comunidades dos Estados Unidos (Trackton, Roadville e Maintown), procurou conhecer o caminho de aprendizagem da leitura e da escrita percorrido pelas crianças das três comunidades, antes de seu ingresso na escola. A partir dos dados obtidos, a autora aponta as diferenças de uma comunidade para a outra, considerando os usos e as funções do letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação. Essas diferenças, acrescenta Heath, extrapolam o uso restrito da escrita manifestando também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar, resultando em padrões diferentes da adaptação da criança no início de sua vida escolar. Ela mostra, por exemplo, a diferença de desempenho de crianças submetidas a diferentes formas de interação com a língua escrita. Diante da realidade cultural, observa ela que os membros de uma das comunidades (Maintown) desenvolveram hábitos e valores que atestam sua participação na sociedade letrada, principalmente por conhecerem e utilizarem meios de extrair sentido de fontes escritas.

Diferentes formas de mediar a relação com a escrita resulta, segundo os estudos de Heath, em diferente desempenho escolar. Isso nos faz pensar, então, em uma situação radicalmente oposta, de restrição à exposição grafocêntrica. Que implicações tal restriçao

traria para o desempenho escolar de crianças, em específico na que diz respeito à apropriação da escrita e da leitura? A diferença em termos de cultura grafocêntrica entre uma pequena cidade do interior e uma capital de estado é significativa no desempenho da alfabetização das crianças? A condução metodológica da prática alfabetizadora de escolas públicas e privadas desses dois contextos é distinta, visando a atender as especificidades da cultura grafocêntrica de cada qual dos ambientes?

Assim, a particularidade da cidade de Urubici, sede interiorana de nossa pesquisa, em se tratando da restrita exposição grafocêntrica a que seus habitantes são expostos chamou atenção: raras placas de trânsito, nenhum semáforo com pessoas embaixo distribuindo encartes promocionais, nenhum *outdoor*, poucos letreiros nas fachadas das lojas do pequeno comércio local, apenas uma livraria que mais parece papelaria e banca de revistas funcionando em horário comercial, os livros são quase inexistentes; não há cinemas nem teatros. A cidade de dez mil habitantes com economia centrada no cultivo de hortaliças se distribui pela zona rural da cidade, onde a circulação da escrita é bastante reduzida. As escolas são multisseriadas e, na sua grande maioria, desprovidas de suporte escrito, ou seja, os alunos não têm acesso a revistas, jornais, livros infantis etc. Quando encontramos uma situação diferente dessa nas escolas interioranas, o que é muito raro, tende a haver uma direção altamente empenhada na qualidade do ensino a ponto de promover campanhas pedindo doações de materiais escritos.

O olhar que se volta para esta temática o faz inspirado pelos estudos sobre letramento, fenômenos oriundos de um novo panorama econômico mundial, o qual enseja o surgimento de uma nova realidade educacional que passa a ser almejada, principalmente pelos países em desenvolvimento. O Brasil, da década de 1980, em sintonia com esse contexto socioeconômico e cultural, alinhou-se a essas discussões. Nesse contexto, as designações “alfabetizado” e “analfabeto” já não eram suficientes para descrever o estado em que se encontrava uma significativa parcela da população – adultos, jovens e crianças não-alfabetizadas e alfabetizados funcionais, todos convivendo em uma sociedade grafocêntrica, mas com diferentes relações frente ao uso da escrita. Em decorrência desse contexto de exposição aos usos e práticas sociais envolvendo a escrita, surgiu a palavra letramento. Esse movimento de constituição do neologismo ensejou divergências de ordem semântica e ideológica. A pesquisadora Emília Ferreiro (2002), por exemplo, prefere o termo *cultura escrita a letramento* e condena o uso simultâneo do termo com *alfabetização*. Para a

pesquisadora, com o surgimento do termo letramento se estaria retrocedendo à fase em que a criança primeiro aprende o sistema da escrita e só depois faz uso social da língua. Assim como antes, diz ela, isso dissocia a aquisição do sistema alfabético das práticas sociais de leitura e escrita.

A alfabetização, nesse ínterim histórico-cultural em que se estava pré-configurando um neologismo – *letramento* –, submeteu-se a adaptações conceituais, que tiveram os estudos de Paulo Freire como seminais, na tentativa de contemplar as especificidades que a nova situação apresentava ao processo de apropriação da escrita. Ao voltar o olhar para as definições de *alfabetização* encontradas nos dicionários percebe-se que as definições ali localizadas não mais atendem as necessidades, provocadas por transformações histórico-sociais vividas na contemporaneidade e que nossa realidade exige. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, de 2001, p. 150, encontramos o seguinte registro

alfabetização s.f. ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras **1** PED iniciação no uso do sistema ortográfico **1.1** PED processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; letramento 2 ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras.

alfabetizado adj. s. m. que ou aquele que aprendeu a ler e a escrever.

Alfabetizar v. ensinar a (alguém) ou aprender as primeiras letras; ministrar a (alguém) ou adquirir instrução primária.

Como podemos perceber, o dicionário, dado sua generalidade, ainda não agasalha a dimensão sociocognitiva da alfabetização, elidindo os usos sociais a que se presta a apropriação do código. A compreensão dessa acepção fica restrita no campo da lingüística e da educação, demonstrando a pouco projeção na sociedade em geral.

Assim, alfabetização deixou paulatinamente de ser entendida como sinônimo de domínio do código alfabético, para estender sua função para além da codificação e da decodificação (SOARES, 2004).

Concebemos, hoje, que alfabetizar extrapola a dimensão meramente fonético-ortográfica e, até mesmo, o viés unicamente cognitivo, para assumir um perfil político, e, para os fins desta pesquisa, iminentemente sociocultural. Partindo de um conceito amplo de leitura como sendo a compreensão crítica da realidade, "a inteligência do mundo", Freire (1983) apresenta o conceito de alfabetização como ato de conhecimento, como ato político, como um esforço de leitura do mundo e da palavra. São contemporaneamente tomadas como clássicas suas concepções sobre a leitura de mundo que precede a leitura da palavra; e sobre a leitura da palavra, que implica a continuidade da leitura do mundo. Muitos outros pesquisadores apontam a complexidade do processo de alfabetização. Cook-Gumperz assim o define

> A alfabetização não é somente a simples capacidade de ler e escrever; possuindo e manejando esta habilidade exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis. Em outras palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído (COOK-GUMPERZ, 1991, p.11).

Em pleno século XXI, os altos índices de analfabetismo representam motivo de preocupação e de vergonha para os governantes de muitos países. No contexto brasileiro temos perto de dezesseis milhões de analfabetos absolutos e milhares analfabetos funcionais[13]. Em uma perspectiva histórica da alfabetização, no entanto, em uma época quando não se tinha ainda a interferência direta do Banco Mundial nos países terceiro mundistas, o contrário era verdadeiro, isto é, a alfabetização da população representava para as classes dominantes um poder demasiado às classes trabalhadoras.

Em um período em que antecedia a escolarização em massa, os processos de alfabetização da população aconteciam de modo informal e não-sistemático. A demanda, porém, criada pela Revolução Industrial, no final do século XVIII, exigiu a devida capacitação da população. O temor de muitos dos conservadores da época figurava-se na aquisição da educação formal pelas massas, achando que, assim, elas se tornariam inapropriadas para o cansativo trabalho manual, irrequietas em suas funções e insolentes no atendimento a seus superiores. Segundo Graff (1994, p. 67), "Sem a deferência tradicional, reforçada pela ignorância em relação à imprensa e à comunicação, as massas se tornariam indisciplinadas, indispostas para trabalhar e aceitar sua falta de poder". A despeito do temor que representava a escolarização para as classes trabalhadoras, a escola progressista liberal se institui na primeira metade do século XIX.

---

[13] Conceito criado pela Unesco, em 1978, para referir-se a pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as habilidades necessárias para viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

> Os conservadores foram calados e vencidos pela grande maioria, bem como pelo fato e pelas forças da rápida mudança social e também pelos problemas resultantes da necessidade urgente de soluções. A educação em ambos os lados do atlântico foi uma típica obsessão vitoriana e um remédio para as mudanças freqüentemente além da compreensão dos homens e mulheres de classe média. Como podemos ver agora, a oferta sistemática e institucional da alfabetização e da escolarização para as massas constituiu-se em um elemento central nas estratégias para se estabelecer o controle da sociedade (GRAFF, 1994, p. 67).

> À medida que a estabilidade social tornou-se mais importante no século XIX e adquiriu uma premência ainda não perdida, a educação cada vez mais tornou-se instrumento dominante, não obstante o indício revelador de suas limitações como um agente para o desenvolvimento individual (GRAFF, 1994, p. 69).

No simpósio internacional de alfabetização, realizado em Persepólis, no Irã, em 1975, iniciou uma nova ordem para os processos de ensinar a escrever e ler. Os preceitos morais que até então formavam a base do ensino da alfabetização serviam de veículo para ensinar e inculcar as regras corretas esperadas para o bom comportamento social e econômico, pretendidos para uma sociedade em franca transformação e em franca modernização.

Assim, a iniciativa da escolarização em massa foi compreendida como uma ameaça às classes dominantes uma vez que um povo educado e ciente de seus direitos, de posse das fontes de conhecimento histórico, filosófico etc., poderia representar riscos para a ordem reinante até então. Ao mesmo tempo, existia a preocupação com o processo de alfabetização em curso nas comunidades, no seio das famílias. É o que atestam novos estudos na área.

Descobertas recentes sobre o processo de alfabetização a partir do século XVIII lançam nova luz sobre esse tema, desfazendo a vinculação freqüente entre *alfabetização* e *escolarização*. Estudos realizados na Grã-Bretanha e Europa apontam a existência de uma cultura letrada ativa bastante difundida na população em geral da época, resultado de um aprendizado familiar (COOK-GUMPERZ, 1991). A investigação de assuntos rotineiros e de atividades políticas do dia-a-dia dos ingleses demonstra que o fenômeno de alfabetizar-se, de aprender a ler e a escrever, é anterior ao advento da escolarização de massa.

Isso denega a visão popular, de senso comum, que atribui o evento da alfabetização da população às mudanças geradas pela transição de uma economia basicamente agrária para uma economia basicamente industrial, devida ao advento da Revolução Industrial. A mesma ocorrência de cultura popular aparece também nos Estados Unidos, onde o cotidiano das pessoas era marcado pelo uso de portadores textuais como cartas pessoais, diários, notas, livros etc. (HEATH, 1982).

> Pode-se argumentar que a mudança a partir do século XVIII não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade dificilmente estimada de alfabetização, de uma idéia pluralista acerca da alfabetização como o conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e escrita para muitas diferentes finalidades e seções da população de uma sociedade, até uma noção de alfabetização escolar única, estandardizada, do século XX (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 34).

A freqüente associação do fenômeno da *alfabetização* com o da *escolarização* e, por conseguinte, com a dupla vinculação com a Revolução Industrial, não encontra respaldo histórico, segundo esses autores. Se a alfabetização livre, aquela obtida no ambiente familiar, como já dissemos anteriormente, representava poder à classe popular, a escolarização também oferecia riscos para a manutenção das classes. Declaração realizada durante um debate sobre o oferecimento de escolas para educação elementar no país, em 1807, diz "esta os ensinaria a menosprezar seus destinos, em vez de transformá-los em bons servidores na agricultura e em outras ocupações que sua posição na sociedade lhe reservara" (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 37).

Os argumentos contra uma educação generalista, isto é, uma escolarização em massa, giravam em torno da escassez de mão de obra braçal e da inquietação e do descontentamento social provocado pelo acesso a todo tipo de livros. Mas essa não era a única postura frente o assunto. Achava-se que se a "alfabetização fosse limitada e controlada, serviria como um modo de se proporcionar a alfabetização popular e sua utilização real e potencial para o radicalismo social estaria sob o controle do sistema" (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 38).

Em 1870, no momento em que se institui a escolarização pública obrigatória, 75% da população foi tida como possuidora de um padrão de alfabetização limitado ou restrito. Logo, vemos que a alfabetização não foi iniciada pela escolarização, mas constitui um processo anterior, resultado de práticas sociais de uso da escrita e da leitura, fruto de uma forte cultura popular letrada.

Somente nos últimos vinte anos, no Brasil, os estudos sobre o papel do letramento têm indicado que o contato precoce das crianças com os mais variados tipos de materiais escritos, de modo significativo, contribui para o seu bom desempenho na apropriação da língua escrita. *Letramento* e *alfabetização*, desse modo, estão estreitamente relacionados, apesar de serem distintos entre si, uma vez que *alfabetização* é "entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita" e *letramento* como "desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (SOARES, 2004,

[1998], p.2). Leda Verdiane Tfouni (1995, p. 9-10), assevera em relação à interface entre *alfabetização* e *letramento* que

> a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas.

A relação entre os dois conceitos estaria no entendimento que, tanto a *alfabetização* quanto o *letramento*, são processos de um sistema escrito; a diferença, por sua vez, estaria no fato de a *alfabetização* fazer parte da instrução formal, escolarizada, diferenciando-se em cada sujeito e pertencendo ao âmbito individual, ao passo que o *letramento* centralizar-se-ia no social, investigando o comportamento dos alfabetizados ou não–alfabetizados. Tornar o aluno letrado implica aceitar a *alfabetização* como integrante de um processo amplo, o processo de *letramento*, o qual, por sua vez, está estreitamente imbricado com a configuração sociocultural da comunidade na qual esse aluno está inserido, o que implica focalizar a dimensão grafocêntrica dessa mesma comunidade. Heath (1995) constitui a diferença entre os dois processos, propondo uma distinção entre **habilidades da alfabetização** – isto é, capacidade de ler e escrever de modo básico – e o **comportamento alfabetizado** que permite usar as habilidades de ler e escrever de modo a atender as demandas sociais, intelectuais e práticas do cotidiano.

Importa ressaltar a correlação vygotskyana "interpsicológico X intrapsicológico", que remete à interação e à interlocução, no bojo das quais se dão os diferentes usos da língua oral e os diferentes usos da língua escrita, o que nos permite referir a questão do letramento. Assim como mostrou o trabalho de Heath (1982, 1983), Barton (1994) também discute o letramento como uma atividade social. Ele descreve letramento em termos de práticas e eventos de uso social da escrita. A discussão do letramento como prática social implica conceber o letramento dentro de um *continuum* entre a oralidade e a escrita, pois as pessoas se valem da leitura e da escrita de acordo com o contexto ou com o grupo no qual se encontram inseridas.

A relação intrínseca entre *letramento* e *variedade padrão* de língua coloca em xeque a eficiência da escola: até que ponto a escola está preparada para receber crianças que fogem ao contexto de prevalência do grafocentrismo?

> Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAM, 1995, p.20)

A restrição da cultura escrita verificada na pequena cidade objeto desta pesquisa, por certo, há de trazer implicações ao grau de letramento de seus habitantes, pelo menos aqueles de condição econômica menos favorecida, aqueles que não podem assinar um jornal, nem comprar livros e revistas, os que não possuem videocassete ou aparelho DVD. Em nossa investigação verificamos que no contexto da pequena cidade de Urubici os que sofriam com a restrição grafocêntrica eram os cidadãos de condição econômica menos favorecida, alunos da escola pública; porque os que estudavam na escola privada local, além do facilitado acesso a portadores textuais variados na própria escola, dispunham de vasto acesso a materiais escritos, o que pudemos observar quando os visitamos em suas casas.

Isso remete para o tema *fantasia* e *realidade* em Vygotsky e apresentado por Maheirie (2003). Nessa discussão a realidade é o *locus* de onde se extraem os componentes necessários para a imaginação, para a criatividade, componentes importantes para a imersão no mundo mágico da leitura e da produção escrita. Para Maheirie,

> os elementos que estão presentes na imaginação, são modificações das combinações dos elementos já presentes na realidade. Por isso, quanto mais "ricas" forem as experiências da história de um sujeito, maior o material que terá ao seu dispor para compor novas imagens, estruturando diversas fantasias (p. 151[Grifo nosso]).

Certamente, não estamos correlacionando experiências ricas com condição socioeconômica, como já aludimos anteriormente, mas não podemos ignorar o contexto de precariedade (físico-espacial, material, profissional etc.) em que ocorre o ensino nas duas escolas públicas visitadas, nem ignorar a quase totalidade das crianças de cada turma com um desempenho inferior ao esperado para o fim da primeira série, nem o que demonstram as pesquisas a respeito da restrição da escrita ser mais sentida nos contextos de carência econômica. Interessa, todavia, saber em que medida exatamente a cultura grafocêntrica, de diferentes contextos geográficos, interfere ou colabora para a apropriação da língua escrita e para a proficiência em leitura. Para isso, importa ter claro qual o papel da cultura, do meio

ambiente na formação do sujeito, como se constitui esse sujeito em meio a um contexto de restrições múltiplas, que significações esse sujeito constrói da sua relação com esse contexto social.

Veremos nos capítulos de análise que o que se mostrou determinante no desempenho da maioria das crianças observadas foi o fator socioeconômico de cada qual dos grupos, uma vez que não observamos divergências na condução da prática metodológica de alfabetização em ambas as escolas públicas, a de Urubici e a de Florianópolis, embora os contextos grafocêntricos fossem diametralmente opostos. Nesse sentido, observamos a preponderância do fator socioeconômico em detrimento das diferenças da cultura grafocêntrica.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: ITINERÁRIO PARA A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Para compreender isto de modo
mais claro, precisamos,
tanto aqui como em inúmeros casos
análogos, considerar as particularidades
dos processos: olhar mais de
perto o que está acontecendo.
Ludwigh Wittgenstein

O estudo que levamos a efeito circunstancia implicações da cultura grafocêntrica de diferentes contextos geográficos no processo de apropriação da leitura e da escrita. Mais especificamente, interessou-nos saber em que medida a cultura grafocêntrica na qual está inserida uma comunidade escolar constitui fator interveniente no processo de alfabetização de crianças na 1ª série, sejam elas pertencentes à rede pública ou à privada.

Embora a tendência seja encontrar nas escolas privadas crianças oriundas de núcleos familiares que propiciam diferentes graus de interação com materiais escritos atualizados e adequados à faixa etária, e conseqüentemente bom nível de letramento, - geralmente o contrário do que encontramos em escolas públicas, cujas famílias menos favorecidas economicamente têm maiores dificuldades em manter abastecida e atualizada a interação com materiais escritos diversos, julgamos importante considerar essas duas variantes, a pública e a privada, na presente investigação, tencionando ampliar o espectro de atuação da pesquisa.

Então, este trabalho de investigação propõe-se a: a) analisar se crianças oriundas de núcleos culturais, geográfica e socioeconomicamente distintos, com diferentes configurações no que concerne à cultura grafocêntrica, revelam diferenças no que se refere ao domínio e ao uso da leitura e da escrita, e b) relacionar a configuração grafocêntrica da cultura comunitária escolar e a configuração do encaminhamento metodológico da prática de alfabetização.

Entendendo o meio sociocultural em que estamos inseridos como as bases com as quais vamos estabelecer relações, interagir socialmente, ter acesso às práticas constitutivas do conhecimento de mundo, etc. há uma tendência de associar o desempenho intelectual/ escolar ao contexto cultural ao qual pertence o sujeito. Emília Ferreiro (2001, p. 57) assegura com propriedade: “Sabemos perfeitamente que o conjunto de conhecimentos que um indivíduo adquire no curso de seu desenvolvimento depende das exigências do meio cultural em que ele cresce.”

Daí o interesse em investigar contextos diferenciados e verificar se essas diferenças são significativas para o processo de aprendizagem, observando-as mais de perto, tanto quanto, as relações que se estabelecem a partir delas e novas formas de entender essa realidade.

Para atingir esse objetivo buscamos nas bases da pesquisa de campo, qualitativa, o referencial metodológico necessário para a orientação desse percurso investigativo. Trata-se mais especificamente de uma orientação do tipo etnográfica, que nos faculta a possibilidade de observar situações contextuais distintas e descobrir e interpretar os significados advindos dessa situação para a comunidade escolar estudada, via observação participante, entrevistas semi-estruturadas, visitação familiar.

Em relação à observação participante, apesar do pouco tempo de inserção no contexto de cada escola, entendo que a entrada nesses espaços não pode, de forma alguma, ser qualificada como uma observação impermeável, a distância, como quem observa seu objeto de modo neutro e transparente, sem se fazer notar. O pesquisador afeta o contexto observado e é por ele afetado, conseqüência da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, inerente à pesquisa etnográfica, ainda que por breve espaço de tempo. Isso foi fortemente vivenciado em algumas das escolas visitadas, a presença e permanência por alguns dias modificavam sem sombra de dúvidas a rotina escolar de professor e alunos. Em alguns espaços, o desconforto e o nervosismo do professor eram aparentes; mas de modo positivo ou negativo, como mencionamos, a reação sempre existia.

Este estudo, por sua especificidade, exigiu que seu desenvolvimento se desse em duas diferentes cidades, no Estado de Santa Catarina; obrigatoriamente divergentes em se tratando da cultura grafocêntrica, bem como em duas escolas em cada qual das cidades, uma pertencente ao sistema público de ensino, outra do sistema privado para assim observar possíveis implicações de fatores como localização geográfica e nível socioeconômico na apropriação da escrita e da leitura.

3.1 Definição dos cenários e dos sujeitos

A composição/constituição do *corpus* envolveu a investigação de quatro escolas do Estado de Santa Catarina – duas na capital do estado – Florianópolis - e duas delas em um município de baixa demografia e distante de grandes centros urbanos - Urubici.

A capital do Estado, Florianópolis, tem uma população estimada de 402.346 habitantes[14]. Possui em seu cenário natural, cuja extensão atinge área de 436,5 km2, praias, promontórios, costões, restingas, manguezais e dunas.
O setor terciário é o mais expressivo no Estado, pois além de ser integrado pelas sedes do governo estadual e das representações de órgãos e entidades federais, engloba um centro comercial e de serviços bastante desenvolvido e diversificado; especialmente nas atividades bancárias, educacionais e de saúde, não deixando de enfatizar o segmento do turismo, ainda que prevalecente apenas de janeiro a março. Como podemos supor, o município de Florianópolis oferece os mais variados apelos grafocêntricos, concretizados nos mais diferentes gêneros discursivos, característica de cidades de médio e grande porte, expondo os habitantes a uma grande carga informacional, via cultura grafocêntrica.

Já no caso da outra cidade selecionada, Urubici[15], trata-se de uma cidadezinha encravada em um pequeno vale, fundada em 1956, localizado na Serra Catarinense, à 167 km da capital do Estado – Florianópolis. Urubici possui uma extensão territorial de 1.019 Km² quadrados. Conta com uma população média de 10.557[16] habitantes, na sua maioria, descendentes de portugueses, italianos, alemães e letos. A cidade tem como principais fontes econômicas a agricultura, a pecuária, a fruticultura, o turismo e a apicultura. Durante o inverno, as temperaturas atingem valores próximos a 0 ºC ou até negativos, as geadas são freqüentes em todo o município e esporadicamente neva, notoriamente, nas áreas mais elevadas.

A cidade como podemos supor é bastante pacata e tranqüila. Nas ruas não são vistos *outdoors*, são raras as placas de trânsito e por tratar-se de um centro comercial modesto, são poucas as fachadas de lojas com letreiros e é inexistente a distribuição de panfletos

---

[14] Conforme estimativas do IBGE em 2008.
[15] Segundo Norberto Bachmann, o termo Urubici é de origem indígena cujo significado é "Uru"- pássaro, "Bici" - liso ou lustroso.
[16] Conforme dados do IBGE de 2000.

informativos ou promocionais[17]. Existe apenas uma livraria que na realidade cumpre a função de papelaria, oferecendo palavras cruzadas, algumas revistas semanais, revistas em quadrinhos, algumas revistas femininas e de esporte e um jornal de circulação estadual; quanto aos livros, seu acervo reduz-se a minguados títulos infantis, duas ou três coleções trazendo clássicos da história infantil, de diferentes editoras. Na cidade não existe cinema nem teatro. Essas características fazem da cidade selecionada um local adequado para realizar as investigações a respeito da interveniência da cultura grafocêntrica na apropriação da leitura e da escrita, particularmente por suas características culturais cuja ausência de informações visuais escrita parece ser uma realidade inequívoca.

Nesse caso, seriam duas as variáveis controladas: a) variável "metrópole x município do interior" objetivando checar a interveniência geográfica da cultura grafocêntrica no processo de alfabetização; b) variável "classe de escola pública x classe de escola privada" objetivando checar a interveniência socioeconômica da cultura grafocêntrica na apropriação da língua escrita pelas crianças.

3.1.1 Da seleção das escolas, das classes e dos alunos

O estudo propõe a investigação de quatro classes de 1ª série – duas delas de escola pública e duas delas de escola privada de elite; sendo que uma pública e uma privada, localizadas na capital, e uma pública e uma privada, localizadas na cidade do interior. O critério para seleção das escolas, tanto em Florianópolis quanto em Urubici, foi a tradição no ensino para o público socioeconômico a que se destina e pertencer a um mesmo contexto espacial, pois assim compartilhariam os mesmo apelos grafocêntricos.

Em Florianópolis, duas escolas localizadas no centro da cidade foram selecionadas. Uma privada, que oferece educação infantil, ensino fundamental e médio, amplamente reconhecida pela tradição de seu ensino e por atender uma faixa da população com alto nível econômico. A segunda trata-se de uma escola pública estadual que oferece apenas ensino fundamental, em espaço físico bastante modesto, com uma média de 455 alunos com baixo nível socioeconômico.

Em Urubici, há somente uma escola privada, o que determina nossas possibilidades de escolha. A outra escola selecionada, a pública, estava localizada a poucas quadras da escola

[17] Aliás, a cidade não possui nenhum semáforo e nenhuma lombada.

privada, permitindo que atendêssemos ao critério estabelecido de ocupar um mesmo bairro, um mesmo contexto grafocêntrico. Ambas são reconhecidas por sua tradição no ensino. No caso da cidade do interior, a escola pública estadual era a maior da região atendendo a 1.200 alunos, com ensino fundamental e médio.

As escolas de Florianópolis serão identificadas com a letra F e as de Urubici com a letra U. Os números 1 e 2 serão utilizados para indicar o tipo de escola, pública ou privada. Assim, E1F e E2F indicam, respectivamente, a escola pública e a escola privada de Florianópolis. Do mesmo modo, E1U e E2U indicam, respectivamente, a escola pública e a escola privada de Urubici. O quadro a seguir indica o número de alunos de cada qual das escolas.

Quadro 1 - Especificação das escolas

Escola	**Sigla**	**Ensino**	**Número de alunos**
Escola pública em Urubici	E1U	Educação infantil, ensino fundamental e médio	1200 alunos
Escola privada de Urubici	E2U	Educação infantil, ensino fundamental e médio	500 alunos
Escola pública de Florianópolis	E1F	Ensino Fundamental	455 alunos
Escola privada de Florianópolis	E2F	Educação infantil, ensino fundamental e médio	3000 alunos

No que tange à seleção das classes, optamos pela escolha de classes cujos professores atendiam a uma formação minimamente nivelada, nesse caso, que ambos, em Florianópolis, e ambos, em Urubici, tivessem curso superior na área de Pedagogia. Essa medida foi tomada de modo a buscar evitar que houvesse novas variáveis como, por exemplo, encaminhamentos metodológicos muito díspares um do outro decorrentes de uma formação profissional de nível de ensino distinto. No entanto, vale ressaltar que nosso foco de pesquisa não está no professor, mas no aluno e em seu processo de apropriação da escrita.

Quanto à seleção das crianças, inicialmente, a proposta previa a investigação de quinze alunos em cada qual das classes. Com o início da pesquisa, no entanto, percebemos a impossibilidade de atender a uma população de sessenta crianças, totalizando as duas cidades, mais as visitações familiares previstas para cada criança, ou seja, seriam sessenta visitas domiciliares. Tal feito acabaria por nos fazer extrapolar o tempo destinado à realização da pesquisa. Por essa razão, reduzimos o número de alunos para cinco em cada classe,

considerando que esse número de alunos será uma mostra representativa da classe. Ao total teremos vinte entrevistados e vinte visitações, nas duas cidades.

As crianças foram selecionadas pelas professoras, logo no primeiro contato, sem ainda ter estabelecido qualquer aproximação com os alunos, entre aquelas de faixa etária equalizada (sete anos) que não apresentam queixas de aprendizagem ou comprovação de repetência. Todas as crianças selecionadas deveriam receber visitação em casa para descrição de letramento do núcleo familiar, via observação participante, além da análise de suas produções escritas e da sua capacidade de leitura observadas em classe.

Na cidade de Urubici, no entanto, encontramos dificuldade em ir até a casa de algumas crianças tendo em vista que habitavam na zona rural da cidade, em locais de difícil acesso e, além disso, essas mesmas crianças tinham os pais trabalhando durante o dia no centro da cidade. Isso demandou que algumas das entrevistas fossem realizadas nos locais de trabalho dos pais das crianças selecionadas.

Na cidade de Florianópolis, encontramos uma situação parecida com as famílias das crianças selecionadas na escola privada, pois ao contatá-las preferiam receber a pesquisadora em seus ambientes de trabalho ou na própria escola. Já na escola pública, fomos informados pela direção da escola da dificuldade de acesso à residência da maioria das crianças, que habitavam os morros, na região central da cidade. Foi preciso então convidar os pais das crianças para virem até a escola ou permitir a ida da pesquisadora ao seu ambiente de trabalho, contando, nesse grupo, com a disposição de apenas três pais para a entrevista.

Com relação às etapas de pesquisa, feitos os contatos iniciais com as escolas e selecionadas as crianças informantes a partir dos critérios anteriormente descritos, iniciamos o processo de realização das entrevistas e visitação familiar para, posteriormente, dar-se o processo de observação participante em classe, dada a necessidade de caracterizar inicialmente os informantes para poder avaliar em que medida a prática alfabetizadora levada a termo em classe contemplava o perfil desses mesmos informantes.

3.2 Detalhamento dos instrumentos de coleta de dados

3.2.1 As entrevistas

A opção por esse instrumento de coleta de dados se deve à necessidade de tentar perceber a relação que família estabelecia com a escola e o valor a ela atribuído, além disso, pretendíamos investigar a formação escolar dos pais, o instrumental grafocêntrico de que a família dispõe, a relação que cada família desenvolvia com a leitura e com a escrita.

Sabe-se, entretanto, que a caracterizar a entrevista está a inserção de um intermediário entre o fenômeno e o objeto investigado (OLABUENAGA E ISPEZUA, 1989), porém, entendemos esta experiência como uma contribuição importante para o estudo, pois nos permitem construir minimamente o perfil familiar das crianças investigadas.

Assim, ao fazer uso da entrevista semi-estruturada pretendemos investigar o tipo de acesso que a criança tem a materiais escritos, que incentivos ela recebe para seu manuseio e se existe alguma interação entre ela e algum membro da família a respeito das leituras realizadas. Após a fase de entrevista familiar, fizemos a entrevista com os professores de cada qual das classes. Com eles investigamos, além das informações relativas a sua formação e hábitos de leitura, o tratamento destinado à inserção dos gêneros discursivos e, portanto, da cultura grafocêntrica, em sua sala de aula. O roteiro da entrevista semi-estruturada destinada aos pais está em anexo.

Com esses roteiros de entrevista, objetivamos abordar algumas informações relevantes para a composição do perfil grafocêntrico familiar. No primeiro bloco de questões, denominado parte I, foram pedidas as informações de cunho pessoal, com destaque para o grau de escolarização de pais e professores das crianças selecionadas e para o tipo de instituição na qual os professores das classes concluíram seus estudos de graduação e pós-graduação. Com essas informações, esperamos poder verificar possíveis relações entre o desempenho desses professores no tocante às práticas didático-pedagógicas e o tipo de instituição no qual concluíram seus estudos. Já no segundo bloco de questões, denominado parte II, a expectativa foi ter informações que indiquem ou não hábitos relativos à leitura, ou seja, verificar em que medida a leitura faz parte da vida de pais e professores e que tipo específico de materiais costuma integrar seus momentos de leitura, qual a freqüência etc.; esperamos nesse bloco, verificar a possível relação entre os hábitos de leitura da família e a curiosidade e interesse da criança pela leitura, correlacionando posteriormente com o seu desempenho na apropriação da escrita e da leitura. Além disso, no bloco seguinte, parte III, direcionamos as questões para as experiências dos filhos em casa com a leitura, que incentivos recebem, se alguém lê para eles, que tipo de materiais têm acesso etc. Isso vale

para o roteiro de entrevistas dos pais e dos professores. A parte IV, só encontrada no roteiro dos professores, é destinada a verificar qual a postura do professor frente às práticas de leitura em sala de aula, buscando cotejar sua postura em relação à leitura em casa e, posteriormente, o encaminhamento metodológico em sala de aula, observando o real espaço que foi concedido à leitura. Vale ressaltar, todavia, que este é apenas um roteiro orientativo para a entrevista.

3.2.2 A observação

Instrumento de coleta de dados importante, a observação participante, nesta pesquisa, servirá para focalizar os contextos pré-definidos, com vista a verificar a realidade e examiná-la como ocorre sem nenhuma interferência, modificação ou manipulação (OLABUENAGA E ISPEZUA, 1989, p.80). O momento de entrada em sala de aula para a observação da rotina pedagógica não previu a solicitação de nenhuma atividade específica, pois nossa intenção era observar sem intervir. Esse período de observação das aulas teve a duração de uma semana. No caso da cidade do interior, por estar afastada da cidade da pesquisadora 160 km, foi otimizada a estada na pequena cidade utilizando os dois períodos para a observação concomitante nas duas escolas: pela manhã, na escola pública, e à tarde, na escola privada.

A observação participante em sala de aula, mediante o sistemático registro em diário de campo, incluiu também o arquivamento de atividades escritas realizadas no período em que estivemos em sala além de materiais escritos produzidos pelos alunos no decorrer do ano letivo, os quais foram xerografados. A partir desses materiais com produções escritas dos alunos pretendemos verificar mais extensamente o tipo de orientação pedagógica levada a efeito para o desenvolvimento/apropriação das habilidades de escrita. Já a habilidade de leitura foi verificada durante as aulas. Como eixo para a observação em sala de aula, duas perguntas norteadoras foram estabelecidas como foco para a descrição na descrição da prática em sala de aula, a partir do diário de campo.

- Qual a implicação da cultura grafocêntrica comunitária no processo de apropriação da escrita pelos alunos.

- Qual o encaminhamento metodológico no que concerne às práticas de escritas e de leitura dado pelo professor?

4 LINGUAGEM: CONSTITUIÇÃO E EXCLUSÃO DO SUJEITO

> [...] o problema é, por um lado, de compreensão de mensagens e conteúdos e, por outro lado, de produção de mensagens. A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.
> Maurizio Gnerre, 1998.

Pretendemos, neste capítulo, demonstrar com base no arcabouço teórico vygotskyano o papel do entorno e das relações sociais na constituição do sujeito e o posto central da linguagem na mediação desse sujeito com as práticas culturais circundantes. Não pretendemos, no entanto, uma análise extensa da obra Vygotsky, nem abordá-la nas suas reentrâncias psicológicas, tarefa deixada aos psicólogos, mas afrontar as bases ontológicas da teoria sócio-histórica na justa medida para o entendimento da relação entre sujeito e meio ambiente, do processo histórico que origina e transforma homem e sociedade, de como se dá a participação da cultura na constituição desse sujeito, já que "só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de homens que coletivamente organizam o seu próprio viver" (ZANELLA, 2004, p.127).

A gênese da constituição do sujeito, na perspectiva dos estudos de Vygotsky e dos postulados da teoria histórico-cultural, está na interação do homem com a cultura na qual está inserido, a qual se dá em um movimento dialético, ambientado histórico-social e culturalmente, de modo que homem e meio se constituem e são constituídos (VYGOTSKY, 1994, [1984]). A cultura, para Vygotsky, é o meio pelo qual o homem se desenvolve e esta, portanto, termina por tornar-se parte da sua natureza, integrando e constituindo a realidade histórico-social desse sujeito. As ações transformadoras empreendidas pelo homem, com o auxílio de instrumentos e signos, para modificar seu ambiente natural, além do caráter social e histórico, criam novas realidades, as quais terminam modificando a ele próprio, dialeticamente. Esta "mudança individual e ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura" (VYGOTSKY, 1994).

O movimento de interação - amparado pela capacidade de refletir sobre a realidade, ou seja, amparado pela consciência - necessário para que a transformação da e na natureza ocorra, promove a transformação também do elemento gerador da ação, de modo que homem e meio ambiente se constituem e se intermodificam. Desse modo, a consciência assume, nos postulados sócio-históricos, uma dimensão essencialmente social, cultural, produto da história

da humanidade e conseqüência da apreensão singular que cada sujeito realiza de seu entorno. A singularidade da constituição de cada sujeito está na singularidade que cada homem encerra, nas diferentes formas de significação de um mesmo fato, de uma mesma experiência, porém com nuanças emocionais distintas, que lhes são constitutivas. O ambiente cultural no qual está engendrado o sujeito, então se constitui como uma espécie de fomentador para as mudanças de comportamento, pois o movimento de interação se dá dialeticamente entre homem e ambiente (não se trata de esferas que se relacionam, ou de pólos dicotômicos que interagem).

Isso remete ao contexto do presente estudo. A julgar as características comuns da maioria das crianças com fracasso escolar, o contexto socioeconômico precário é um aspecto que aparece com freqüência. Está claro que, a definir o êxito escolar, não são explicitamente as condições socioeconômicas da família - se assim o fosse, não haveria reprovações em escolas privadas nem haveria histórias de sucesso em escolas públicas –, mas não podemos ignorar as decorrências advindas da precariedade econômica; as limitações que uma família de baixa renda sofre em termos de acesso a bens culturais, à produção escrita, como livros, revistas e jornais, sem contar com as restrições nutricionais - em se tratando da realidade brasileira não é nenhum exagero – e ainda do despreparo da escola em lidar com essa realidade. Da escola, esperamos que venham as condições necessárias para que, vivenciando situações de enriquecimento pessoal, de ampliação de visão de mundo, experiências exitosas com a aprendizagem e com o conhecimento, o aluno possa se modificar qualitativamente, modificando de modo positivo sua realidade.

Não cabe aqui nenhuma referência determinista ou aos déficits lingüísticos e culturais. Trata-se de dar reais condições para que o aluno carente, em especial, se aproprie do capital cultural veiculado pela escola, o qual na maioria dos casos se apresentará ao aluno apenas quando de sua entrada no ambiente escolar, mas partindo da realidade cultural em que está inserido esse aluno. Certamente as formas superiores do comportamento humano, ou seja, a linguagem, a memória, raciocínio lógico, percepção e atenção, permitem ao sujeito modificar uma situação incitante na medida em que tenta dar a ela uma resposta pessoal. Assim, maneiras historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo (VYGOTSKY, 1994).

O que temos observado, no entanto, por intermédio das avaliações nacionais e internacionais do desempenho educacional brasileiro, é um número cada vez mais reduzido de crianças que conseguem, a partir das singularidades que o compõem, transformar-se e transformar sua realidade. No caso das crianças das classes investigadas em nosso estudo, a indicação parece ser de que o contexto escolar servia para manter cada grupo no lugar em que já estava, sejam aquelas crianças da escola pública, sejam as da escola privada. Por certo não incorreremos no erro de generalizar, muito menos de resgatar tendências deterministas. Nas duas escolas públicas encontramos crianças que se destacavam de seu grupo em relação às habilidades investigadas, porém, de cada grupo de mais ou menos 25 crianças apenas duas ou três se sobressaiam à força de seu protagonismo. O que nos perguntávamos era "e os outros, que possibilidade de transformação da realidade lhes seria dada?"

Para Vygotsky (1994) caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, assim como a formação desse comportamento ao longo da história (filogênese) e o desenvolvimento desse comportamento no decorrer da vida do sujeito (ontogênese) constituía a chave para o entendimento da constituição desse sujeito. Para ele, compreender o ser humano implicava a premissa da internalização das formas de funcionamento psicológico dadas pela cultura na qual está inserido esse homem. A partir disso, tenta explicar as transformações dos processos psicológicos elementares (relações imediatas), de origem biológica, em processos psicológicos superiores (relações mediadas), de origem sóciocultural, orientadas pelas demandas culturais em que está imerso o ser humano. O desenvolvimento do sujeito, então, passa a estar engendrado nas complexificações das relações sociais. Essas três dimensões do desenvolvimento humano - a filogênese, a ontogênese e a histórico-cultural – formam uma tríade nos estudos sócio-históricos do comportamento.

Tais premissas divergem abissalmente do entendimento vigente a sua época, década de 1920 do século passado, da formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores como processo paulatino e progressivo, já pré-formadas na criança dependendo apenas de maturação, de evolução.

Nesse contexto, Vygotsky, defendeu que o comportamento humano é produto da atividade cerebral, por sua vez impulsionada pelo ambiente social. A fonte de tal impulso, segundo ele, está no uso de instrumentos e de signos, construídos pela sociedade ao longo da história humana, os quais servem como mediadores na interação do homem com o meio

ambiente, promovendo transformações na sua realidade e no seu comportamento. A unidade dialética entre a inteligência prática e o uso de signos no adulto humano constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo. (VYGOTSKY, 1994, p. 32)

Ao fabricar instrumentos que facilitavam a ação humana sobre a natureza, o homem promove um salto qualitativo da espécie e põe em marcha o motor que provoca a transformação de comportamentos psicológicos elementares para comportamentos psicológicos superiores, a intencionalidade (VYGOTSKY, 1994). O que difere o uso de instrumentos por homens ou animais é a intenção colocada na ação, governada pela consciência. Não se trata de mero atendimento a necessidades biológicas, isto é, instintivas, como no caso do chimpanzé que usa um galho para alcançar a fruta que está no alto, imediatamente desprezado na natureza, após o uso.

Essa análise sobre o uso de instrumentos, originalmente abordada por Engels, e sua função mediadora na interação homem e ambiente constitui o ponto de partida para que Vygotsky conceba um de seus principais postulados para o entendimento do desenvolvimento psicológico humano.

> [...] em um nível superior de desenvolvimento aparecem, sem dúvida, relações mediatizadas entre as pessoas, cuja característica essencial é o signo, e que com sua ajuda se estabelece essa comunicação. Desse modo, a forma superior de comunicação – mediatizada pelo signo – cresce a partir das formas naturais de comunicação imediata: não obstante, elas se diferenciam, essencialmente, entre si. (VYGOTSKY, 1994, p. 159)

A criação de sistemas sígnicos, a linguagem, de um modo geral, e os sistemas de números teriam sido os responsáveis pelo desenvolvimento cultural da espécie e pelo salto qualitativo da espécie.

4.1 A constituição do sujeito pela cultura

Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem é tida como principal instrumento de mediação simbólica entre os homens. Por meio desse sistema sígnico, planejamos ações futuras, registramos eventos, falamos de coisas e de pessoas que estão ausentes, ordenamos, classificando e categorizando, a realidade e, por conseguinte, o pensamento – funções denominadas por Vygotsky como *intercâmbio social* e *pensamento generalizante*. Ambas as funções são resultado de processos psicológicos superiores.

No seu propósito de explicar as transformações no comportamento humano, de *elementares* a *superiores*, Vygotsky inspira-se na discussão realizada por Engels sobre o papel da mediação na interação *homem* e *meio* por intermédio do uso de instrumentos, visto anteriormente, porém a amplia atribuindo à mediação por meio de signos a principal forma de desenvolvimento cultural. A capacidade de criar sistemas sígnicos está inextricavelmente relacionada à capacidade humana de simbolizar, isto é, de representar o seu meio ambiente, a sua realidade. Desta feita, a linguagem, por sua origem social, é o meio através do qual a cultura se integra à natureza do homem.

Na concepção de homem de Vygotsky, o sujeito se constitui na relação que estabelece com o outro, cabendo à palavra a função de intercâmbio social, concomitantemente constituidora desse comportamento social e da consciência. Para ele, a consciência é a capacidade do homem de pensar sobre si e sobre o mundo, é a capacidade de refletir sobre o que o cerca, de se desdobrar, de certa forma, materializando esse desdobramento por meio da palavra.

O homem, nesse contexto, se constitui e interage com seus pares e com seu meio ambiente numa relação dialética de troca. Essa relação *sujeito* e *meio ambiente*, então é mediada pela linguagem, pelo pensamento e pela possibilidade humana de generalização, que permite apreender a realidade e atuar sobre ela. A mediar essa complexa relação está o signo por meio do qual se dá a relação *homem* e *natureza*, se dá a relação interpessoal com os demais membros de seu grupo, se dá a relação comunicativa, racional e intencional. Sobre essas duas funções, Vygotsky exemplifica

> Quero comunicar a alguém que estou com frio. Posso lhe dar a entender isto através de vários movimentos expressivos, mas a verdadeira compreensão e a comunicação só irão ocorrer quando eu conseguir generalizar e nomear o que estou vivenciando, ou seja, quando eu conseguir situar a sensação de frio por mim experimentada em uma determinada classe de estados conhecidos pelo meu interlocutor (2001, p. 13).

Assim, em um movimento situado na esfera motivacional, de posse de nossas necessidades e interesses e, balizados por nossos afetos e emoções, surge o pensamento, em turbilhão, de modo panorâmico, numa confluência de dados que se completam, formando um todo. Não precisando ser decomponível, como a linguagem, em unidades; fator que torna não coincidentes, não equivalentes, a expressão verbal e o pensamento – a despeito do que se afirmou décadas a fio e se afirma ainda hoje no senso-comum, de que se fala como se pensa,

logo, se fala errado também se pensa errado. Pensamento é então “como uma densa nuvem que descarrega uma chuva de palavras” (VYGOTSKY, 1992, p.341).

A palavra é, então, realização do pensamento e eclode dessa relação *homem – meio*, circunscrita pela consciência humana, resultado de uma generalização conceitual, isto é, de um significado que é “a própria palavra vista de seu interior” (VYGOTSKY, 2001, p. 398). De outra forma, uma palavra sem significado é um som vazio e o que serve para caracterizá-la, serve também para limitá-la, para torná-la estável e imutável; de modo que na intrincada e complexa discussão sobre a palavra e seus componentes, o sentido aparece como o elemento que permite adaptação aos diferentes contextos nos quais a palavra é proferida e de acordo com as vivências afetivas de quem a profere. Essa qualidade do sentido o torna inconstante, “o sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do individuo” (Paulhan, *apud* VYGOTSKY, 2001, p. 466).

Esse entendimento do fenômeno lingüístico referenda os múltiplos sentidos da linguagem a partir da realidade histórico-cultural que envolve o sujeito ouvinte ou leitor. A natureza social da linguagem advém desse fato. Nessa relação, a apreensão do sentido conta com a mediação externa de alguém, isto é, os significados que construímos internamente em nosso pensamento representam os diálogos e as interações que vivemos com outras pessoas.

Corrobora com a teoria histórico-cultural os postulados da teoria bakhtiniana que vê nas condições socioeconômicas e culturais características do grupo social ao qual pertence o sujeito a construção de uma realidade histórica e de uma produtividade cultural (BAKHTIN, 2003). Em sua concepção de linguagem, aponta para a totalidade do fenômeno, e para a indissociação da comunicação verbal de seu contexto, e assevera

> não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2006, p.95).

Nessas palavras, vimos emergir o caráter dialógico da linguagem, que permeia a concepção de linguagem de Bakhtin. Todo enunciado constitui um diálogo, mesmo na ausência física do interlocutor. A enunciação é sempre destinada a alguém, ainda que não esteja presente ou que se destine ao próprio locutor. Para ele, a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão também indissoluvelmente ligadas. Assim, crianças pertencentes a uma comunidade carente trarão na sua constituição padrões culturais e

lingüísticos característicos desse contexto, com toda legitimidade de qualquer outro contexto, porém sem a aceitação e o prestígio desfrutado pelas comunidades mais abastadas, sem considerar que é para essas crianças que a escola está preparada. Em nosso estudo pudemos constatar que a escola pública não está preparada para lidar com as realidades trazidas pelos seus alunos, muito menos para promover uma real situação de ensino/aprendizagem que forneça a tais alunos a possibilidade de sucesso escolar a despeito de seu capital cultural.

A relação histórica da escola com a linguagem se caracteriza pelo não-reconhecimento do contexto histórico-social e vivenciado pelo aluno, resultando em uma abordagem formalista da linguagem, tomando a escrita e a leitura como meros processos de codificação e decodificação acompanhados de noções normativas. No paradigma histórico-cultural, a natureza social da linguagem tem sua origem na interação social, que se desenvolve em um processo histórico, e é tida como a base para o funcionamento das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento dessas funções dá-se no plano interpsicológico para, depois, ocorrer no plano intrapsicológico, ou seja, o processo de construção da realidade tem sua origem no social, na interação com outros, e vai sendo internalizado, apreendido até pertencer ao indivíduo. Vygotsky (2001, p. 75) defende que

> uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] a transformação de um processo interpessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos durante o desenvolvimento.

Essa correlação vygotskyana “interpsicológico X intrapsicológico” remete à interação e à interlocução, no bojo das quais se dão os diferentes usos da língua oral e os diferentes usos da língua escrita, sublinhando que a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que ele vive. Assim,

> Face ao reconhecimento, tácito ou explicito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem, de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e contrapontos de posições, porque é por ela que essas posições se tornam públicas é crucial dar a linguagem o relevo que de fato tem (GERALDI, 2003, p. 4-5)

5 UM OLHAR SOBRE DISTINTOS CONTEXTOS GEOGRÁFICOS: IMPLICAÇÕES DA CULTURA GRAFOCÊNTRICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA

> O conhecimento da escrita, a leitura desenvolta e a utilização de estratégias de escrita, de organização do pensamento são condições de participação plena, de possibilidade de intervenções em situações mais complexas, o que inclui o trabalho, a política e a cultura.
> Luis Percival Leme Britto, 2007.

Neste capítulo, pretendemos apresentar analiticamente as quatro escolas observadas, as quais permitiram que a investigação foco deste estudo fosse efetivada. Com vistas a otimizar a descrição analítica, julgamos importante, dado os objetivos deste trabalho, - que não previu a comparação, em nenhum momento, entre desempenho de crianças da escola pública e desempenho de crianças da escola privada -, e dadas as similaridades verificadas entre as escolas de mesmo tipo, unirmos as duas escolas públicas sob uma mesma seção e fazemos o mesmo com as duas escolas privadas, de tal modo que teremos neste capítulo duas seções que se subdividem para tratar das especificidades de cada contexto escolar, resguardando obviamente as características que encerram cada contexto geográfico. O eixo para a análise, assim como o foi para a investigação, é a configuração do encaminhamento metodológico do ensino da escrita e da leitura, porém não sem apresentar considerações atinentes ao perfil familiar e à constituição dos espaços escolares de cada uma das escolas.

Como previsto no planejamento da coleta de dados, a primeira etapa da investigação foi realizar as entrevistas familiares, o que nos daria informações prévias de como se constituía a cultura grafocêntrica do ambiente familiar, além de nos permitir inferir acerca do grau de letramento dos pais, no entanto, o contexto real que se apresentou impediu parcialmente a concretização da proposta nas duas escolas públicas. Algumas das crianças da escola de Urubici tinham suas mães trabalhando fora durante todo o dia e a distância de suas casas mais a dificuldade de acesso, já que moravam muito afastadas do centro da cidade, “no sítio”, conforme denominam eles próprios as regiões mais ao interior da cidade, exigiu que a entrevista fosse realizada no local de trabalho dos pais, porém com espírito colaborativo. Na escola pública de Florianópolis, no entanto, encontramos resistência por

parte dos pais na concessão das entrevistas. A negativa experiência[18] vivida pela direção da escola quando da tentativa de conhecer a comunidade em que morava uma parcela significativa dos alunos, nos levou a convidar os pais para virem à escola ou para atender-nos em seus locais de trabalho. Não obtivemos êxito nessa proposta. Apenas três dos pais se dispuseram a participar. Os demais atestaram não ter tempo. Essa comunidade, localizada em zona urbana, em uma encosta de morro no centro da cidade, vem apresentando nos últimos anos violência crescente e alto índice de criminalidade e de assassinatos. Já a visitação às famílias das crianças selecionadas na escola privada ocorreu dentro do esperado, sem qualquer contratempo.

A coerência norteadora da apresentação dos contextos escolares está ancorada na prática metodológica, porém julgamos que alguns aspectos devam ser apontados como forma de melhor contextualizar a pesquisa e também como forma de registro das impressões da pesquisadora, que não saiu incólume desta experiência. Primeiramente, iniciaremos a análise descritiva do espaço da escola pública em Urubici por ter sido, sem sombra de dúvida, a experiência mais impactante deste estudo, além de ter sido a primeira escola visitada. Observar o traço de invisibilidade no trato com os alunos, perceber o ambiente da escola, sua estrutura física e pessoal, foi tão ou mais chocante do que perceber, a partir da prática alfabetizadora, a sua impermeabilidade frente às características culturais e socioeconômicas da comunidade. E em segundo lugar, porque, nas duas escolas públicas investigadas, verificamos a inadequação da configuração metodológica para a prática alfabetizadora. Justamente onde a escola mais precisaria atuar, encontramos uma atuação impermeável em relação ao contexto e à origem das crianças. Vale apontar que, na escola privada de Urubici, também observamos lacunas na configuração da prática metodológica da alfabetização, todavia ficou evidente para nós que tal lacuna era preenchida pela cultura grafocêntrica do contexto familiar e pelo comportamento letrado dos pais. Sobre esse ponto, voltaremos a tratar no capítulo 6 deste estudo.

---

[18] Direção e professores foram impedidos de subir ao morro, pois não tinham autorização do “ líder da comunidade” para tal.

5.1 Olhar que revela as duas escolas públicas: invisibilidade

A dificuldade em perceber claramente qual papel ou que função a escola ocupa hoje na sociedade ficou evidenciada na experiência vivida por ocasião da coleta de dados nas escolas públicas, em Urubici e em Florianópolis, mas especialmente na escola pública de Urubici, dadas as características da cultura grafocêntrica da pequena e isolada cidade.

O modo de funcionamento observado nas duas escolas públicas surpreende por vários fatores que apresentaremos no decorrer desta seção, mas o mais impactante deles foi o modo *asséptico* como eram tratadas as crianças que ali estudavam, característica observada inclusive no tratamento interpessoal dos que ali trabalhavam para com a pesquisadora. A sensação, durante o tempo necessário para transcurso da pesquisa, era de que éramos todos invisíveis, alunos e pesquisadora. O contato com a direção das escolas deu-se apenas e exclusivamente no espaço físico ocupado pela coordenação da escola, nos momentos em que foi julgado pertinente pela pesquisadora. Os funcionários não eram vistos circulando nas dependências da escola, restringiam-se ao seu espaço de trabalho e não se observou demonstração de interação entre alunos e funcionários e direção. Essa percepção da *assepsia* no tratamento com as crianças – uma característica do que estamos chamando de tratamento da invisibilidade -, é necessário dizer, só foi desvelada com a entrada na escola privada de Urubici, visitada logo após a ida à escola pública, quando começaram a se evidenciar alguns sintomas de desassossego em relação à recente permanência na escola pública.

A dinâmica interativa vivida com pessoas mais experientes, fundamental para desencadear o processo de construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1984) parece se restringir ao contato com o professor, guardadas aí as muitas possibilidades qualitativas dessa interação, isto é, não vimos essa interação ultrapassar as fronteiras da sala de aula. Espera-se que a abundância de relações interpessoais que caracteriza o ambiente escolar como espaço rico em trocas de experiências, de histórias de vida, de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes pontos de vista, seja efetivada e consagrada como espaço constituidor do sujeito, porém não foi o que observamos nas duas escolas públicas. Alvarez e Del Rio (1993) ao comentar o papel da educação na teoria vygotskyana declaram que

> com Vygotsky, pela primeira vez, a educação deixa de ser para a psicologia um mero campo de aplicação e se constitui em um fato consubstancial ao próprio desenvolvimento humano, no processo central da evolução histórico-cultural do homem e do desenvolvimento individual da criatura humana.

Fica claro para nós o importante papel do convívio significativo com adultos sem vínculos de parentesco, obtido geralmente no decorrer da educação escolar para o desenvolvimento global da criança, incluindo certamente o desenvolvimento cognitivo promovido pelos processos de aprendizagem a que é exposta. Para Rego (2003, p.30) "a escola representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos, na medida em que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual."

Antes de passarmos à subseção 5.1.1, que tratará do espaço da escola pública de Urubici, julgamos procedente apresentar o perfil escolar dos pais das crianças investigadas nas duas escolas públicas, juntamente com nossas impressões sobre a relação familiar com a escola e sobre o seu comprometimento para o sucesso escolar dos filhos. No quadro a seguir, que apresenta a formação escolar dos pais, encontramos apenas um analfabeto pleno no conjunto de pais dos sujeitos da investigação em Florianópolis e há apenas um com pós-graduação – especialização - no conjunto de pais de alunos da escola pública de Urubici.

Quadro 2 - Grau de escolarização dos pais da escola pública de Urubici

Escola Pública em Urubici	**Grau de escolarização do pai**	**Profissão**	**Grau de escolarização da mãe**	**Profissão**
Aluna Simone[19]	4ª série –	Empregado no setor agrícola	4ª série	Do lar
Aluno Diogo	Especialização em Ciências contábeis	Comerciante – proprietário de modesto bar	Ensino fundamental incompleto -	Do lar
Aluno Carlos	Ensino médio	Funcionário no comercio local	Superior incompleto	Empregada doméstica
Aluno Lucas	Ensino médio	Radialista	Ensino fundamental incompleto –	Empregada doméstica
Aluna Roberta	4ª série –	Empregado no setor agrícola	Ensino fundamental incompleto	Do lar

[19] Os nomes usados são fictícios para preservar a identidade dos alunos.

Quadro 3 - Grau de escolarização dos pais da escola pública de Florianópolis

Escola Pública Florianópolis	**Grau de escolarização do pai**	**Profissão**	**Grau de escolarização da mãe**	**Profissão**
Aluno Flávio	Ensino médio	Policial militar	Ensino fundamental	Do lar
Aluna Laís	X	X	Analfabeta	Do lar
Aluno Tais	Ensino Médio	Autônomo	Ensino fundamental	Do lar
Aluno Geraldo	X	X	X	X
Aluno Carla	X	X	X	X

Como podemos ver nos dados apresentados anteriormente, há uma certa homogeneidade na formação escolar das famílias das crianças das escolas investigadas, indicando que a maioria das mães freqüentaram o ensino fundamental, e a maioria dos pais, o ensino médio; polariza apenas o caso da mãe analfabeta em Florianópolis e do pai com especialização em Urubici. Embora a pesquisa nos ofereça o grau de escolarização dos pais, no que diz respeito ao grau de letramento, nossas inferências se circunscrevem ao breve contato mantido durante a entrevista, ocasião em que observamos o uso que faziam da linguagem, a adequação das formas de expressão oral, a variedade lingüística usada etc.; cumpre reiterar que não previmos investigar detalhada e sistematicamente o grau de letramento dos pais, por considerar as limitações focais do objeto de pesquisa.

Sabemos não haver uma relação direta entre grau de escolarização e grau de letramento, sendo perfeitamente possível encontrar uma família menos escolarizada e com maior grau de letramento, assim como o contrário também. O grau de escolarização da família tende a contribuir positivamente para formação cultural da criança (KLEIMAM, 2000, 1995) e, conseqüentemente para o contato com a leitura e a escrita, porém, bem o sabemos, não é um determinante. “O capital cultural por si só não opera milagres simbióticos” (LAHIRE, 2008, informação oral).

É preciso mais do que mero contato com as letras para que a criança tenha mais sucesso no seu processo de alfabetização e de letramento; é preciso compreender, sobretudo as diferentes funções da escrita e a variedade de portadores nos quais podemos encontrá-la. Importa estar inserido, observando e presenciando, em ocasiões que exijam o uso da escrita e da leitura. Estudos mostraram que a constituição cultural da criança, e seu conseqüente sucesso escolar, dependem das interações significativas e prazerosas com o capital cultural da

família. Caso contrário, a reação poderá ser oposta à esperada, isto é, à imposição autoritária e arbitrária dos hábitos canônicos culturais dos pais, os filhos respondem com alheamento. Assim, a valoração dos aspectos culturais locais e geracionais, bem como uma abordagem significativa e prazerosa, independe do fator socioeconômico, podendo ser encontrada em famílias cujo grau de escolaridade é baixo, todavia a relação dos membros com o conhecimento e com a cultura é uma constante e é um valor.

Do conjunto de pais entrevistados nas escolas públicas, apenas uma das mães confessou não saber de onde vem o interesse do filho pela leitura e pela escrita, assumindo que tanto ela como o marido não gostam de ler, não leram ou lêem para os filhos quando pequenos e tinham muito pouco contato com materiais escritos em casa, pois o local onde moravam antes era bastante ermo, o que dificultava o acesso a jornais, revistas e livros. Insistimos com a mãe sobre a possibilidade de sua filha Simone[20] ter contato com alguém que a tenha influenciado no gosto e no interesse pela leitura já que a menina se encontrava entre as cinco melhores alunas da classe no que tange à apropriação da escrita e da leitura. Frente a nossa insistência, a mãe conta que uma irmã sua, mais jovem, morava com eles na ocasião e que mostrava as crianças o seu material de escola, simulando com as crianças brincadeiras de escolinha. Mais do que mero contato com materiais escritos, nesse caso, a tia parecia atuar como mediadora da iniciação ao letramento e à alfabetização, inserindo as crianças no contexto escolar muito antes de eles entrarem na 1ª série.

No caso da mulher que se declarou analfabeta, mãe de uma das alunas da escola pública de Florianópolis, o incentivo à leitura vinha da filha mais velha que freqüentava a escola, lia romances espíritas e que mantinha um diário onde sempre escrevia. Sabemos que a família letrada constitui a primeira e possivelmente a mais eficiente agência de letramento para garantir o sucesso escolar das crianças (KLEIMAM, 1995) e, portanto a reprodução do privilégio (BOURDIEU; PASSERON, 1975), já que ser bem sucedido no contexto escolar não deveria ser privilegio apenas de alguns cujas famílias se empenham, em alguma medida para isso, mas deveria ser função da escola dar a todos condições de desenvolvimento intelectual, cognitivo, social e emocional. Esses exemplos, entretanto, sugerem que um único membro da família é capaz de inserir de modo significativo a criança no mundo letrado, o que tende a diferenciá-la no conjunto dos colegas de classe privados dessa iniciação.

---

[20] Os nomes das crianças foram substituídos aleatoriamente por outros para resguardar sua identidade.

Ainda com referência às entrevistas, um fato é muito curioso: ao perguntarmos às famílias sobre hábitos de leitura da família e das crianças quando pequenas, a afirmação constante, com exceção da mãe da menina Simone e da mãe que se declarou analfabeta, os demais diziam sempre ler para as crianças. Isto, no entanto, parece-nos um pouco contraditório quando contrapomos esse dado com a informação, também obtida nas entrevistas, de que não compram livros infantis e revistinhas em quadrinhos. Importa ainda dizer que, no conjunto de pais entrevistados, não observamos manifestações de uso efetivo da leitura e da escrita, corroborando com Rego (1986, p. 7), que conclui: "leitura e escrita são ferramentas culturais praticamente inexistente nas famílias de uma considerável maioria das crianças que freqüentam muitas de nossas escolas".

Estudos atestam (HEATH, 1983, REGO, 1986) que o letramento pré-escolar é um dos fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesses estudos, constatou-se que crianças que iniciavam a aprendizagem da leitura precocemente eram expostas a uma intensa participação em eventos de letramento e eram procedentes de famílias que proporcionavam um ambiente repleto de leitura de histórias infantis e atividades que envolviam a escrita. Essa intensa experiência com eventos de letramento certamente contribui para um melhor acompanhamento do conteúdo escolar. Tais estudos corroboram a necessidade de investigar comparativamente o reflexo efetivo que a ausência de exposição ao pleno letramento parece gerar na apropriação da leitura e da escrita por crianças alfabetizandas.

Finda esta parte de relato das impressões colhidas quando da entrevista com os pais, nos voltamos para a descrição analítica dos contextos escolares. Iniciamos com a escola pública de Urubici e em seguida a escola pública de Florianópolis.

5.1.1 O espaço escolar público de Urubici

Nossa investigação teve seu início em sete de novembro de 2005 na Escola Pública Estadual de Urubici (E1U), a maior da região, que recebe mais de 1200 alunos, distribuídos nos três períodos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno). No momento da pesquisa, a escola passava por reformas estruturais bastante extensas e contava com a

construção de uma nova ala de salas de aula, o que causava muito transtorno, principalmente para os alunos, já que as obras aconteciam durante o período letivo.

A direção da escola, desde os contatos iniciais, recebeu-nos bem, adiantando, no entanto, que o funcionamento da escola estava significativamente alterado pelas obras, o que lhes havia exigido uma reorganização dos horários e até um rodízio entre algumas turmas para que não fosse necessário interromper totalmente as atividades letivas.

Após conversar com a coordenação pedagógica e de ensino da E1U, explicar as fases que integravam a investigação e acertar os detalhes da coleta de dados para o estudo de caso, informando inclusive a necessidade de administrar os horários, visto que a mesma pesquisa seria realizada na única escola privada da cidade, em período oposto à realização da pesquisa na escola pública, a diretora de ensino observa que o nível que encontraremos na 1ª série da escola privada será muito distinto do nível encontrado na 1ª série escola pública, pois lá eles possuem uma classe de alfabetização que precede a entrada nas séries iniciais. A essa intervenção, respondemos, como já dito anteriormente, que não é objetivo do estudo comparar o desempenho das crianças das duas escolas, isto é comparar escola pública e escola privada, mas, sim, observar a possibilidade de implicações no processo de apropriação da escrita e de aprendizagem da leitura advindas da cultura grafocêntrica à qual as crianças pertencem.

A diretora pedagógica explicou-nos que a 1ª série, classe que seria investigada, precisou ser alocada em outro espaço, fora da escola, em razão das reformas da escola e se dispôs a nos acompanhar até a sala de aula provisória. Revelou que, antes de ocupar esse espaço físico atual, as crianças ocuparam a garagem anexa à casa da mãe da professora dessa classe. Fez uma crítica à professora, que preferiu ocupar o espaço ao lado da biblioteca pública a continuar na garagem. Uma outra professora das séries iniciais estava, no momento, ocupando a garagem-sala.

O local da classe provisória, distante cerca de quatrocentos metros da sede da escola, no qual estavam acontecendo improvisadamente as aulas da 1ª série, é um prédio inacabado de dois andares, sendo que, no segundo andar, havia duas salas: em uma funcionava a biblioteca municipal e, na outra, geralmente usada para tele-aulas, destinadas ao público adulto no período da noite, encontrava-se a 1ª série selecionada para a pesquisa. As duas salas ocupavam a parte superior do prédio, que contava com um pátio aberto sem nenhum tipo de proteção que impedisse as crianças de se aproximarem da beirada da construção com as pontas de vergalhão das vigas aparentes. O local, portanto, além de estar localizado fora do

espaço escolar, exigindo deslocamento, apresentava risco para a integridade física das crianças que ali estavam.

Diariamente, conforme nos foi informado, as crianças dirigiam-se, no horário habitual, para a sede da escola e de lá seguiam a pé e em fila para a sala, juntamente com sua professora. O trajeto, embora contasse com algumas travessias de ruas, não parecia apresentar riscos para as crianças, dado o fluxo reduzido de automóveis na pequena cidade. A vivência da inconstância e a inapropriação do espaço escolar experienciada por essa 1ª série, no entanto, remeteu-nos ao trabalho de Vinão Frago (1995) sobre o papel do tempo e dos espaços escolares no desenvolvimento dos alunos. Para o autor:

> Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender; com a educação. Resulta disso que a educação possui dimensão espacial e que, também o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. (VINÃO FRAGO, 1995, p. 61)

Certamente, a reforma da escola representará uma melhoria e um aumento de suas instalações, bem como de sua aparência externa e interna. Não nos cabe nenhuma espécie de comentário quanto à necessidade de realização das obras. O que reteve nossa atenção foi a precariedade de espaços disponíveis, das condições em que as atividades aconteciam e a exposição das crianças a toda sorte de riscos a sua segurança e das privações gerais que tal ação gerou, sem que a direção parecesse tomar conhecimento desses fatos.

Retomando nosso contato inicial com a classe, a coordenadora pedagógica acompanhou a pesquisadora até a referida sala de aula contígua à biblioteca municipal, interrompeu a aula e solicitou a presença da professora para apresentar a pesquisadora. No período de tempo em que ocorrem os devidos esclarecimentos sobre nossa presença em sala de aula durante aquela semana e de como se desenvolveria a investigação, a coordenadora assumiu o controle da sala de aula, realizando uma atividade de escrita dos próprios nomes, na única lousa presente na sala, uma pequena e improvisada lousa de papel.

A professora[21], durante a conversa inicial, revelou sua preocupação com essa turma, pois muitos ainda não sabiam ler, e ela ponderou que a falta de um espaço adequado para as aulas estava prejudicando muito o andamento das atividades. Disse que seu objetivo para a semana era trabalhar a leitura, já que a sala improvisada não possuía lousa em tamanho

[21] Conforme previsto no planejamento da pesquisa, as professoras participantes da pesquisa são todas formadas em pedagogia e, no caso desta professora, com pós-graduação (nível de especialização) em psicopedagogia, ambas as formações efetivadas em universidades particulares.

adequado para realizar atividades escritas. No decorrer da pesquisa, percebemos que o “reforço na leitura”, objetivo da professora para a semana em que se desenvolveu a pesquisa, reduzia-se à leitura de palavras isoladas, poucas frases e da referência às famílias silábicas equivalentes às dúvidas apresentadas.

A conversa com a professora foi seguida da apresentação da pesquisadora à turma, seguida da explicação do motivo de tal visita e o que iria fazer nos próximos dias. Na sala de aula, as crianças utilizavam cadeiras universitárias, aquelas com braço, as quais estão dispostas em filas, uma atrás da outra. As mochilas e as pastas estavam depositadas no chão, pois não havia local específico para guardá-las. O espaço era desprovido de qualquer suporte visual, não havia cartazes, desenhos ou qualquer outro portador textual. Paradoxalmente, o espaço de sala de aula contava com TV e vídeo (necessários para as tele-aulas que acontecem no período da noite), no entanto não percebemos e nem foi mencionado o uso de tais ferramentas no processo de ensino e aprendizagem da classe. A pouca adequação do espaço às necessidades de um grupo de alfabetizandos faz supor o desconhecimento das categorias espaço para a formação da criança. Conforme Escolano (1995, p. 26)

> A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que se institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Em se tratando do público dominante das escolas públicas, alunos filhos de famílias muitas vezes carentes economicamente, dever-se-ia observar com mais vagar a importância de detalhes, nem um pouco dispensáveis, como da arquitetura, da estética, da ergonomia, do paisagismo etc. Todos esses aspectos contribuem para o desenvolvimento da criança, são também formativos e educativos. Mauricio Gnerre, em seu texto clássico *Linguagem, escrita e poder* (1998), atesta que as pessoas valem o que vale sua língua, numa referência ao valor das variedades lingüísticas de prestígio. A atenção dispensada pelo poder público à educação pública e gratuita, de certa forma parece replicar o que ocorre com as variedades de menor prestígio social. Escola pública, via de regra, atende população carente, neste caso não é necessária preocupação com conforto e com estética.

Essa turma, a única no período matutino, concentrava uma certa disparidade de faixa etária. Nela havia muitas crianças com seis anos que não tinham freqüentado a pré-escola e algumas crianças com oito e nove anos (já repetentes). Ao todo, integravam a classe 24

crianças, número bastante favorável para o bom desenvolvimento das atividades e para o devido acompanhamento do desempenho das crianças.

De um modo geral, as crianças mostraram-se bastante receptivas à chegada de alguém de fora, principalmente aquelas que, ao saberem do foco da pesquisa sobre a escrita e a leitura, já tinham se apropriado do processo de leitura. De algum modo, essas poucas crianças claramente já usufruíam do *status* de dominar a habilidade de leitura e se exibiam orgulhosas de seu mérito, talvez porque a maioria das crianças da classe não tinha ainda conseguido tal proeza e, por conseguinte, dado ser já início de novembro, sofria pressões em várias instâncias: a familiar, a escolar, a dos amigos etc.

A manifestação de algumas crianças, revelando de antemão ainda não saber ler, parecia funcionar como uma confissão antecipada, antes que lhes fosse perguntado, demonstrou consciência do que significava não pertencer ao grupo de crianças já leitoras. Elas claramente demonstravam constrangimento ao revelar sua condição de não-leitores.

Ao saber das visitas familiares, todas queriam ser visitadas, ao que explicamos não haver tempo para tantas visitas e que, então, procederíamos a um sorteio de apenas cinco crianças. Ao final do processo, todavia, uma das crianças, a mais velha delas, já repetente dois anos, aludiu ao fato de que somente os que sabiam ler tinham sido escolhidos. Tal observação, acusadora e ressentida, desencadeou um sentimento de dívida para com essa classe, - sentimento, aliás, recrudescido a cada contato com os alunos, já que a presença da pesquisadora era usada como mote para que se fizessem inúmeras reclamações e queixas sobre o comportamento da turma. Impossível ficar impermeável a essa situação. Impossível não nos contagiar com as mazelas vividas por aquelas crianças e nos perguntar que contribuição daríamos para que algo fosse diferente a partir de nossa estada ali. Certos estávamos da contribuição do estudo; também havia o compromisso assumido com a direção de retornar para expor o que foi visto e sugerir ações que pudessem colaborar, mas era pouco, muito pouco diante de tamanho ressentimento contido na voz e no olhar daquela criança ressentida.

Apesar da receptividade inicial, nossa presença parecia incomodar e desconcertar a professora (a direção, ao contrário, parecia alheia a este fato), pois se tornava pública e evidente a desordem, a total falta de condições físicas, materiais e pedagógicas para a realização mínima das atividades escolares necessárias à alfabetização, ou seja, ficava evidenciada a total precariedade em que aconteciam as aulas. Isso foi se evidenciando no

decorrer das observações realizadas em classe, na medida em que, cada vez mais, a professora se justificava e usava a presença da pesquisadora para negociar com os alunos um melhor comportamento, silêncio, atenção etc.

À improvisação do espaço ocupado pela turma somou-se a pouca percepção do que significa não ter um local adequado para realização do ensino quando em um dos encontros para a observação em classe, conforme combinado, encaminhamo-nos para a tele-sala, e lá descobrimos que a ausência do funcionário da prefeitura[22] encarregado de abrir a porta impedira que a aula acontecesse naquele espaço. Os alunos retornaram à sede escolar e a aula, então transcorreu no pátio coberto da escola, nas mesas destinadas à merenda das crianças, em meio a balburdia de uma turma de adolescentes em Educação Física e aos ruídos típicos da construção. Com isso, evidenciou-se a precariedade das condições pedagógicas, ficaram explícitos a desatenção e o descaso com o processo de ensino e de aprendizagem, corroborando o que afirma Escolano, 1995, p.26, "o espaço escolar tem de ser analisado como um construto cultural que **expressa** e **reflete**[23], para além de sua materialidade, determinados discursos". Nesse momento, em específico, torna-se aparente a forma de tratamento destinada a esses alunos de modo geral, mas, em especial, os pequenos, já que não lhes eram dadas condições suficientes para o seu processo de aprendizagem, faltava-lhes segurança física, porque coabitavam um espaço em reforma com telhas caindo, tábuas com pregos etc., além de materiais escritos e possibilidades de descobrir de modo prazeroso e significativo as muitas formas e usos da língua escrita.

As crianças iniciaram a atividade prevista. Tratava-se de uma atividade de exploração de novas palavras a partir de uma lista de palavras dadas, às quais deveriam inserir a consoante "l" (cópia da atividade 1, anexo A). Na primeira metade da folha de atividade, havia o desenho de um sol, o qual seria colorido em um momento posterior, e as vogais seguidas da consoante "l" (al, el, il, ol, ul). Na segunda metade da folha, havia duas colunas: uma preenchida com palavras como "cada", "soda" e "cama", e uma outra vazia para que as crianças, seguindo o modelo "calda", realizassem a inserção do "l" e, assim, descobrissem uma nova palavra. Percebemos que, mesmo os alunos selecionados com melhor desempenho de aprendizagem da escrita, ficaram confusos com a natural semivocalização da consoante "l" em posição pós-vocálica. É o que percebemos na atividade da aluna Simone, que, em "calda e

[22] Por motivo de saúde, conforme informação fornecida pela direção.

alma", escreve primeiro com "u" e, só depois, corrige, colocando o "l". Foram dois os motivos de confusão durante a realização dessa atividade: o primeiro deu-se porque os alunos não sabiam onde inserir a consoante, já que muitos não percebiam seu devido lugar e nem receberam explicação acerca do fato de que a consoante "l" dependendo de seu local na sílaba e o que a precede, se vogal ou consoante, realiza-se como "u"; em nenhum momento a professora explicou a origem das dúvidas das crianças nem abordou as especificidades da língua escrita e da língua falada.

Atendendo os alunos individualmente, a professora precisava, a cada um, apontar o lugar de inserção da consoante, o que, somado à ausência de reflexão acerca das características da oralidade e da escrita, tornava o exercício essencialmente mecânico, e a prática da professora, exaustiva. Tal procedimento da professora orientou nossa percepção acerca da concepção de ensino que norteia a prática pedagógica alfabetizadora desta professora, isto é, ensino baseado na cópia, na repetição, o que se confirmará no decorrer das demais atividades.

O segundo momento de confusão nesta atividade deu-se na segunda parte do exercício, uma variação da primeira parte, que mudava a inserção da consoante "l" para o final e não mais entre as sílabas das palavras. Também serviu para tumultuar a atividade o fato de que a terceira palavra dessa seqüência, "canal", já estava com o "l" ao final, o que serviu para que as crianças não soubessem o que fazer quando chegavam àquela palavra.

Concomitante a essa atividade que a 1ª série tentava desenvolver, ocorria uma atividade de Educação Física de uma 8ª série. Logo, à agitação natural das crianças pela situação inusitada de ter aula no pátio, acrescentava-se o barulho natural de uma turma de adolescentes ao praticar esportes de grupo, o que terminava por excitar ainda mais os pequenos, desconcentrando-os da atividade e deixando-os extremamente agitados.

Com o término dessa atividade, a professora liberou as crianças para que brincassem livremente. O resultado com brincadeiras agitadas, com corre-corre, lutas e conseqüente desentendimento entre as crianças, necessitando haver a intervenção da professora. Como ainda faltava algum tempo para o recreio, a professora propôs um passeio para nos mostrar o espaço da pré-escola e o jardim da escola, o que revelou o livre acesso das crianças às áreas em construção e reforma, com todos os riscos advindos de tal operação.

Na volta do recreio, uma turma de 7ª série foi desalojada para oferecer a sala à 1ª série, já que era impossível realizar qualquer tarefa com as crianças naquelas condições. A primeira ação da professora, em sala de aula, foi anunciar o momento da oração, embora essa não fosse uma escola confessional. Uma das crianças imediatamente quis agradecer por terem conseguido uma sala de aula, demonstrando consciência da necessidade de um espaço adequado para que se realizassem as atividades didático-pedagógicas. A atividade a seguir realizada com as crianças foi de matemática e serviu, segundo explicação da professora, para fixar a tabuada. A desatenção das crianças era patente no decorrer dessa atividade, e os poucos que demonstram concentração foram atrapalhados pela agitação reinante na sala, já que as orientações da professora pareciam não ser entendidas, e os comandos eram visivelmente ignorados.

Os encontros seguintes com a turma ocorreram em sala de aula, ali mesmo na escola. A sala, no entanto, não possuía iluminação elétrica, nem tampouco qualquer portador textual disposto nas paredes ou mesmo acessível ao manuseio das crianças.

Na aula seguinte, a professora fez a correção do dever de casa, o qual tratava da junção de sílabas para formar palavras (cópia da atividade 2, anexo B) numa tentativa de explorar a presença do dígrafo “lh”. A orientação de como fazer a atividade foi dita em classe no dia anterior e não havia nenhuma instrução na folha de exercício. Para a tarefa de casa, as crianças deveriam, a partir da soma de números que tinham sílabas como equivalentes, formar palavras, exercício esse que guardava relação com a prática sintética de alfabetização. Já na primeira palavra, percebemos novamente uma dificuldade das crianças em entender as orientações da professora. Ela perguntava qual a palavra formada pelos números 2+6+7 e imediatamente perguntava, então, qual a sílaba contida no balãozinho de número dois, e as crianças responderam “pi”; então, ela perguntou qual a sílaba contida no balãozinho de número 6. Ninguém respondeu. Ela insistiu. Ninguém respondeu. Essa reação faz pensar que, ao ver apenas uma vogal no referido balão, as crianças não a entendiam como sílaba, prova de que ainda não haviam aprendido sobre a formação silábica. A ausência de coerência na atividade ou de relação com o uso real da língua por essas crianças ou por quaisquer outras, parece ser a razão pela qual muitas delas estavam desatentas, conversando, ou completamente absortas ao que ali acontecia.

Quando finalmente terminou a correção da tarefa, a professora colou pessoalmente cada uma das folhas de atividade nos cadernos, levando bastante tempo; nesse período, as

crianças ficaram sem atividade. É curioso notar a carência, como já dito antes, de portadores textuais em sala de aula, seja para manuseio, seja colados nas paredes, e, quando pede o caderno para colar a atividade já realizada, ao invés do caderno ser nomeado pela área de conhecimento a que se destina, era nomeado como sendo o caderno do gatinho e do cavalinho, ignorando ocasião de demonstrar uma importante função da escrita, a de informar.

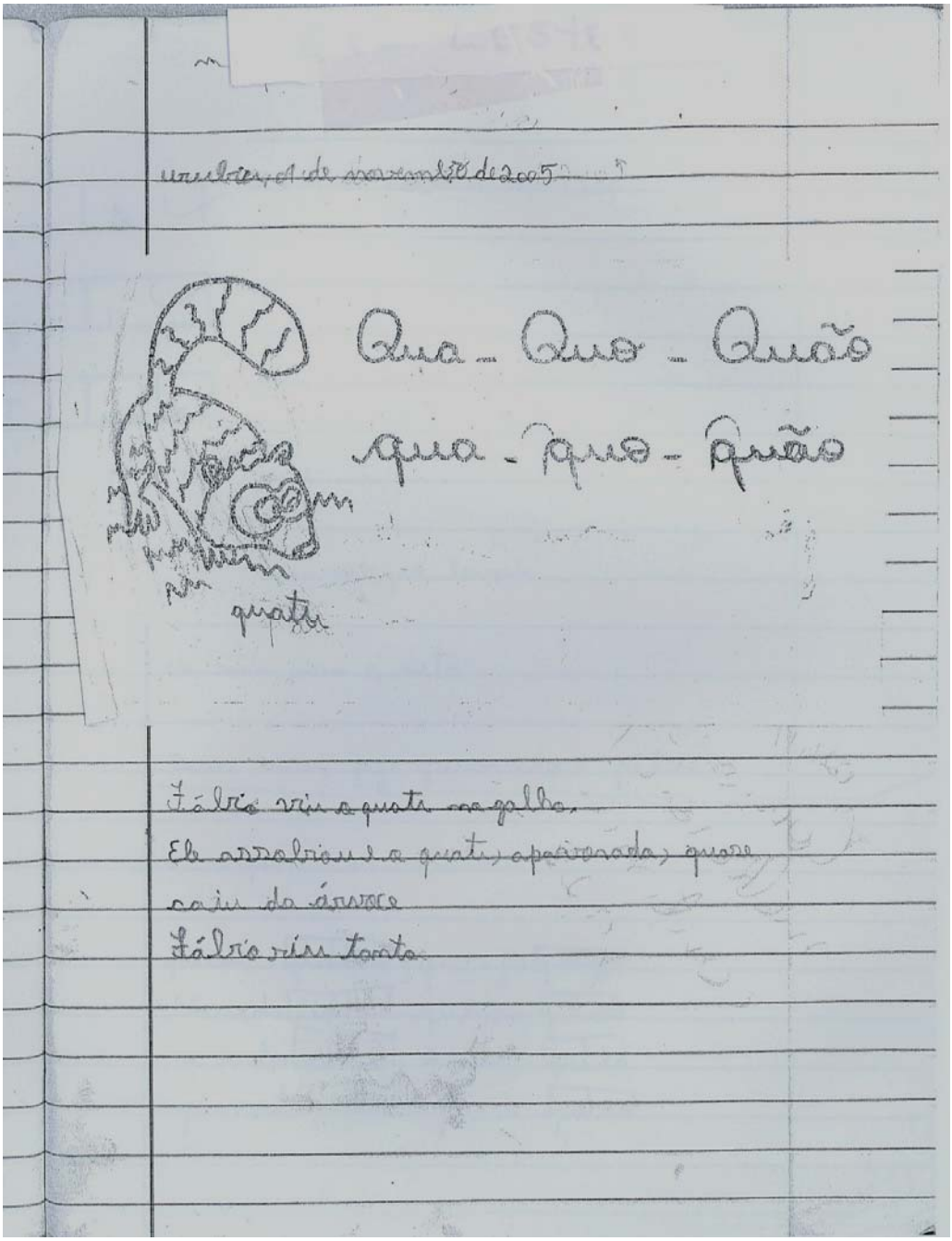
A atividade observada na aula seguinte é a leitura de frases em que os alunos precisam fazer a leitura de desenhos e de palavras (cópia da atividade 3, anexo A). A leitura, mesmo pelos alunos selecionados para a pesquisa, foi realizada com muito vagar, e a maioria das crianças solicitadas a ler – aquelas que já o conseguiam – o faziam com muita hesitação, quase adivinhando as palavras; o que não se constituiria em um problema desde que se tratasse de um texto de fato, com coerência, que abordasse uma temática que lhes fosse significativa, enfim, sobre a qual eles soubessem o que dizer. Não era o que a atividade previa, pois o que as crianças tinham eram frases soltas e desconexas entre si. A dificuldade com o processo de leitura era tal que, mesmo com os desenhos integrando as frases, as crianças não conseguiam construir um sentido para aquela seqüência ali posta, o que gerava um enorme constrangimento às crianças e um certo desespero na professora.

Como não previmos em nosso estudo a intervenção na dinâmica das aulas, a observação da prática metodológica obedeceu ao que previa o planejamento da professora, portanto a produção escrita dos alunos selecionados foi observada a partir de cópias dos cadernos das últimas atividades de escrita. Esse exercício de análise permitiu-nos entender a dificuldade em construir os sentidos das frases da atividade 3. Nos cadernos dos cinco alunos, encontramos ordens variadas de atividades, o que sugere que esses alunos devem faltar às aulas com freqüência, inferência reforçada pela evidência de outras atividades sem a correção da professora.

As cópias dos cadernos de português foram tiradas a partir do dia 1º de novembro de 2005, e a seqüência observada em quase todos os cinco cadernos foi de apresentação de uma família silábica, cópia de um pequeno texto pelos alunos e exercício de fixação (Em alguns cadernos, havia colagem de textos informativos sobre pontuação). No âmbito deste estudo, interessa-nos observar, nos cadernos, as atividades de escrita textual, porém, como não poderia deixar de ser, o conjunto de atividades encontradas nos cadernos de Português acrescido pelas observações em sala de aula durante a semana contribuíram para que se pudesse perceber o tipo de condução metodológica da prática alfabetizadora, o que termina

por desvelar concepções de ensino e de aprendizagem, de linguagem, de sujeito. Com vistas a facilitar a compreensão do leitor, reproduziremos, no corpo do capítulo, dois textos escritos de cada escola pública. A reprodução integral de parte dos cadernos de Português poderá ser encontrada no anexo A. A seguir reproduzimos a primeira atividade “textual”, a qual é usada para trabalhar o dígrafo “qu”.

Atividade escrita - 1



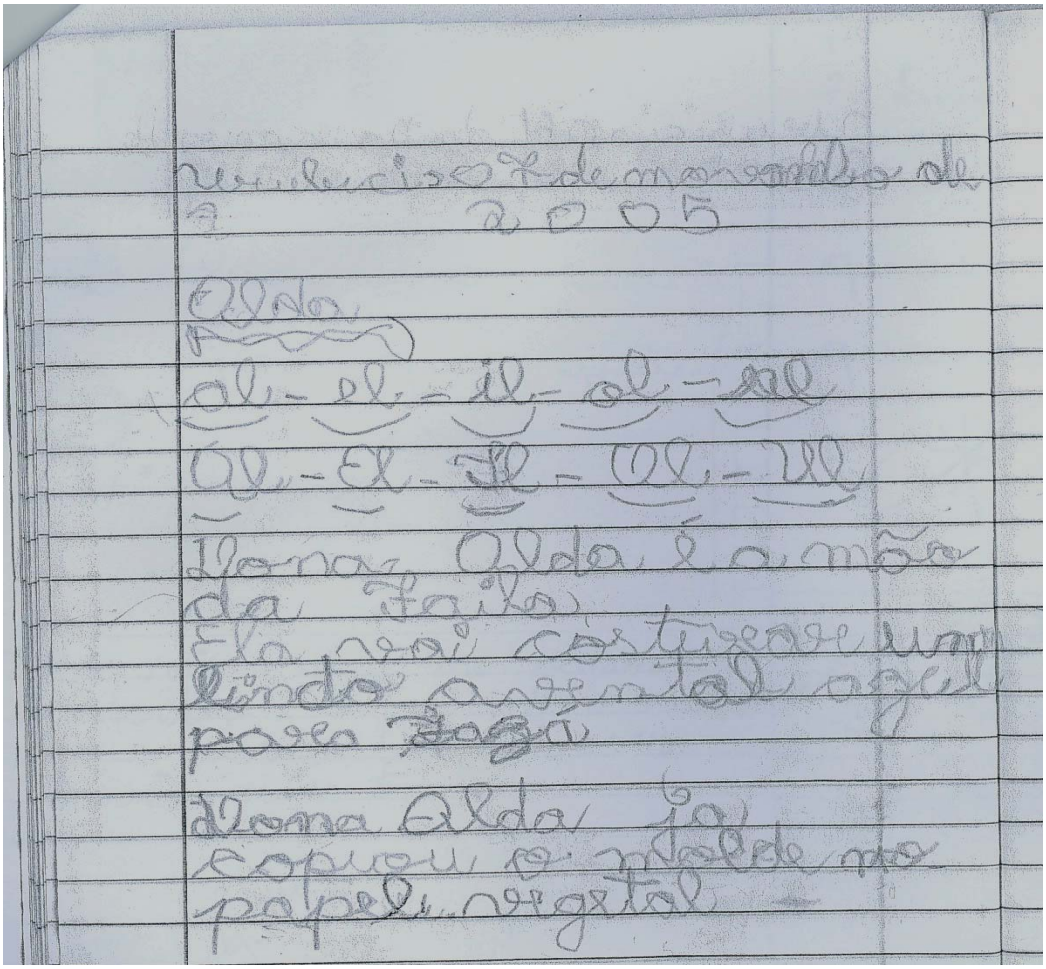
Fábio viu o quati no galho.

Ele assobiou e o quati, apavorado,

quase caiu da árvore. Fábio riu tanto.

Como podemos observar, a cópia deste texto é pretexto para artificialmente trabalhar o dígrafo que aparece três vezes no texto, duas na repetição da palavra “quati” e outra na palavra “quase”. Na próxima atividade de cópia, com o texto intitulado “Alda”, percebemos a intenção em trabalhar a consoante “l” em posição pós-vocálica. O texto é o seguinte

Atividade escrita - 2



Alda

Dona Alda é a mãe da Laila. Ela vai costurar um lindo avental azul para Zazá. Dona Alda já copiou o molde no papel vegetal.

A considerar a existência dos mesmos “textos” em todos os cinco cadernos, dois aspectos precisam ser abordados, a autoria e a autenticidade textuais: primeiramente, importa dizer que a escrita encontrada nos cadernos constitui-se em exercício motor, exercício de cópia e não de produção textual. Geraldi (1991, 1984) estabelece uma diferença entre *produção textual* e *redação* que vale referir aqui. Para esse autor, a *redação* caracteriza-se por ser uma atividade realizada **para** a escola para atender uma exigência escolar/curricular, sem que esteja comprometida com o uso social da escrita, sem que se faça necessária ao aluno; já na *produção de textos*, segundo Geraldi, a escrita é uma atividade realizada **na** escola. Na *produção textual*, o aluno torna suas as palavras – ainda que com problemas ortográficos - e as utiliza para falar do seu entorno, da sua realidade, das suas histórias, as reais e as inventadas. Ele é autor do seu texto e não copista de texto alheio, ele se apropria da língua escrita e de suas funções sociais e não apenas a domina mecanicamente. Sua produção escrita é original, pois real e não surreal; e, em segundo lugar, na reprodução, o texto é mero pretexto para exploração e fixação de estruturas mínimas da língua, configurando-se como texto não-autêntico, já que elaborado para atender a um determinado exercício com a língua.

A autoria, a originalidade e autenticidade do texto, como sabemos, não se garantem nesses casos em que se quer evidenciar determinada sílaba e evitar tantas outras sob a justificativa de que primeiro a criança aprende as chamadas sílabas simples para só depois aprender as complexas, como se na oralidade a criança passasse por tal escalonamento fonético e fonológico.

A conseqüência de tal fato é de que passa ao aluno a noção de que a escrita não trata de coisas da nossa realidade, de que o texto é alguma coisa alheia a nós, de modo que “ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1994, p. 139). Ainda referenciando Geraldi (1997), que assevera:

> Se a linguagem não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura dos sistemas de referências. Querer, em nome de uma suposta neutralidade, abandonar qualquer ação pedagógica que opere com esses sistemas de referências é querer, na verdade, artificializar o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes. (p. 178-179)

Chamava-nos a atenção o fato de que as orientações da professora precisavam ser repetidas várias vezes para que todos as compreendessem. As diferentes dimensões de interação com a cultura escrita presentes na classe, somadas a diferença de idade dos alunos, alguns com seis anos e outros com oito anos (já repetentes), as atividades pedagógicas não atrativas e a agitação provocada pelas idas e vindas dessa turma em busca de um espaço para estudar, sem encontrar um que realmente fosse adequado, confluíam para esse quadro. É preciso considerar, ainda, o fato de que a atual professora era a terceira a passar pela turma durante aquele ano, motivo pelo qual os alunos talvez não se sentissem vinculados emocionalmente a ela, já que, a exemplo das outras, esta também poderia deixá-los.

A estada nessa escola foi fortemente marcada pela sensação de que os alunos têm perfeita consciência das condições da sua escola, dadas as formas de comportamento apresentada pela maioria deles. Para algumas dessas crianças, a escola parece ser a sua única oportunidade de receber tratamento adequado para a sua faixa etária, já que vinham para escola sujas, sem uniforme, sem roupas adequadas para a temperatura da cidade (uma das mais frias da serra catarinense), calçando chinelos de dedo, machucadas (uma das meninas havia espetado um prego no pé e não havia recebido nenhum cuidado como curativos e vacina contra tétano). Tais crianças, porém, encontram um ensino monótono e automático de conteúdos sem significados para elas. A inquietação de uns e a apatia de outros, em sala de aula, tantas vezes percebidas nas crianças, durante o período de observação, nos leva a crer que se trata de reflexo de um ensino desmotivante ao qual são submetidos. As tentativas de controle da turma às custas de gritos e safanões poderiam ser evitadas se o conteúdo apresentado se revelasse significativo e, portanto, interessante e motivador (PATTO, 1992). As ponderações específicas sobre a condução da prática metodológica da alfabetização observadas nesta escola bem com nas demais participantes do estudo serão abordadas no próximo capítulo.

5.1.2 O espaço escolar público de Florianópolis

A visita à escola pública de Florianópolis (E1F) iniciou em 22 de novembro de 2005 e mostrou-se bem menos impactante que a experiência vivida quando da visitação à escola

pública de Urubici. Embora bastante antiga e de pequenas dimensões, esta escola atende, nos períodos matutino e vespertino, em torno de quatrocentos alunos do ensino fundamental. Sua localização é das mais privilegiadas já que se encontra em plena região central da cidade. O público atendido é claramente aquele de crianças e jovens em risco social, habitante de morros próximos, tornados extremamente violentos e com alto índice de assassinato nos últimos anos.

Ao contatar a direção da escola em Florianópolis, fomos questionados sobre que retornos a escola teria dessa pesquisa, que contribuições efetivas receberiam. O questionamento nos surpreendeu, inicialmente, mas aos poucos fomos entendendo a angústia manifestada pela diretora da escola. Ela dizia ser importante colaborar com a academia, mas que geralmente não via reciprocidade nessa relação e, quando buscava o apoio e a parceira da universidade para tentar minimizar suas dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos que ali estudavam, não encontrava ressonância. Nesta escola percebemos uma clara preocupação pedagógica com o baixo desempenho escolar dos alunos. Assumimos, a exemplo do que fizemos nas demais escolas, o compromisso de retornar e dar uma devolutiva do que tínhamos percebido a partir de nosso objeto de pesquisa. Tal compromisso não pareceu ser o que esperava, mas também não colocou qualquer obstáculo a nossa entrada na escola. Feitos os esclarecimentos sobre o funcionamento da investigação a diretora chamou a professora que poderia acolher o desenvolvimento do estudo.

Ao entrar em sala de aula, observamos que as crianças da escola pública de Florianópolis mostraram-se calmas e disciplinadas, e a professora exercia grande autoridade e controle sobre as crianças, que ocupavam carteiras dispostas em U. Na sala, havia um armário, trancado à chave, com materiais de consumo para as aulas, e uma estante usada para guardar livros didáticos, algumas revistas em quadrinhos e livros infantis para que, quando as crianças terminassem suas atividades, pudessem se entreter com a leitura de algo. Em todo o período de observação dessa turma, apenas uma menina fez uso desse material. Fato agravado, do nosso ponto de vista, pelo pequeno número de alunos que realmente conseguia ler, apesar de se estar finalizando o ano letivo. Mesmo entre as cinco crianças selecionadas para participar da pesquisa, a capacidade de leitura mostrava-se bastante precária.

Também nessa escola foi possível identificar o que estamos chamando de invisibilidade no trato com os alunos, isto é, ausência de interação entre os adultos que trabalham na escola e as crianças, ausência de ações especialmente voltadas para os alunos

etc. A escola parece manter um funcionamento para além dos alunos, aqueles que são a razão de sua existência. Durante nossa estada, em duas ocasiões a professora da classe não pôde estar presente em sala de aula e foram chamadas duas alunas da segunda série para ficar com a turma. Essas alunas/professoras chegavam com papel e lápis e desenvolviam alguma atividade de desenho, de escrita do próprio nome das crianças ou de alguma palavra escolhida aleatoriamente, também realizavam contas de matemática. Certamente, o problema aqui não se restringe ao fato de que as alunas eram da 2ª série, por certo as duas alunas mais bem sucedidas da classe, ao contrário, esta experiência para as crianças parecia positiva, pois tratava-se de alguém mais experiente que a classe na apropriação da escrita e da leitura, ambas as competências devidamente apropriadas; mas essas alunas, enquanto permaneciam na função de professoras/alunas estavam perdendo a aula da sua turma.

Ao transitar pela escola e conversar com os professores, tínhamos a impressão de que o compromisso com os alunos e com a sala de aula era relativizado em função das condições de trabalho oferecidas pela escola. Em um desses momentos de conversa, a professora da classe com a qual estávamos realizando a pesquisa deixou transparecer sua insatisfação pela perda do seu horário de aula em função de uma reunião marcada pela diretora da escola. Parecia haver certa tensão entre professores e direção.

Tranqüilidade e ordem foram percebidas no primeiro contato com a classe, e essa percepção se manteve até o final da observação. O ambiente da sala de aula era limpo, arejado e bem iluminado. As famílias silábicas eram expostas na parede sobre o quadro negro e, quando havia tempo livre, a professora as repassava em voz alta, repetindo duas vezes a família escolhida por ela de modo aleatório, exigindo, assim, a atenção das crianças, as quais realizavam o exercício sem demonstrar dificuldade, o que não aconteceu quando do momento de leitura que veremos a seguir. As demais paredes eram recobertas por mapas e desenhos feitos pelas crianças. Os objetos na sala eram todos nomeados com tiras de papel que continham os nomes das coisas, como etiquetas que tudo nomeavam. Essa característica aparecerá fortemente nos textos escrito das crianças, sempre seguidos por desenhos onde todas as coisas são designadas, conforme o ambiente da sala de aula. Geraldi (1997) atribui esse fato a uma herança das cartilhas de alfabetização, as quais tendem a apresentar a “escrita como ilustração da gravura” (GERALDI, 2003, p. 138). No fundo da sala havia um armário aberto com revistas em quadrinhos, livros de histórias infantis, revistas velhas. Havia ainda alguns jogos e letras de madeira para formar palavras. Como a professora tinha bom domínio sobre a classe, organizava os turnos de fala, chamando atenção para a necessidade de respeitar

quem estava falando e quem já pedira para falar. Ela orientava, ainda, sobre higiene pessoal e, quando necessário, sobre a limpeza da sala, ao que os alunos respondiam levantando e recolhendo os papéis jogados no chão.

O período da aula destinado à leitura foi iniciado sem qualquer preparação, introdução ou motivação, com vistas à ativação de conhecimento prévio das crianças a respeito do tema. A professora apenas indicava a página do livro didático de Língua Portuguesa e mandava ler em voz baixa, o que resultava em conversas paralelas e dispersão, logo controladas com energia. O texto indicado para leitura era bastante longo, com quatro páginas. As crianças que conseguiam ler efetivamente demonstravam não estar entendendo o que liam, pois, ao acabar a primeira página, anunciaram ter finalizado a leitura ao que foram informados que deveriam continuar na próxima página. Esse fato, mais a dificuldade generalizada apresentada pela classe no momento da leitura individual em voz alta, reforça, além de evidenciar a distância de uma leitura fluente, a falta da ativação do conhecimento prévio na construção dos sentidos do que estavam lendo, isto é, a ausência de antecipações sobre o que trataria o texto impedem que as crianças criem hipóteses sobre o texto e busquem a confirmação durante a leitura. Podemos perceber que o exercício de leitura, além de totalmente titubeante e adivinhatório, era uma prática de mera decodificação para a maioria das crianças leitoras, porque, para aquelas que não conseguiam ler, o exercício era torturante. Concordamos com Lajolo quando assevera:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (1982, p.59)

A motivar os alunos para essa leitura teria bastado pôr em cena a experiência que muitas das crianças já tiveram e que ainda tinham, a saber, a perda dos dentes de leite. A pontuação do referido texto era inexistente na leitura das crianças, e a própria professora a ignorava na medida em que interrompia o leitor no meio da frase e passava para outro leitor. Em nenhum momento, foi explicada a função dos pontos na leitura, o que, em se considerando o processo inicial de leitura em que se encontram os alunos, talvez não se constitua em grave falha. A leitura, para as crianças, era interminável, um a um; a professora pedia que lessem em voz alta, porém, como não dominam ainda o processo de decodificação, e a construção dos sentidos do texto parecia ser uma etapa posterior à leitura de todas as crianças, o processo tornava-se muito cansativo e enfadonho. Após lerem duas páginas, ainda

faltavam duas. À medida que as crianças apresentavam dificuldades na decodificação, e isto acontecia amiúde, a professora apontava para a família silábica correspondente e retomava a exercitação em voz alta com todos. As dificuldades maiores estavam na leitura dos dígrafos e dos encontros consonantais, como “quadro” e “telhado”. Era tamanha a dificuldade na leitura que a professora não corrigia os alunos nas leituras equivocadas e, após quarenta minutos de leitura dos alunos, ela finalmente assumiu o exercício de ler em voz alta, porém, a essa altura nenhuma das crianças prestava mais atenção ao fato, cansados que estavam. A professora, ao término da sua leitura em voz alta da história, situou-a no cotidiano das crianças, fez perguntas, quis saber quem tinha dentes guardados, mas o desinteresse das crianças era latente e definitivo. A professora fez análise textual com perguntas orais bem objetivas, as quais os alunos responderam de modo também objetivo e direto. Não houve troca de experiências, não houve discussão sobre o sentido do texto, não houve exploração interpretativa, não houve o “desvelamento do *ser* leitor” (SILVA, 1987). Esta experiência remete-nos a Ezequiel Theodoro da Silva quando teoriza acerca das práticas de leitura nas escolas brasileiras.

> Em nome do ensino de leitura e em nome da importância da literatura, se cometem crimes pedagógicos terríveis nas escolas deste país e a principal razão desses crimes parece recair na falta de sensibilidade dos professores para com esse importantíssimo estágio do desenvolvimento humano chamado infância – estudos recentes sobre a relação entre leitura e educação escolarizada mostram como grande parcela das nossas escolas públicas, ao invés de desenvolver e consolidar o gosto pela leitura nos alunos de 1º grau, consegue exatamente o oposto, ou seja, uma aversão das crianças por qualquer material impresso. (SILVA, 1989, p. 46)

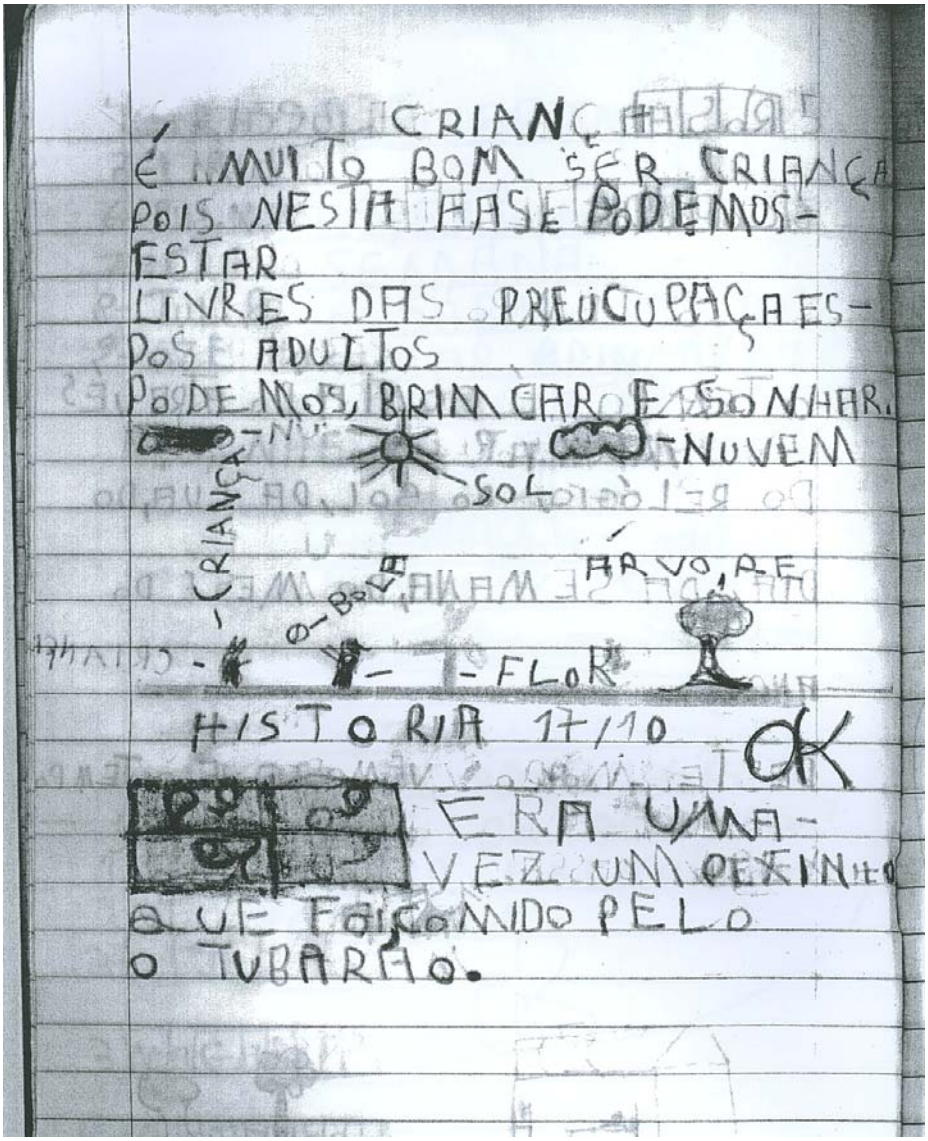
Faltava pouco para terminar esta aula e as crianças pediram para cantar uma música para mim[24] e a professora aceita a sugestão, embora ainda falte muito tempo para o fim da aula, pois as crianças estão bastante cansadas para qualquer outra atividade. Eles cantam a música *A árvore da montanha*, depois cantam ainda uma outra, ambas sem conexão com o tema da leitura.

A análise da escrita deu-se, a exemplo do que aconteceu na escola pública de Urubici, a partir das últimas atividades realizadas, encontradas no caderno de Língua Portuguesa. Os textos encontrados se repetiam em cada um dos cadernos, o que indicava que eram produto de cópia e não de produção autoral. Os temas dos textos não se interligavam, demonstrando serem escolhidos aleatoriamente no livro didático. Várias listas de palavras foram encontradas, listas de flores e de frutas, além de palavras soltas com as quais as crianças

[24] Abro mão, aqui, do tratamento no plural, dada a pessoalidade dessa circunstância.

deveriam formar frases. Este parece ser o único momento de autoria das crianças, embora, em alguns cadernos, tenhamos encontrado frases iguais, o que pode indicar cópia entre os alunos, já que sentam lado a lado, ou, quem sabe, sugestão da professora. Uma das frases que se repete é “O boi é bicho brabo”, a qual se configura claramente como uma daquelas frases de cartilha em que são usadas palavras que repitam ao máximo uma determinada sílaba com o objetivo de fixá-la, por exemplo, a clássica “O Ivo viu a uva”, ou “A faca é afiada” ou ainda as *surreais* “A vaca voa” e “A baba do boi é boa”. Nem mesmo quando se tratava de um texto sobre a criança, tema certamente motivado pela data comemorativa do dia das crianças, em 12 de outubro, pudemos perceber uma produção textual de fato, expressão da subjetividade de seu autor. Vejamos o texto a seguir

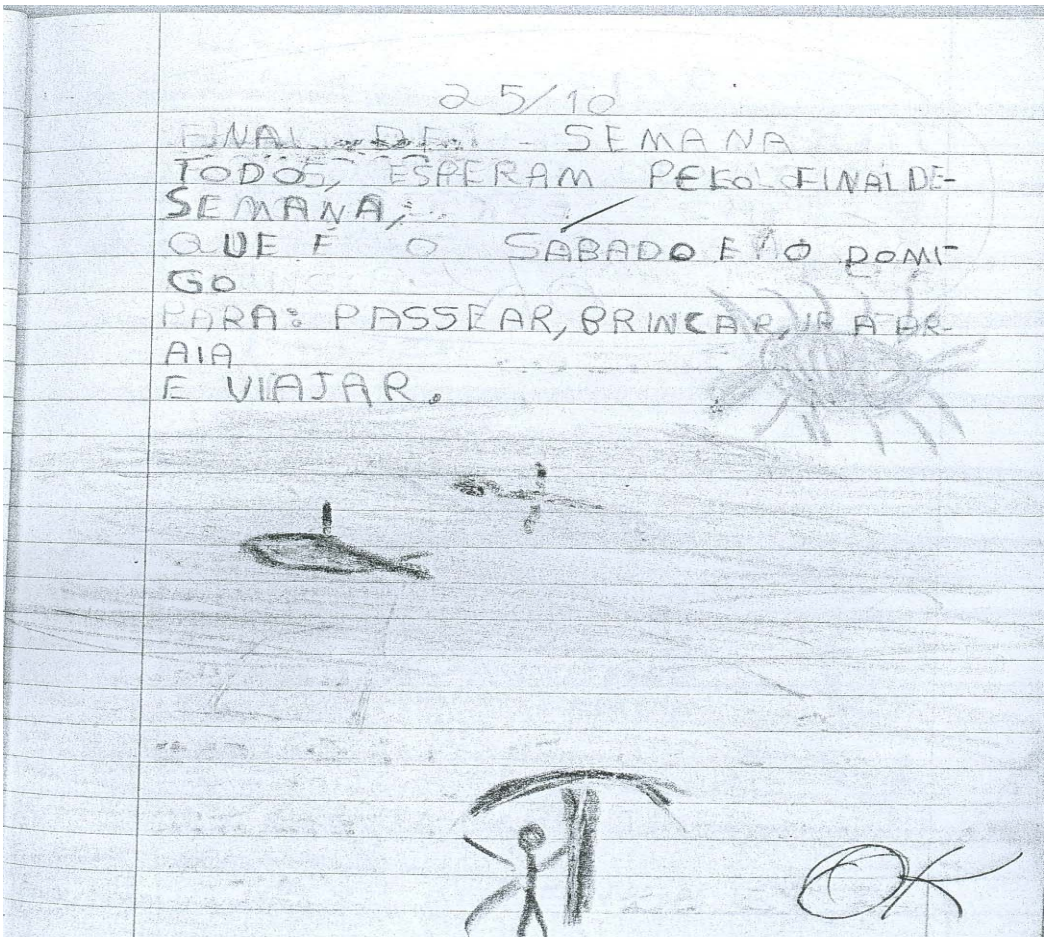
Atividade escrita – 1



Este fato é bastante significativo no que tange aos tipos de oportunidades reais de uso da escrita que são dadas para a criança, como forma, dentre outras coisas, de ampliar sua experiência como escritor e conseqüentemente promover o seu desenvolvimento em língua escrita, percebendo, então, a função social do domínio do código alfabético. Que oportunidade melhor para uma produção de texto que essa de falar de si próprio, de como é ser criança, de como ela se sente, do que ela faz, enfim. Nas experiências de produção textual com adultos, fica evidente a facilidade com a escrita quando se trata de escrever autobiograficamente. Percebemos, então, que, mais do que saber escrever, é necessário ter o que dizer, o que exige reflexão, imaginação e que leva à autoria.

No próximo texto encontramos, novamente, um texto artificial e não-autêntico, trata-se de *redação* e não de *produção de texto*, na definição de Geraldi (1991), de quem transcrevemos: “A observação mais despretensiosa do ato de escrever para a escola (redação) pode mostrar, pelos textos produzidos, que há muita escrita e pouco texto” (p. 137).

Atividade escrita - 2



Final de semana

Todos esperam pelo final de semana que é o sábado e o domingo para passear, brincar e viajar.

Qual a motivação para ler um texto que não traz informações novas, não diverte, não é poético, não é literário e nem científico?

5.2 Olhar que revela as duas escolas privadas: visibilidade

Ao entrar nas duas escolas privadas selecionadas para integrarem a pesquisa – lembramos que a seleção se deu em razão de alguns fatores como a localização, a esfera pública e privada, a localização em um mesmo bairro, a tradição no ensino e o número de alunos –, tivemos a sensação, em ambas, de que aquele era um local apropriado para se desencadear o processo educacional e de alfabetização de crianças, em especial a escola de Florianópolis, visivelmente construída para atender as necessidades de crianças da educação infantil e das séries iniciais: ampla área de lazer, coberta e ao ar livre, carteiras, cadeiras e armários adequados às faixas etárias, banheiros atendendo às necessidades das crianças pequenas etc.

Nas duas escolas privadas, ficou bastante evidenciada a preocupação com o atendimento às demandas por letramento dos alunos. Nas duas escolas privadas, encontramos um público de classe média e média alta. A diferença maior entre o perfil familiar das duas escolas parece ser o grau de escolaridade e de letramento dos pais. Na escola de Florianópolis, como mostraremos a seguir, os pais das cinco crianças selecionadas eram quase todos profissionais liberais (um pai advogado, uma mãe juíza, uma mãe arquiteta, uma mãe engenheira, um pai engenheiro) e apenas uma das mães era funcionária pública, uma enfermeira. O que essas funções têm em comum parecer ser também a necessidade de atualização e o grau de letramento exigido para que tais profissionais sejam bem sucedidos. Tal característica dos pais, certamente se reflete na formação dos filhos e nas exigências feitas

à escola, o que a obriga a capacitar freqüentemente seus professores com vistas a melhor lidar com as demandas desses alunos, informação concedida pela coordenação pedagógica da escola. Eis uma diferença significativa entre as duas escolas privadas: o investimento em capacitação dos professores.

O contato com as famílias ocorreu como planejado, porém observamos maior disponibilidade e espírito colaborativo nas famílias da escola privada de Florianópolis. Sobre essa impressão, retornaremos a seguir quando tratarmos do grau de escolarização dos pais. Assim como nas entrevistas com os pais de escola pública, todos os pais diziam comprar livros e revistas infantis para as suas crianças. Na escola de Urubici, apenas uma família afirmou adquirir livros freqüentemente e assinar revistas de tiragem nacional e jornais, estaduais, para seus próprios membros, dada a dificuldade de acesso a esses materiais escritos. De modo geral, entre os pais dos dois grupos, a leitura era tida como um valor. Voltaremos a abordar este ponto, de modo mais específico, na análise descritiva de cada uma das escolas.

Observamos, na conversa que tivemos com os dois grupos de pais, que o incentivo ao estudo é uma constante, assim como a importância da oferta de material escrito, porém observamos um comprometimento mais efetivo nas famílias de crianças da escola privada de Florianópolis; embora as famílias de ambas as cidades tivessem apreço pela leitura e soubessem de seu papel no desenvolvimento pessoal e escolar das crianças, as de Florianópolis demonstraram, em maior número, um empenho mais sistemático e efetivo. Por exemplo, a instituição de práticas efetivas que motivassem as crianças a lerem mais, como freqüentar com as crianças feiras de livros e livrarias, permitindo que elas escolham o que ler, idas a cinemas e teatros, rotinas de leitura em família, em que todos se dedicam a sua leitura, leitura de histórias em voz alta por um dos pais e atenção à feitura dos deveres escolares. Em Urubici, no entanto, pareceu-nos que o comprometimento com o sucesso escolar dos filhos, na maioria das famílias entrevistadas, estava restrito ao fato de dar condições materiais para que freqüentassem uma boa escola, sem um maior empenho para com a formação dos filhos. Esse comportamento parece-nos estar relacionado com o tipo de ocupação dos dois grupos de pais de cada cidade. Ao identificarmos a formação escolar dos pais, verificamos uma diferença significativa entre os dois grupos. No primeiro grupo, de Urubici, três mães possuem ensino superior e, no grupo dos pais, apenas um deles concluiu essa etapa formativa, inclusive com uma especialização. Já no que se refere ao grupo de pais de Florianópolis, o panorama muda significativamente. Vejamos:

Quadro 4 – Grau de escolarização dos pais da escola privada de Urubici

Escola Privada em Urubici	**Grau de escolarização do pai**	**Profissão**	**Grau de escolarização da mãe**	**Profissão**
Aluno Marcos	Ensino médio	Comerciante	Ensino superior	Comerciante
Aluno Gabriel	Ensino superior	Fruticultor	Ensino superior	Serviço Social
Aluno Márcia	Ensino médio	Técnico agrícola	Ensino médio	Balconista
Aluno Diana	Ensino médio	Balconista	Ensino superior / Esp.	Professora
Aluno Vitor	Ensino médio	Comerciante	Ensino médio	Do lar

Quadro 5 – Grau de escolarização dos pais da escola privada de Florianópolis

Escola Privada em Florianópolis	**Grau de escolarização do pai**	**Profissão**	**Grau de escolarização da mãe**	**Profissão**
Aluno Carla	Ensino Superior	Advogado	Ensino superior	Enfermeira
Aluno Joaquim	Ensino superior	Advogado	Ensino superior	Juíza
Aluna Leila	Ensino superior	Engenheiro	Ensino superior	Engenheira
Aluno Flávio	Ensino superior	Advogado	Ensino superior	Arquiteta
Aluna Laura	Ensino superior	Médico	Ensino superior	Psicóloga

É curioso notar as diferenças em termos de nível formativo e também de ocupação profissional. Pelas características das duas cidades, temos, em caráter amostral, uma demonstração da formação escolar dos pais das crianças com melhor desempenho no processo de alfabetização. Essas diferenças não nos parecem desprezíveis, elas são indicadoras, a nosso ver, das diferenças qualitativas do processo de ensino e aprendizagem da escola privada de Florianópolis e conseqüentemente do melhor desempenho das crianças. Parecem ser dois os aspectos principais para esse caso: primeiramente, buscar no fato de que no grupo selecionado de crianças os respectivos pais são todos profissionais liberais, para quem, sem sombra de dúvida, o estudo, além de ser um valor, é também uma necessidade profissional, imposta pela constante premência de atualização; em segundo lugar, essas características do grupo ora analisado certamente revertem em maior exigência quanto à atuação escolar na educação dos filhos.

Em conversa com a coordenadora pedagógica da escola privada de Florianópolis, detectamos, em sua fala, uma preocupação constante com a formação continuada e o acompanhamento pedagógico dos seus professores, já que, segundo ela, o público que recebem tem amplo acesso a variadas fontes de informação, internet, jornais e revistas, viaja, vai a cinemas e teatros com regularidade e é fortemente estimulado pelos pais. De acordo

com a coordenadora, atender esse público exige investimentos em atualizações e reuniões pedagógicas semanais, além de projetos de leitura e escrita que perpassam as séries iniciais.

Logo, tal panorama nos leva a confirmar, especificamente em relação às escolas investigadas, que existe uma forte vinculação entre a qualidade da educação de uma instituição e o perfil do público a que atende. Assim, ser visível ou invisível parece ser também uma questão socioeconômica, mas ter um desempenho escolar acima da média depende do comprometimento familiar seja no que tange ao acompanhamento em casa seja no que se refere às exigências por atendimento das demandas dos filhos.

Corroboramos posicionamento de Yanhong Zhang (2008, p. 3) para quem "É perturbador pensar que alunos recebem mais ou menos recursos de acordo com o lugar em que vivem."

5.2.1 O espaço escolar privado de Urubici

Importa aqui reafirmar que não faz parte do escopo deste trabalho de pesquisa estabelecer paralelo entre a escola pública e a privada, todavia, é preciso confessar que foi a partir da entrada nesta escola (E2U), em sete de novembro de 2005, que vimos clarificado o motivo da angústia, do desconforto e do desassossego quando de nossa estada na escola pública da mesma cidade.

Ali, naquele ambiente de escola privada, a duzentos metros da escola pública também objeto de nossa pesquisa, localizada na mesma rua, os alunos não eram invisíveis, e isso se refletia em várias ações. O espaço físico e as pessoas que ali trabalhavam davam mostras de entender serem aqueles alunos a razão da existência daquela instituição, que ali estavam para interagir, aprender e se desenvolver com os professores e colegas, para conviver com os amigos nas áreas de recreação. Tudo ali dava visibilidade às crianças: o período de entrada das aulas, por exemplo, momento em que as crianças chegam à escola, era um momento em que circulavam direção, professores e funcionários no *hall* da escola, interagindo com os alunos; havia um porteiro que auxiliava os menores com as mochilas e as crianças que chegavam de bicicleta. Era nítida, também, a adequação dos espaços destinados às crianças: a limpeza de pátios e salas de aula, a pintura clara das paredes, a boa conservação do prédio, a área verde bastante ampla intermediada por jardins com flores e frutas, além de muitos vasos com plantas distribuídos pela escola.

Nesse espaço, era nítida a importância de crescer em um ambiente limpo, organizado e funcional como forma de educar pelo exemplo: se o ambiente é limpo e organizado, somos coibidos a mantê-lo assim; se somos bem tratados, isso nos incita a tratarmos bem quem nos rodeia, isto é, o contato interpessoal gentil, amigável e respeitoso contribui para percebermos que somos respeitados como pessoas, que temos direitos e, principalmente, temos deveres. Educar pelo exemplo parece ser o caminho mais apropriado para disseminar e consolidar o conceito de *cidadania*. Essas condições não são, bem sabemos, determinantes para que tenhamos alunos bem sucedidos, responsáveis e aplicados, mas contribuem positivamente para que isso aconteça. Dito de outro modo, são desconcertantes as limitações dos sistemas educacionais frente ao devastado contexto social em que vivemos, no qual alunos não contam com condições mínimas que lhes permitam participar exitosamente do processo educativo.

A direção da escola, a exemplo da escola pública da mesma cidade, recebeu-nos bem e colocou-se à disposição para ajudar no que fosse necessário para o bom andamento da pesquisa. Todos na escola eram muito prestativos, educados e gentis. Repetiu-se a mesma dinâmica de aproximação da escola, já referida na seção anterior, contato com direção, com a professora e um primeiro contato com a turma para que nos apresentássemos e esclarecêssemos as razões da permanência em sala de aula e o contato com algumas famílias.

De orientação confessional, gerida por congregação de freiras – a mesma que gere o único hospital da cidade - a escola privada de Urubici oferece educação infantil, fundamental e Ensino médio. A escola conta apenas com uma turma de 1ª série, com dezessete alunos. A sala de aula não é grande, mas, como abriga poucos alunos, não chega a ser pequena. São poucos os portadores textuais expostos nas paredes, apenas dois cartazes confeccionados pelos alunos, apresentando os direitos dos alunos e os seus deveres; há, ainda, um mapa-múndi e um painel com as datas de aniversário das crianças. Tal característica demonstra o rompimento com as orientações metodológicas construtivistas que, para melhor expor as crianças aos vários portadores textuais, cobria as paredes da sala de aula com cartazes, com as produções dos alunos, enfim com materiais variados. Sem o intuito de avaliar positiva ou negativamente essas práticas, queremos observar apenas o interessante movimento pendular que se instaura na educação de tempos em tempos, e já apresentado e discutido por Saviani sob a denominação da “curvatura da vara”, em seu clássico livro Escola e democracia (2000). É curioso como vamos da superpoluição visual à quase total ausência de materiais escritos nas paredes das salas de aula.

A professora mostrou-se disponível, mas pouco à vontade. Embora com vasta experiência em alfabetização, a professora da classe que leciona na mesma escola há mais de vinte anos dá sinais de insegurança em seu processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, o que inferimos em razão de que, durante o período de observação, não foi realizada nenhuma atividade de produção textual, foram passadas questões preparatórias para a prova de ciências, foram realizadas leituras do livro texto, aulas de matemática, idas à biblioteca em que as crianças podiam escolher livremente uma obra e lê-la, ensaio do coral, aula de Educação Física, de Matemática, enfim... Ficou claro, em nosso entendimento, nós que se tratava de comportamento de auto-preservação. Como o objetivo era observar naturalmente como se desenrolava o processo de escrita e de leitura em sala de aula, não consideramos a possibilidade de solicitar qualquer uma das atividades.

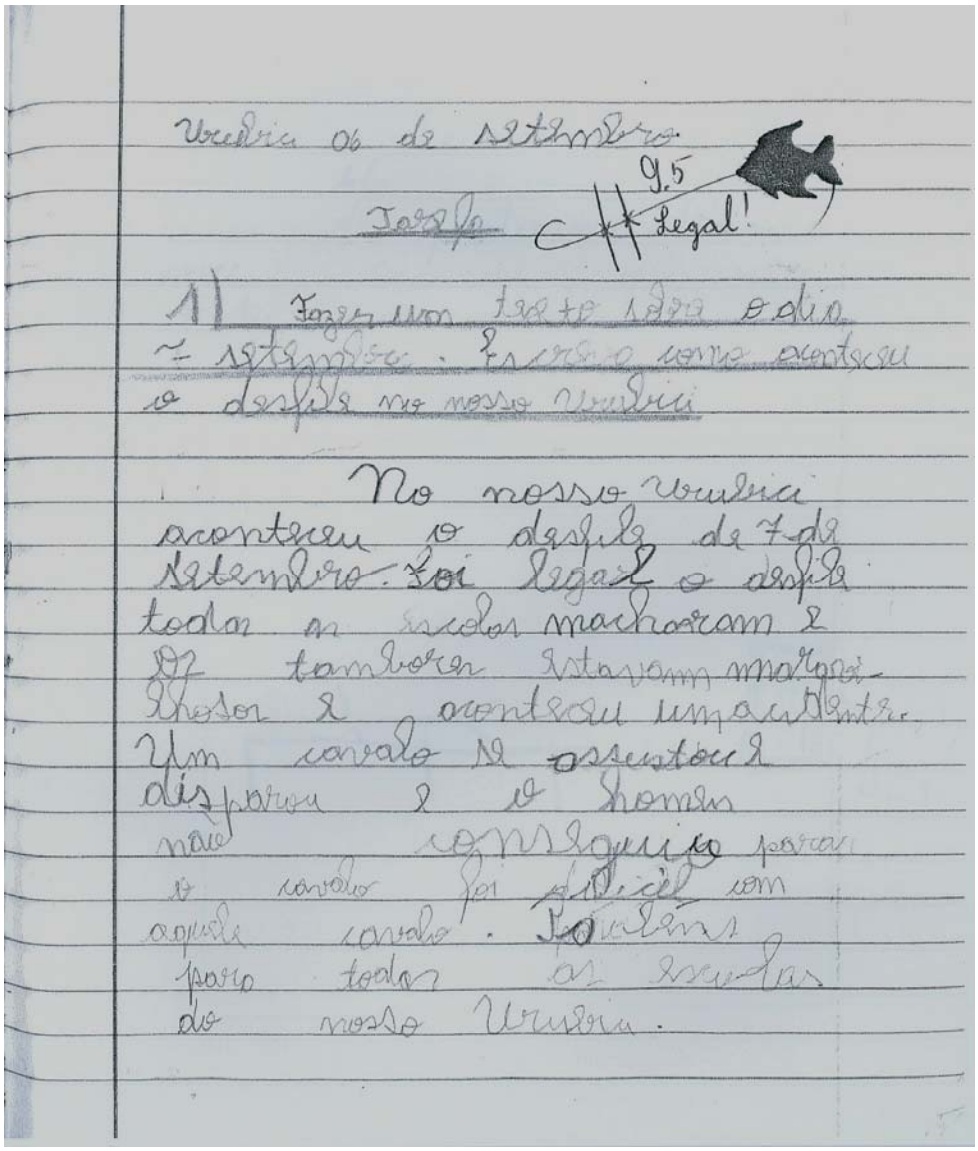
O clima na sala de aula era calmo e disciplinado. O início das aulas, a cada dia, era marcado pela oração. No primeiro dia de observação, a professora iniciou as atividades perguntando quem queria contar a história do *Patinho feio*, que havia sido dada como tarefa no dia anterior. As crianças eram participativas e demonstravam respeito pelos turnos de fala e atenção ao que estava sendo contado por cada colega, pois não repetiam informação já dada e partiam de onde o colega havia parado. A professora despertava valores morais a partir do que as crianças iam falando; explorava opiniões, idéias, aceitação das diferenças. Após essa etapa, a professora convidou os alunos para lerem em voz alta o texto, e foi fazendo pequenas correções como o “s” em final de palavra que, por vezes, durante a leitura, ficava apagado. A leitura do texto segue a ordem das filas de carteiras. A leitura da história é reiniciada para que todos tenham a oportunidade de ler. Todos já lêem com fluência.

Percebemos, ainda, que a professora tinha especial cuidado com o desenvolvimento da oralidade, ao incentivar a manifestação oral dos alunos e ao ajudá-los a ordenar as idéias de modo a que eles sejam bem compreendidos. No canto da sala, havia uma cesta de palha com algumas revistas em quadrinhos e livros infantis. A professora aceitava várias opções de respostas, promovendo uma reflexão acerca das várias formas de se chegar ao mesmo construto de compreensão. Quando alguma criança manifestava não-entendimento, a professora logo solicitava ajuda de alguém para explicar ao colega.

Ao analisar as produções escritas nos cadernos dos alunos selecionados pela professora, verificamos que tais atividades eram diversificadas, incluindo produções textuais autorais, respostas pessoais a perguntas sobre um texto determinado, ditados e cópias de

textos do livro didático, frases para fixação etc. Observamos que a relação dos alunos com a língua escrita era de autoria e, portanto, de fato *produção textual* e não mera *redação* como já defendido na seção 5.1.1, na medida em que a usavam para expressar opiniões, pontos de vista etc., demonstrando estar cientes de uma das funções da escrita. A exemplo disso, transcrevemos a seguir produção textual solicitada por ocasião da data comemorativa de 7 de setembro. O enunciado pedia “Fazer um texto sobre o dia 7 de setembro. Escreva como aconteceu o desfile no nosso Urubici.” Apresentaremos dois dos textos produzidos.

Atividade escrita – 1a



Urubici 06 de setembro

Tarefa

9.5

Legal!

1) Fazer um texto sobre o dia 7 setembro. Escreva como aconteceu o desfile no nosso Urubici

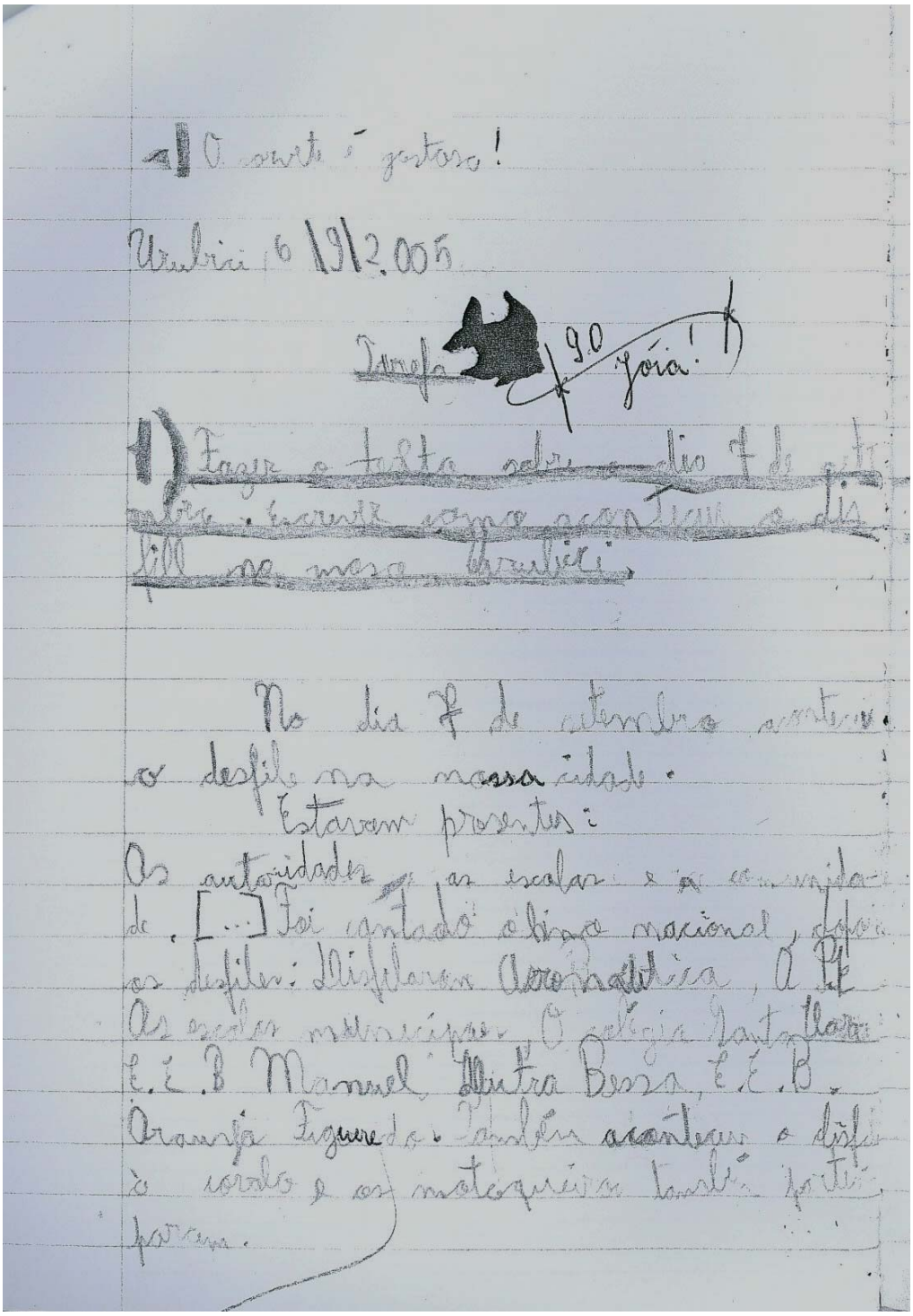
No nosso Urubici aconteceu o desfile de 7 de setembro. Foi legal o desfile todas as escolas marcharam e os tambores estavam marcando melhor e aconteceu um acidente. Um cavalo se assustou e disparou e o homem não conseguiu parar o cavalo foi difícil com aquele cavalo. Foi bom para todas as escolas do nosso Urubici.

No nosso Urubici

No nosso Urubici aconteceu o desfile de 7 de setembro. Foi legal o desfile todas as escolas marcharam e os tambores estavam maravilhosos e aconteceu um acidente. Um cavalo se assustou e disparou e o homem não conseguio parar o cavalo foi difícil com aquele cavalo. Parabéns para todas as escolas do nosso Urubici.

Como podemos observar, a produção expressa a visão pessoal da criança sobre o evento de 7 de setembro, do qual ela havia participado, vivenciando cada momento relatado. Parafraseando Paulo Freire (1985), quando diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra – o mesmo pode ser dito sobre a escrita. Em se tratando da apropriação da língua escrita, esta deve ser antecedida pela vivência de mundo, pelas experiências passadas, de modo a fazer perceber ao aluno uma das principais funções da escrita.

Atividade escrita – 1b



O sorte é gostoso!

Urubici, 6/9/2.005

Tarefa 90 Joia!

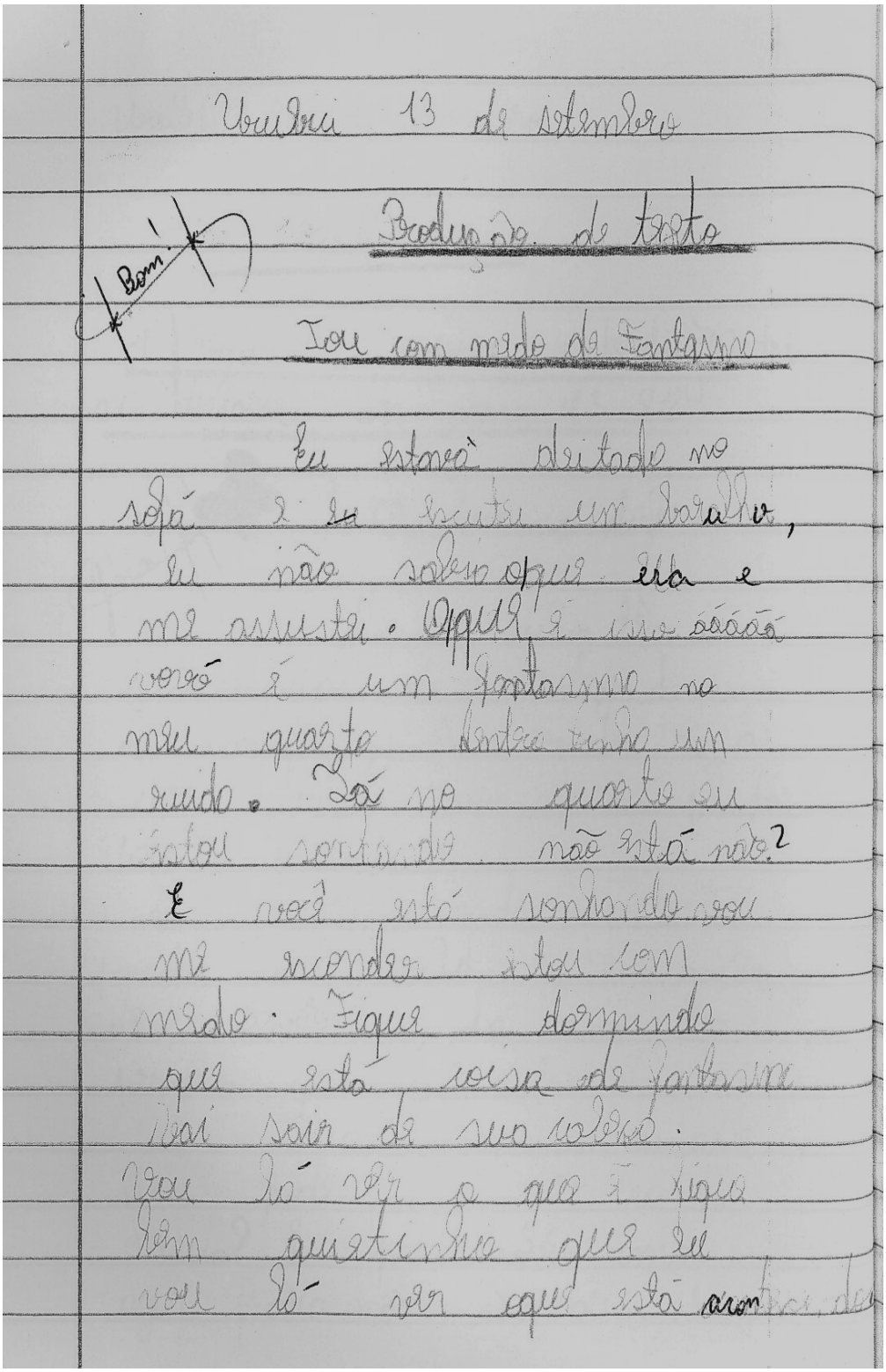
1) Faça a falta sobre o dia 7 de setembro. Escreva como aconteceu o desfile na nossa Urubici.

No dia 7 de setembro aconteceu o desfile na nossa cidade.
Estavam presentes:
As autoridades, as escolas e a comunidade. [...] Foi cantado o hino nacional, depois os desfiles: Desfilaram Aeronáutica, A PM. As escolas municipais: O colégio Santa Catarina E.E.B Manoel Mutra Bessa, E.E.B. Oranja Figueredo. Também acontecem o desfile à cavalo e as motocicletas também participaram.

No dia 7 de setembro aconteceu o desfile na nossa cidade. Estavam presentes: As autoridades, s escolas e a comunidade. [...] Foi cantado o hino nacional, depois os desfiles: Desfilaram Aeronáutica, As escolas municipais, O colégio Santa Clara, E.E. B. Manuel Bessa, E. E. B. Araujo Figueiredo. Também aconteceu o desfile à cavalo e os motoqueiros também participaram.

A produção dos dois textos não apresenta problemas com a grafia das palavras, a não ser na escrita de “conseguio”, na atividade 1a, uma hipercorreção, para “conseguiu”, entretanto vale registrar que, ao analisar os cadernos dos alunos, observamos a prática da correção sobreposta, em que a professora corrigia em cima do que o aluno havia escrito, impedindo, dessa forma, que o mesmo soubesse o que tinha escrito, que erro havia cometido. É possível, ainda, perceber problemas de coesão e coerência que não foram apontados pela professora. A preocupação em relação à produção oral das crianças, observada durante o período passado em sala de aula, não se repetiu na correção dos textos escritos, pelo menos não encontramos evidências disso no caderno dos alunos.

Atividade escrita – 2a e 2b



Uruará 13 de setembro

Bom!

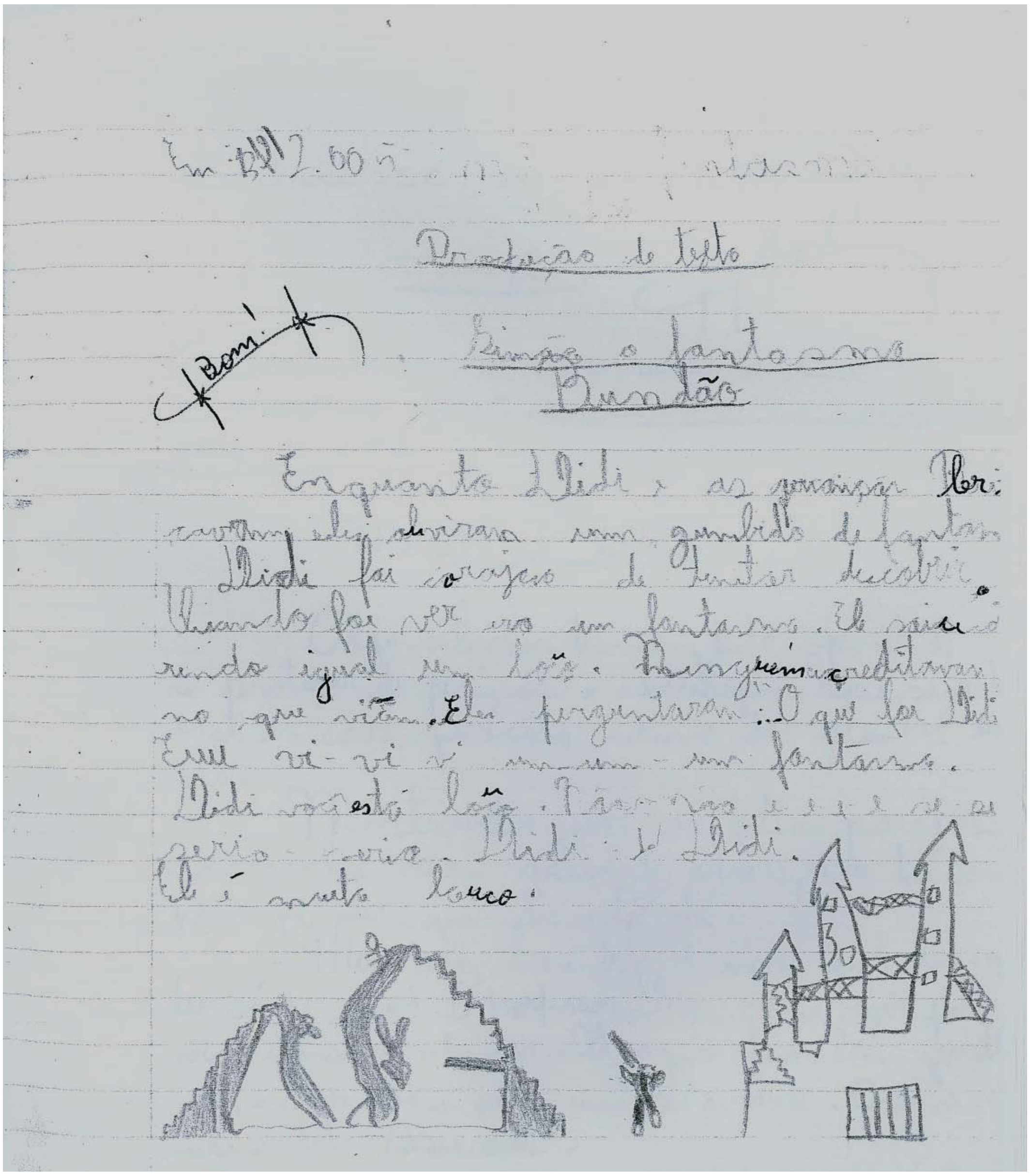
Produção de texto

Tou com medo de Fantasma

Eu estava deitado no sofá e eu escutei um barulho, eu não sabia o que era e me assustei. Aqui é isso ááááá você é um fantasma no meu quarto dentro tinha um ruido. Lá no quarto eu tou sonhando não está não? E você está sonhando vou me esconder tou com medo. Fique dormindo que está coisa de fantasma vai sair de seu coleto. Vou lá ver o que é fique bem quietinho que eu vou lá ver que está acon

Tou com medo de fantasma

Eu estava deitado no sofá e eu escutei um barolhu eu não sabia oque era e me assustei. Oque é isso aaaaaa vovó é um fantasma no meu quarto Dentro tinha um ruído. Lá no quarto eu estou sonhado não está não E você está sonhando vou me esconder estou com medo. Fique dormindo que esta coisa de fantasma vai sair de sua cabeça. Vou lá ver o que é fique bem quietinho que eu vou lá ver o que esta acontecendo. Era o vestido da sua mãe. Eta eu vou esquecer isso de fantasma. Pronto vou escovar os meus dentes para



Simão o fantasma

Bundão

Enquanto Didi e as qrianças brincavam eles olviram um zumbido de fantasma.

Didi foi ver era um fantasma. Ele saio rindo iqual um loco. Ninguém acreditava no que viam. Eles perguntavam: o que foi Didi Eu u vi vi vi um um um fantasma. Didi você esta loco. (Ilegível) e e e e se se serio. Didi (ilegível) Didi. Ele é muito loco

Todos os textos estão transcritos sem as correções da professora, o que, aliás, acontecia em cima do que o aluno escreveu. Em vários momentos, observamos a ausência de correção, por exemplo, no título do texto 2a onde vemos a ocorrência clara de interferência da oralidade na escrita.

Observamos, ainda, a respeito da produção escrita, que, embora esta fosse autoral, o que é bastante positivo para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, não havia diversidade de gêneros discursivos. Os textos são sempre narrativos e opinativos. Não encontramos evidências de que outros gêneros discursivos fossem abordados com os alunos, além dos tradicionalmente reconhecidos pela escola. Tal evidência, observada em todas as escolas investigadas – em umas mais intensamente, em outras, menos – sugere o forte vínculo com a uma concepção de língua e de ensino de língua ainda pautados na cópia e na reprodução, não havendo espaço para uma concepção de escrita e leitura como habilidades de lidar com vários textos do cotidiano, como gráficos, tabelas, cartazes, panfletos, propagandas, instruções, trechos de peças teatrais, contos, notícias, textos opinativos, formulário de compra, formulário de emprego, entre muitos outros que circulam naturalmente na rotina de qualquer comunidade e aqueles que não circulam naturalmente, embora seja tarefa da escola inseri-los nas práticas de trabalhos com a linguagem como forma de preparar esses sujeitos para atuarem e se posicionarem frente às demandas hodiernas e, ao fazer isso, dar condições de ampliação de suas capacidades intelectuais, pois, ao facultar expressão e reflexão, essa mesma escola permitiria e, de certa forma, ensinaria ao aluno como relacionar as novas informações

encontradas nos diferentes gêneros discursivos com o seu conhecimento prévio e suas experiências.

Ao perguntarmos à professora sobre o trabalho com diferentes tipos de textos, ela respondeu que não havia essa preocupação com os vários usos sociais da escrita e sim com os textos comumente tidos como importantes para o universo escolar. Para nós, ficou claro que tal posição era resultado do contexto em que estava inserida aquela escola e da política de capacitação de professores, bastante tradicional e conservadora. Por certo, a discussão sobre gêneros discursivos e variação lingüística não se constituem temas abordados nas salas de aula e contidos nos planejamentos. Quando perguntamos sobre o trabalho com gêneros discursivos, sobre textualização ou sobre a discussão que se tem feito sobre *letramento* e *alfabetização*, a professora mostrou-se evasiva, sem responder ao que fora perguntado; o que sinaliza desconhecimento de tais temáticas.

Retomando as atividades escritas dos alunos, encontramos uma análise textual em forma de perguntas. As respostas encontradas são evidências do que já informamos anteriormente sobre textos opinativos. As crianças respondem com singularidade, o que mostra que de fato são os autores de tais respostas, além disso, as respostas são claras e coerentes.

A única atividade de escrita durante a semana foi uma um exercício postado no quadro negro com perguntas sobre geografia, assunto sobre o qual teriam prova naquela semana. Interessante observar a intervenção de um aluno, Gustavo, sobre a coerência dos enunciados elaborados pela professora no momento em que esta os escrevia no quadro, ao que a professora corrigia prontamente. Vale dizer que as crianças desta turma, quase todas, haviam passado pela educação infantil, que, nesta escola, conta com um último ano de pré-escolar, favorecendo, assim, a familiaridade com o processo de alfabetização.

5.2.2 O espaço escolar privado de Florianópolis

A experiência nesta escola, iniciada em 22 de novembro de 2005, surpreendeu positivamente. Escola com tradição na cidade atende da educação infantil ao ensino médio e está claramente comprometida com a preparação para o vestibular; ali, esperávamos encontrar práticas conservadoras de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura. Surpreendentemente, encontramos, neste espaço, forte e sistemático investimento na formação e no acompanhamento pedagógico dos professores, o que os preparava para atender as muitas

demandas advindas do *capital cultural* de alunos e dos graus de letramento familiar. A hipótese deste trabalho de pesquisa, nesta escola, encontrou ressonância.

A sala de aula da turma onde ocorreriam as observações era clara, iluminada, a única de todas as escolas a ter um armário baixo, possibilitando o acesso dos pequenos. Esse móvel servia para que as crianças guardassem suas mochilas e demais materiais, ficando com a carteira escolar mais livre. Havia uma movimentação organizada na sala, com as crianças levantando quando precisavam de algum material. Os turnos de fala também eram organizados de modo que todos pudessem falar e serem ouvidos. Era bastante comum a professora consultar os alunos para tomadas de decisão no decorrer da aula, o que juntamente com os demais aspectos citados, ilustra como dar voz e aos alunos, como compartilhar as decisões que dizem respeito a eles também, como ensinar o respeito respeitando, ensinar a ouvir ouvindo, isto é, dando visibilidade aos alunos.

Nossa entrada em sala já tinha acontecido no dia anterior, momento em que foram feitas as apresentações e esclarecidos os objetivos da pesquisa. No dia seguinte, quando retornamos, a professora tinha organizado uma atividade de produção textual com as crianças, aproveitando o tema dos *animais* ao qual estavam se dedicando. Foi pedido às crianças no dia anterior que cada uma trouxesse a figura de um animal.

Já com todas as crianças em sala, a professora sentiu falta de uma das alunas, percebendo que seu material estava na sala, mas ela não. Houve certo tumulto, pois ninguém sabia onde estava a criança nem o que havia acontecido. Esse fato mobilizou a professora, a coordenação e demais funcionários até que finalmente encontraram a garota na entrada do colégio, esperando que alguém viesse trazer uma figura que havia esquecido. A importância desse fato certamente não está nele próprio, mas sim nas motivações que o desencadearam. Chamou atenção a seriedade com que foi encarado o esquecimento de parte da tarefa escolar. A criança simplesmente tentou resolver o problema. Bastaria que a professora desse a ela uma figura de animal qualquer. Percebemos nesta turma uma auto-regulação bastante interessante realizada pelas próprias crianças. Não nos foi possível identificar se a razão para tal auto-regulação era a responsabilidade com as obrigações escolares, entendendo sua importância e relevância, ou a forte competição com os colegas e a pressão da família.

Voltemos à dinâmica de sala de aula. As carteiras dispostas em U permitiam que todos se vissem e que se movimentassem no espaço. O primeiro momento da aula era destinado a essa dinâmica, as crianças levantavam para conversar com a professora, esta as escutava

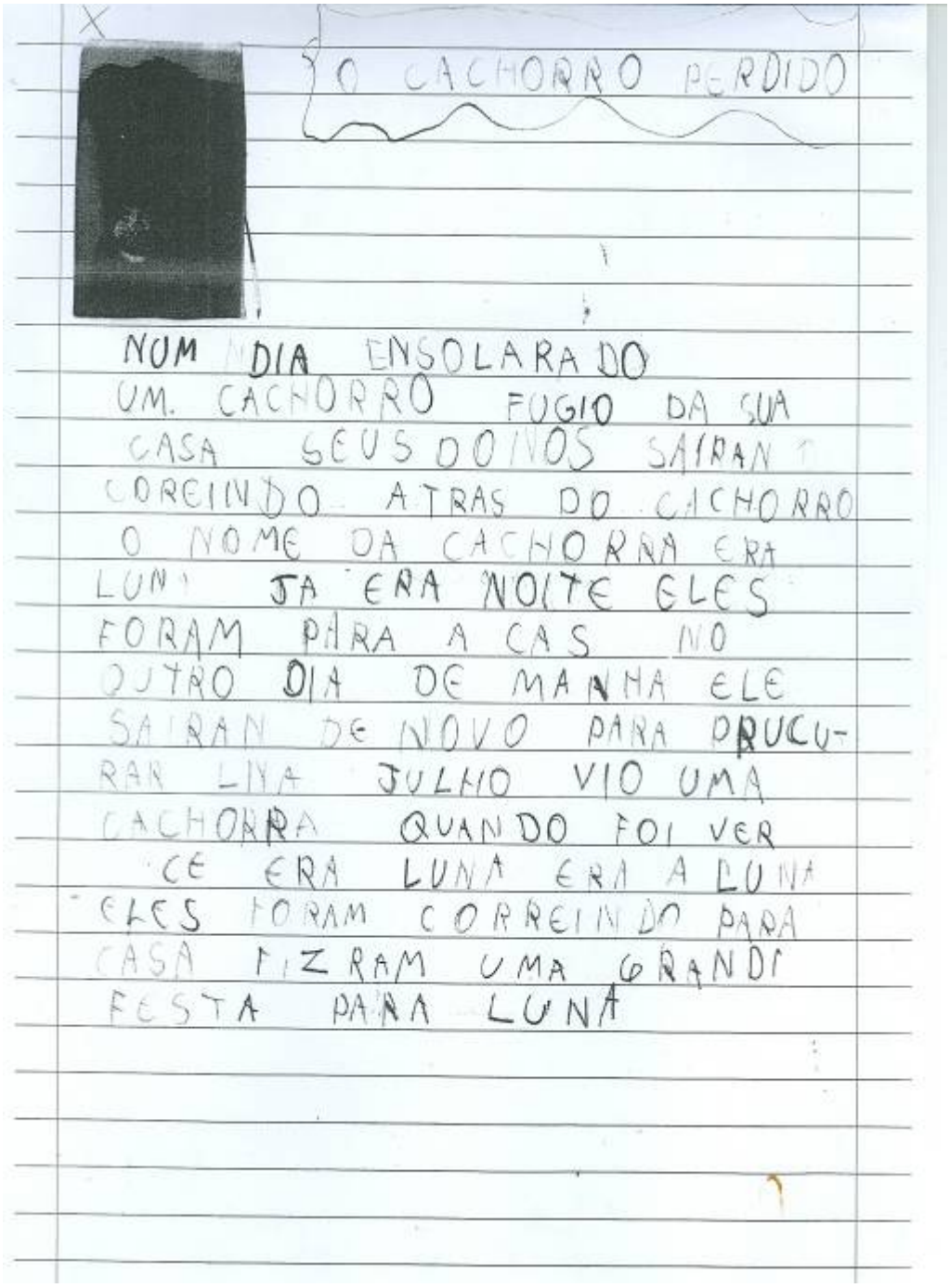
atentamente, enquanto controlava o número de crianças de pé, demonstrando perfeito controle da turma. As crianças pareciam totalmente à vontade. Passado esse momento inicial da aula, em que todos queriam contar alguma coisa para a professora e para o grupo, e controlado o susto com a menina que não trouxe a tarefa, a professora iniciou o planejamento das atividades da tarde e foi escrevendo em um canto da lousa, sem que fosse apagado durante toda à tarde. Tal atividade era feita com a ajuda das crianças. Curiosamente, nesta escola, embora sabidamente confessional, não houve oração ao iniciar a aula.

Finalizada essa parte introdutória da aula, a professora deu início à atividade de produção textual, retomando com os alunos o assunto estudado nas aulas de ciências e foi perguntando a cada um que animal tinha trazido e por quê. Nesse momento, presenciamos uma intervenção bastante incomum para este nível de escolaridade, fato que depois, com a correção coletiva de alguns dos textos produzidos durante aquela aula, ficou esclarecido. Eis o fato: um dos meninos trouxe a figura de uma coruja e, ao responder à pergunta da professora sobre que animal tinha trazido, ele respondeu: “curuja”, ao que foi rapidamente corrigido por uma garotinha que estava sentada enfrente a ele e que disse: “não é curuja, é coruja”. Esse grau de consciência e atenção sobre língua escrita e as especificidades da língua falada sugerem que nessa 1ª série as crianças eram levadas a refletir sobre as características da língua. Essa intervenção e outras desse tipo, que aconteceram durante a correção coletiva de textos, permitiu-nos inferir que aquelas crianças eram perfeitamente capazes de refletir sobre a relação entre *língua escrita* e *língua falada*, tendo sido introduzidas na discussão sobre variação lingüística, tema ainda pouco usual nas escolas de ensino fundamental, apesar de sua relevância para entender o funcionamento da língua. Percebemos, ainda, o monitoramento que a professora realizava sobre sua fala, já que o grupo todo era muito atento ao uso da variedade padrão da língua. Tal fato ilumina o modo como, desde muito cedo, vamos aprendendo a utilizar a língua padrão a nosso favor e para demarcar quem sabe e quem não sabe.

As crianças iniciam a atividade de produção textual e permanecem concentradas na atividade até que terminem, cada um, sua história. Com a atividade finalizada, as crianças passam para outra aula e combinam a correção com a professora para o dia seguinte.

Os textos produzidos durante a aula, única professora a realizar tal tarefa durante nossa permanência em classe, são demonstrações efetivas de uso social da escrita, de apropriação da escrita para levar outrem a saber o que se tem a dizer. Eis os dois primeiros textos:

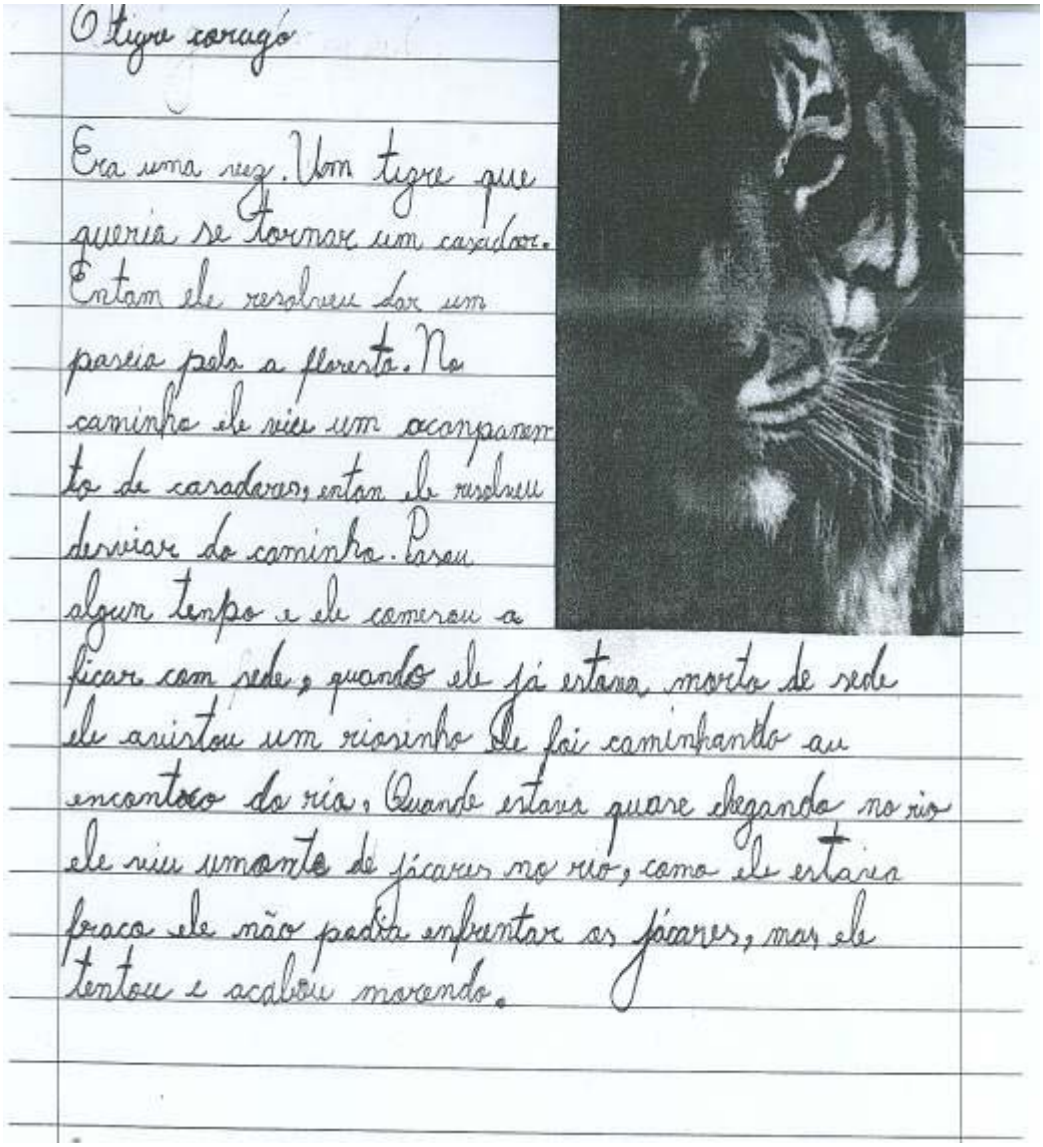
Atividade escrita - 1



O CACHORRO PERDIDO

NUM DIA ENSOLARADO
UM. CACHORRO FUGIO DA SUA
CASA SEUS DONOS SAIRAN
COREINDO ATRAS DO CACHORRO
O NOME DA CACHORRA ERA
LUNA JA ERA NOITE ELES
FORAM PARA A CAS NO
OUTRO DIA DE MANHA ELE
SAIRAN DE NOVO PARA PRUCU-
RAR LUNA JULHO VIO UMA
CACHORRA QUANDO FOI VER
CE ERA LUNA ERA A LUNA
ELES FORAM CORREINDO PARA
CASA FIZRAM UMA GRANDI
FESTA PARA LUNA

Atividade escrita -2b



O tigre coragó

Era uma vez. Um tigre que queria se tornar um caçador. Entam ele resolveu dar um passeio pela a floresta. No caminho ele viu um acompanhamento de caçadores, entan ele resolveu desviar do caminho. Passou algum tempo e ele começou a ficar com sede, quando ele já estava morto de sede ele avistou um riosinho Ele foi caminhando ao encontro do rio. Quando estava quase chegando no rio ele viu umonte de jácares no rio, como ele estava fraco ele não podia enfrentar os jácares, mas ele tentou e acabou morendo.

Como podemos observar nos textos a e b, a escrita para essas crianças é uma oportunidade de manifestação criativa, de imaginação, devidamente motivada já que a professora encomendou, no dia anterior, que cada criança trouxesse uma gravura de animal para a realização de produção de texto. Nesses dois textos transcritos, vemos claramente o motor imaginativo dos alunos sendo posto em movimento e, neste exercício de contar um fato, vemos aparecer quem pratica a ação, quando isso acontece, onde e qual é a ação (foco narrativo, personagem, tempo, espaço e enredo), isto é, vemos emergir os principais elementos da narrativa (EMMEL et al, 2003). É possível perceber, ainda, em meio a alguns

problemas de coesão, um encadeamento coerente das idéias: início, meio e fim; ascensão inicial, clímax, desfecho, respeitando a linearidade das narrativas infantis.

É importante registrar que, nesta turma, as crianças usavam o tipo de registro da escrita que quisessem, letra cursiva ou maiúscula, uma vez que segundo a professora da classe não havia uma preocupação com a forma de registro da escrita, pois, além de a turma ser bastante heterogênea em relação a isso, era consenso entre os professores e a direção que a forma de registro naquele momento não constituía uma definição importante. Além do mais, como o propósito do trabalho com a língua, seja na leitura seja na escrita, era de fruição e de expressão, tal detalhe não era sequer mencionado.

Na aula seguinte, a professora já providenciou a reprodução dos textos em lâminas e, iniciada a aula, perguntou quem quer ter seu texto corrigido coletivamente. Curiosamente todos queriam, porém já sabia que apenas alguns seriam corrigidos assim, em função do tempo. A correção foi, de fato, coletiva, com a participação dos colegas identificando os problemas com a escrita das palavras, com relação à coesão e à coerência; os constituintes textuais eram observados pela professora que chamava a atenção dos alunos para essa especificidade do texto dissertativo. O processo de produção textual era livre e incitava à criatividade e imaginação dos alunos.

6 NOVAS DEMANDAS DE USO DA ESCRITA X ANTIGAS FORMAS DE ENSINAR A ESCREVER

A educação como condição necessária
para igualdade deve ser complementada com outra
visão que, em sentido inverso, põe a igualdade como
condição de possibilidade para a educação.
Juan Carlos Tedesco, 1991.[25]

Quando se propõe uma pesquisa de base etnográfica, o pesquisador tem o cuidado de entrar discretamente no ambiente pesquisado, embora saibamos ser impossível não sermos notados, o que pode diferir é uma presença mais ou menos sentida por aquela comunidade. Da perspectiva do pesquisador, também há a tentativa de neutralidade no olhar para alcançar a cientificidade. A pretensa neutralidade no caso desta pesquisa, foi potencializada pela novidade daquele ambiente de cidade pequena, com restrita manifestação da cultura grafocêntrica e de economia agrícola.

Ao entrar na escola pública desta pequena cidade do interior nossa impressão era de estar vendo o que as pessoas que ali trabalhavam não viam, de perceber o que elas não percebiam. Ou será que viam e percebiam, mas inseridas que estão neste ambiente, acham que nada está errado, ou então que nada podem fazer? Essa parece ser uma resposta plausível. Nossa percepção sobre a rotina nesse espaço, como já dito no capítulo anterior, quando tratamos de relatar a entrada nas escolas públicas, foi de alheamento ao que pudesse acontecer na escola, com a escola e com os alunos. À menina de sete anos que chegou à escola com o pé espetado por um prego nenhuma atenção foi endereçada, nem àqueles que chegavam de chinelos de dedo em uma temperatura de dois graus negativos.

Causa-nos desalento pensar que a escola pública nada pode fazer nesses casos, embora saibamos serem esses aspectos relativos aos cuidados básicos com a integridade física da criança função primeira da família, todavia, quando se trata de escola que atende comunidades sabidamente carentes, ainda assim a escola ignora a realidade de seus alunos? Perguntamo-nos qual o papel desta escola na transformação da comunidade em que esta inserida? Qual seu engajamento social e o alcance de suas ações?

[25] Tradução nossa de "[...] a la educación como condición necesaria para la equidad debe ser complementada con otra que, en sentido inverso, pone a la equidad como condición de posibilidad para la educación.

> Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto. (FREIRE, 1997, p. 26)

Recorremos a Paulo Freire para elucidar o que pensamos sobre esta questão. Para esse alheamento explicitado nas escolas, sobretudo na escola pública de Urubici, estamos usando o termo *impermeabilidade* para tentar dar forma ao que vimos e sentimos durante o período de permanência na escola. É como vemos a postura desses ambientes, impermeáveis ao entorno que os circunda, impermeáveis à realidade cotidiana dos que ali aportam, impermeáveis à necessidade destes, o que termina por gerar sua invisibilidade. Como se fosse possível, no contexto da educação, prescindir desses fatores, ignorá-los, torná-los invisíveis.

Neste ponto, cabe entabular um diálogo com o capítulo três deste estudo, intitulado Linguagem: inclusão e exclusão do sujeito. Lá discorremos sobre os aspectos históricos e culturais que constituem a linguagem e sobre o legado desta na formação do sujeito. Como ignorar o cotidiano em que estão inseridas essas crianças e esperar que se apropriem de um manancial cultural que não lhes pertence? Como lidar com a carência no que diz respeito ao que se habituou a chamar de “currículo oculto”, o qual trata daquele conjunto de conhecimentos prestigiados na e pela escola e que significativa parcela da população não domina? Como esperar motivação para a aprendizagem com uma abordagem pedagógica que desconsidera a vivência dessas crianças? Como esperar disciplina na sala de aula se as crianças muitas vezes não entendem o que diz e quer o professor e por quê? Como fazê-las se interessarem pela escrita e pela leitura quando suas experiências com essa tecnologia é quase nula no seu ambiente familiar e comunitário e, na escola, o que se apresenta como oportunidade de experiência letrada são frases e palavras impessoais. Como esperar que as crianças se apropriem da língua escrita quando a experiência com essa língua não é ampliada, potencializada e contextualizada?

No decorrer deste capítulo, tentaremos responder às perguntas norteadoras desta pesquisa, apontando a) a correlação entre proficiência/desempenho em leitura e escrita e a configuração dos usos sociais da escrita na escola e no entorno e b) a correlação entre a metodologia da prática alfabetizadora, tipo de escola e espaço grafocêntrico.

6.1 Impermeabilidade no espaço escolar e implicações para a proficiência/desempenho em leitura e escrita

Ao adotarmos os postulados vygotskyanos de constituição do homem, adotamos a premissa de que sua formação se dá na e pela interação no ambiente cultural, de tal modo que as experiências vividas no contexto cultural, histórico e social servem, num primeiro momento, de estímulo para a aprendizagem, tornando-se uma oportunidade de desenvolvimento posterior, num claro movimento de individuação, que se dá a partir de experiências proporcionadas pela cultura (SMOLKA, 1993). Assim, temos claramente o movimento dialético interpsicológico para o intrapsicológico (VYGOTSKY, 1984).

Obviamente, esse movimento dialético permeia as experiências das crianças o tempo todo e não só na escola, mas o que importa saber é que oportunidades de interação significativa, formativa a escola propicia a seus alunos com vistas a promover o seu desenvolvimento intelectual? Ana Luiza Bustamente Smolka (1993, p.8) explicita essa questão apontando que " Nesse movimento em que se elaboram as funções inter e intrapsicológicas, a criança vai aprendendo a organizar os próprios processos mentais e suas ações por meio de palavras e outros recursos semióticos."

A escola é, senão a principal, uma das mais importantes geradoras desse movimento de interação construtiva da aprendizagem e do desenvolvimento. Fica patente, então, a razão para a indisciplina e o desinteresse observados nas crianças da escola pública de Urubici, assim como dificuldade em entender o que falava a professora. Em uma perspectiva histórico-cultural da educação, da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual o que fica subentendido para nós é que eram muito restritas as possibilidades de aprendizagem para o desenvolvimento oferecidas naquele ambiente escolar. Estamos nos referindo à aprendizagem que modifica, que transforma, que dá às pessoas condições de melhorar a realidade em que vivem.

> Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal [...] e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isto se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica através de signos (VYGOTSKY, 1994, p, 57)

Considerando o importante papel da linguagem como mediadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento e voltando nosso olhar para o lugar dessa importante forma de mediação no contexto das escolas públicas investigadas, o que veremos, sobretudo na escola pública de Urubici, é uma quase ausência de diferentes usos sociais da escrita. A retração da cultura grafocêntrica da cidade, e principalmente a carência da comunidade atendida pela escola pública de Urubici, não nos pareceu ser uma informação relevante para a comunidade escolar e que promovesse uma apropriada adequação da configuração dos usos da escrita promovidos em sala de aula, de modo a fazer perceber as crianças o papel social da escrita. Tal adequação da configuração da prática metodológica certamente deveria ser contemplada já no planejamento das atividades para o ano letivo.

A reflexão que queremos levar a efeito aponta para o fato de que, para as cinco crianças entrevistadas na escola pública de Urubici, o contato significativo com a língua escrita foi oriundo de experiência familiar e não escolar. O que ratifica os postulados defendidos nos estudos sobre letramento de que o contato significativo com a escrita, quando iniciado desde a primeira infância, no seio familiar, contribui positivamente para o bom desempenho na apropriação da língua escrita e da leitura. A questão que se coloca é: E aqueles que não contam com a interferência positiva da família para ter sucesso escolar? Para esses, a escola está preparada?

Duas importantes questões são decorrentes dessa resposta. A primeira delas, a permanente e significativa dedicação familiar no que diz respeito ao desempenho escolar dos filhos, acompanhando-os nas atividades escolares, mobilizando recursos para permitir maior acesso à cultura geral e à escolar e, assim, dando-lhes condições de acompanhar a dinâmica escolar (que inclui o currículo oculto), suprimindo as lacunas da escola nessa tarefa de acolher os alunos com suas diferenças e singularidades e dar-lhes igual oportunidade de desenvolvimento intelectual.

A segunda questão, que é decorrente desta, aponta para o fato de que nem todas as famílias estão preparadas para tal acompanhamento escolar de seus filhos, muitos pais nem mesmo têm ciência da relevância de sua intervenção efetiva no futuro escolar de seus filhos e, se o têm, possivelmente não saiba como fazê-lo. O que estamos querendo dizer é que, quando

os pais, por alguma razão, não conseguem se comprometer com a escolarização efetiva de seus filhos e deixam para a escola essa tarefa, o que acontece, na maioria das vezes, é a impossibilidade da escola, por uma série de fatores, de dar conta dessa tarefa.

Na escola pública de Urubici, encontramos um caso em que os pais assumiam o pouco comprometimento com o acompanhamento dos filhos na escola e, apesar disso, as crianças estavam se saindo bem. A mobilizar a atenção de tais crianças para as atividades da escola estava uma tia em idade escolar, que com elas morava. A família, nesse caso, muito pouco contribui com a inserção de práticas de uso da escrita, e a escola apresenta a escrita de uma forma desconectada dos usos reais, impessoal e fragmentada, de modo que nem da escola nem da família virá o apoio e o acompanhamento necessários para sua permanência exitosa na escola.

Embora pretendêssemos verificar em nosso estudo a correlação entre proficiência/desempenho em leitura e escrita e a configuração dos usos sociais da escrita na escola e no entorno, foi-nos possível observar apenas a correlação entre proficiência/ desempenho e configuração dos usos sociais da escrita na escola. O entorno circundante de cada uma das escolas pareceu-nos não ser relevante frente as duas grandes forças educativas: a escola e a família. A família, pela sua responsabilidade de socialização primária e transmissão eficiente do capital cultural, dando condições à criança de plena inserção no mundo letrado e permanente acompanhamento e comprometimento com as atividades escolares; e a escola, além da socialização secundária, porque deve realizar de modo competente a função instrucional e de formação intelectual, permitindo que a criança aprenda e, com isso, se desenvolva – o que, de modo algum, se confunde com aprender a ortografia e a *falar direito*, falar inclusive é habilidade com que a criança já chega à escola.

O estudo *Uma visão dentro de Escolas 'Primárias'*, desenvolvido pela Unesco, cujo relatório divulgado em 2008 (dados coletados entre 2005 e 2007) e compara a educaçao de séries iniciais de onze países da América Latina, Ásia e Norte da África, objetiva examinar os fatores que contribuem para a qualidade e a igualdade da educação primária. O estudo aponta para o modo como a desigualdade social afeta a maneira de uma criança aprender e para uma certa ausência de motivação percebida por professores e diretores. O relatório acertadamente reveste-se de cautela frente esse assunto e pergunta: Crianças em desvantagem social são, de fato, alunos menos motivados ou estariam os professores e diretores com o

olhar contaminado pelas difíceis condições de trabalho? Para os pesquisadores, ambas as respostas constituem-se em graves dificuldades e acabam gerando um movimento vicioso de desmoralização da escola que certamente seria prejudicial para todos. Em texto de Maria Helena Souza Patto (1997, p. 289), temos o prenúncio de tal fato anunciado.

> A produção do fracasso escolar está assentada em grande medida na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação. Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o estado, nas sociedades capitalistas – e isto é mais claro nas sociedades capitalistas do terceiro mundo –, não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, isso porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. No Brasil, é cada vez mais evidente que o estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses.

Este texto parece estar em consonância com o relatório quando assevera que “essas crianças estão sujeitas a uma dupla desvantagem – a carência de recursos em casa e na escola." De acordo com o trabalho, no Brasil são investidos 1.159 dólares por aluno/ano, enquanto no Chile esse valor chega a 2.120 dólares.

Motivação e condições socieconômicas favoráveis demonstraram ser, no referido estudo, indicadores de utilização de materiais e atividades didático-pedagógicas mais adequadas aos usos reais da leitura e da escrita, bem como de métodos mais criativos. Contrariamente, professores cujos alunos possuem menor renda descrevem seus estilos de ensino como menos exigente e mais freqüentemente baseado na memorização e na repetição.

No caso das duas escolas públicas, a despeito das diferenças de cultura grafocêntrica que marca uma capital de estado com ampla exposição e disseminação dos usos sociais da escrita, e uma pequena cidade interiorana, de retraída cultura grafocêntrica, encontramos configurações dos usos sociais da escrita muito similares nas duas escolas públicas, o mesmo acontecendo nas duas escolas privadas. O que ratifica a posse desigual dos processos de escrita (BRITTO, 2007), restringindo significativamente suas configurações de uso. Tais configurações não extrapolam o plano meramente instrucional, impedindo aos sujeitos e aos grupos sociais a que pertencem uma maior atuação intelectual e maior intervenção no seu contexto (BRITTO, 2007). Ainda para Luis Percival Leme Britto

> O desenvolvimento dessa tecnologia extremamente poderosa, que permite a fixação dos modos de pensar e de organizar o pensamento pela representação das palavras, implicou profundas transformações na forma de ser e viver dos homens, incluindo o pensamento descontextualizado, abstrato, dissociado da situação imediata (2007, p. 11-12).

Corrobora a posição do referido autor Maria Helena de Souza Patto (1997), quando assevera ser a escola agência de socialização por excelência, que expõe o sujeito ao conhecimento científico, ampliando acervo de informações, e "através de critérios universalistas de avaliação, prepara-o para a transição do círculo familiar para o a esfera do trabalho" (p. 2).

6.2 Configuração metodológica da escrita e da leitura e os diferentes contextos grafocêntricos

Nesta seção, pretendemos analisar a configuração da prática metodológica de ensino da escrita e da leitura das escolas investigadas no presente trabalho de pesquisa, observando a possível correlação desta com o contexto grafocêntrico de cada cidade. Nossa expectativa era encontrar uma correlação entre a metodologia da prática alfabetizadora, tipo de escola e espaço grafocêntrico. Essa hipótese foi frustrada, embora tenhamos confirmado a existência de correlação, mas apenas em relação ao tipo de escola, como tentaremos demonstrar.

Na presente análise, deparamo-nos com dois aspectos importantes a) uma aproximação em termos de condução das práticas metodológicas de alfabetização nas duas escolas públicas investigadas, Urubici e Florianópolis, apesar das diferenças significativas da cultura grafocêntrica de cada localidade e b) semelhança de desempenho dos alunos em relação à escrita e à leitura, isto é, parece haver um apagamento das diferenças culturais grafocêntricas e seus usos sociais em prol de um agir metodológico comum, aquele já consolidado como prática tradicional de ensino da língua escrita e da leitura.

Tal constatação aponta para a pouca capacidade das escolas públicas visitadas em adaptarem-se às necessidades básicas de seu público, no que diz respeito à apropriação da língua escrita e da leitura e de seu conseqüente uso social, gerando o que estamos chamando de apagamento das diferenças grafocêntricas. Esse apagamento das diferenças implica, pudemos concluir, a adoção de uma abordagem tradicional e neutra da linguagem, desconsiderando as demandas advindas do público que compõe a comunidade escolar bem como as características grafocêntricas. Observamos que um fator importante é o tipo de escola investigada: se pública ou privada. Um dos fatores que possibilitam o vínculo entre origem social e o acesso ao *capital cultural* necessário para ingressar na escola e ali permanecer com êxito é a disponibilidade de tempo necessário para a aquisição do *capital*

cultural, ou seja, o tempo que a criança está exposta a espaços estimulantes que promovam o desenvolvimento de capacidades necessárias para o bom andamento na escola (BOURDIEU, 2002).

Não se apropriar da língua escrita, isto é, não se tornar um usuário competente das muitas possibilidades que esta oferece aos sujeitos, constitui grave lacuna na formação escolar da maioria dos alunos e tem se mostrado forte influência no binômio sucesso/fracasso escolar. A apropriação da linguagem não é impermeável ao contexto em que está inserido o sujeito, como já aludimos nos capítulos 2 e 4 deste estudo, ela própria ganha forma e é delineada pelas tintas da cultura local, comunitária o que se estende à escrita, com bem declara Kohl de Oliveira (2001, p.68): "Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve em uma cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e ao seu formato, tendo diferentes concepções a respeito deste objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento."

Com base na observação levada a efeito nas duas escolas públicas, foco deste estudo, e nas análises realizadas das práticas pedagógicas utilizadas em ambas as classes, verificamos que a orientação metodológica alfabetizadora das professoras é centrada em uma concepção de ensino da escrita e da leitura como conjunto de habilidades motoras que são paulatinamente ensinadas às crianças, partindo das unidades mínimas da língua como fonemas e grafemas. Os exercícios de escrita e leitura verificados, focados no princípio cumulativo, e o contexto estéril de atividades efetivamente comunicativas, servem para demonstrar a concepção de ensino e aprendizagem subjacente e a distância desta dos usos efetivos da linguagem real, do dia-a-dia, isto é, de seus usos sociais. Ao derivar a prática alfabetizadora do estudo isolado de vogais e consoantes, ancoradas em famílias silábicas, iniciando da parte para o todo, com formação de palavras, palavras que se agregam e formam sentenças e sentenças que se agregam com o propósito de, com isso, formar pequenos "textos", estes artificiais e não-autênticos, como já dito em 5.1.1, revelam a condução metodológica como estando centrada **unicamente** nos processos sintéticos de ensino aprendizagem da escrita e da leitura e descomprometida com os usos sociais que tais comunidades fazem do texto escrito – ou tomando Soares (ano) como referência, a respeito de definição sobre facetas estritas e facetas amplas, isto é, as construções textuais encontradas nas duas escolas públicas se restringiam a construções frásicas impessoais e quase sempre

invariáveis, cujas formas rígidas e pré-definidas não dão espaço para a manifestação de criatividade, das idéias, das fantasias e interesse tipicamente infantis (COLELLO, 2007).

Certamente, não estamos ignorando a importância da correlação entre fonemas e grafemas para o processo de aprendizagem da escrita bem como a correlação entre grafemas e fonemas para o processo de aprendizagem da leitura. A natureza alfabética da escrita portuguesa e, portanto, componencial, demanda tal ação, isto é, não há como se apropriar de uma escrita alfabética sem particularizar sua instância grafêmico-fonêmica e fonêmico-grafêmica, todavia isso não significa avalizar procedimentos de práticas tradicionais de alfabetização como bem defende Cerutti-Rizzatti (2004).

> Aqui parece estar o grande equivoco em toda essa discussão: a dimensão alfabética da língua que passou a se confundir com ela; assim praticas pedagógicas que focalizem a silabação e as relações grafêmico-fonêmicas são automaticamente classificadas como práticas tradicionais sintéticas. (CERUTTI-RIZZATTI, 2004, p. 68)

A questão que tem se colocado, contemporaneamente, sobretudo na última década, dado os pífios resultados do Brasil nas avaliações educacionais sobre leitura e escrita e nas inúmeras pesquisas realizadas pela comunidade acadêmica, está ancorada na polarização dos processos de alfabetização, motivo de confrontos entre defensores dos processos sintéticos e dos processos globais. Academia, órgãos ministeriais e de pesquisa empreenderam em 2003 um embate infrutífero, porque parcial, que resultou em documento publicado pela Câmara dos Deputados, cujo título falacioso: “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: novos caminhos” (BRASILIA, 2003), revela uma proposta de retorno ao método fônico e, conseqüentemente, defende a condução da prática metodológica da alfabetização por meio de processos sintéticos de ensino e aprendizagem.

Historicamente, essa contenda data do final do século XIX (BELINTANE, 2006), quando já havia um embate entre linhas teóricas que, de um lado, defendiam a supremacia do código alfabético no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, assumindo como premissa básica o fato de que o domínio da correlação entre unidades mínimas da língua resultaria em apropriação dessa língua; e de outro lado, a defesa da participação efetiva do sujeito na construção dos sentidos a partir de seus conhecimentos prévios, pondo em evidência a cultura, a experiência e a interação do sujeito. No Brasil, a década de 1970 é um marco para a mudança paradigmática nesse campo. Os processos globais de ensino e aprendizagem (método ideográfico, construtivismo, sociointeracionismo etc) suplantam a

tendência sintética nas práticas de alfabetização (métodos alfabético, silábico, fônico etc.), e são tomados como referência na elaboração de programas nacionais como Parâmetros Curriculares – PCN - e de livros didáticos - PNLD. Tal movimento na educação, é necessário dizer, constitui-se muito mais uma mudança no discurso do que efetivamente uma mudança em sala de aula (BARBOSA, 1994), fato que somado à dicotomia sintético/global, em que um processo era tomado como excludente do outro, contribui significativamente para que os resultados das avaliações da educação brasileira não evidenciem progresso relevante, como já apontado no capítulo 2 deste estudo.

Entendemos que a alimentar a polêmica está a equivocada associação de que dar conta do caráter componencial de uma língua escrita alfabética significa curvar-se às práticas tradicionais de alfabetização (CERUTTI-RIZZATTI, 2004). Para Mary Cerutti-Rizzatti, nenhum processo pode ser unicamente global ou unicamente sintético porque o caráter componencial da escrita alfabética requer a síntese, tanto quanto a razão de o sistema alfabético existir, isto é, seu uso, tem necessariamente dimensão global. Soares (2003), explicita a questão quando indaga a respeito possibilidade de se ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético.

Concebemos, todavia, o ensino e aprendizagem da língua escrita e da leitura como processos complexos que não poderias estar dissociados das relações reais das crianças com a escrita e a leitura, isto é, dissociados das práticas sociais, que utilizam a escrita e a leitura, da comunidade em que vivem as crianças. A observação dos dois contextos grafocêntricos revelou que

> não basta conhecer a correspondência fonética entre sons e letras e ter a habilidade de desenhá-las, poder decifrar as palavras e transcrever signos, nem dominar regras gramaticais e sintáticas; é preciso garantir o efetivo uso e significado da representaçao gráfica como sistema lingüístico situado no tempo e no espaço (COLELLO, 2007, p.61).

Caberia à escola e ao professor a tarefa de municiar ao aluno do ponto de vista dos usos sociais da escrita, pois "sua função não é a de ensinar letras, mas a de construir as bases para que os alunos desenvolvam-se como sujeitos plenos e de direito (BRITTO, 2007,13)". Esse deveria ser o ponto de partida para o desencadeamento do processo de apropriação do sistema alfabético.

Vygotsky (1994, p.139), referindo-se ao processo de aprendizagem da escrita, diz que este " requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano". Esse autor, como já referimos no capítulo 4, concebe a linguagem humana como principal instrumento de mediação simbólica entre os homens, atribuindo a ela duas importantes funções: *intercâmbio social* e *generalização do pensamento*. Para ele, o uso de instrumentos, sejam eles concretos (ferramentas) ou psicológicos (signos), altera significativamente a constituição do homem, o que termina alterando também sua atuação sobre a natureza, gerando uma dinâmica dialética cuja força motriz é a atividade mediadora, desencadeada pelo processo de consciência do homem (VYGOTSKY, 1994). Nesse sentido, a linguagem escrita, assim como a fala, ambas ações mediadoras, afeta o comportamento humano, na medida em que se constituem simbolismos de segunda e de primeira ordem, respectivamente. Para exercer, de fato, essa mediação é necessário que a linguagem, no plano oral e escrito, seja de fato significativa para quem a ouve e para quem a lê. Então, conceber o processo de alfabetização independentemente do entendimento amplo de linguagem parece-nos ser impossível, a menos que não se conceba o processo como apropriação da língua escrita, o que inclui a dimensão social desta. Segundo Vygotsky (1994), "ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores (p.139-140), deixando de ser muitas vezes mediação no processo de interação interpessoal. Vale, nesse sentido, citar Braslavsky

> Para que a criança alcance a intencionalidade de escrever de modo significativo, tudo indica que é preciso motivá-la externamente, principalmente fazendo-a conhecer experimentalmente o sentido da escrita. Entretanto essa motivação externa deve se inserir nos interesses mais vitais da criança, e esses, por sua vez, se vinculam às condições sociais e culturais de seu meio (1993, p. 43)

Esta constitui a questão central deste estudo: Como crianças oriundas de famílias pouco escolarizadas, com baixo grau de letramento, pertencentes muitas vezes a um grupo socioeconomicamente desprivilegiado, irão se apropriar efetivamente da língua escrita de modo a fazer dela uso social, se a escola restringe sua atuação a leituras mecânicas e escritas artificiais? A esse respeito, Terzi (2002, p. 25) pondera

> Em se tratando de crianças de periferia [...] que vêem pouca função para a escrita, o trabalho com esta só será bem sucedido de tiver um sentido para a criança. É necessário que a introdução dessas crianças na escrita permita-lhes construir um fator de valoração para a

> aprendizagem. Copiar palavras sem considerar seu significado [...] não tem, com certeza, sentido para a criança e não a fará aprender a ler e a escrever.

Na seção 6.1, referimos o estudo *Uma visão dentro de escolas primárias*, o qual atestava a correlação entre as condições de alunos em situação favorável e a utilização de material didático adequado bem como de metodologia de ensino apropriada para atender às demandas daquele grupo social e, em grupo de crianças em situação oposta, a condução da prática metodológica configurava-se de modo tradicional, centrada em repetição e reprodução de sentenças. Em nossa pesquisa, chegamos às mesmas constatações. Quase trinta anos após a publicação de *Linguagem e escola*, de Magda Soares, podemos reiterar o que lá foi dito a respeito de a escola ser muito mais um espaço contra o povo do que para o povo. Segundo a autora

> o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização *do acesso* à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. (SOARES, 1986, p.6)

Assim, o que constatamos a respeito da apropriação da escrita e da leitura, a partir dos dados analisados, é que aquelas escolas constituíam-se ineficiente para educar as classes populares e para promover a aprendizagem proficiente do sistema de escrita. Essa ineficiência termina gerando o fracasso escolar e garantindo também a manutenção das desigualdades sociais na medida em que ignora o conhecimento, a cultura das crianças advindas das classes populares sem lhe dar condições de apropriação do capital cultural exigido pela escola.

A escola não introduz, para essa criança, uma nova maneira de falar sobre o mundo, apenas seleciona novos tópicos, mais artificiais para a exercitação de gêneros e formas discursivas já familiares (HEATH, 1982, KLEIMAM, 1993)

> A questão é saber se a escola, através de seus professores, oportuniza tempo e espaço para a expressão e partilha das interpretações, dentro de uma atmosfera democrática, livre, não autoritária. A questão é saber se a escola não pedagogiza o rumo das interpretações, invadindo a subjetividade das crianças e dirigindo-a para o certo e consagrado. A questão é saber se a escola está interessada em cultivar a imaginação criadora e a sensibilidade das crianças vistas aqui como capacidades de experimentação e organização da realidade. A questão é saber se a escola adota uma pedagogia dialógica, que procura conhecer e levar em conta as necessidades e interesses concretos das crianças. A questão enfim, é saber se a escola está

> decididamente comprometida com o desenvolvimento da criança – desenvolvimento este que lhe prepare adequadamente para a transformação desta sociedade (SILVA, 1989, p. 52)

7 IMPERMEABILIDADE E INVISIBILIDADE: À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Tanto Bourdieu e Passeron (1970) como
> Offe (1977) demonstraram que o sistema educativo
> funciona de modo a que a contradição entre o princípio
> de igualdade de oportunidades e da mobilidade social
> através da escola, por um lado, e a continuação, a
> consolidação e até o aprofundamento das desigualdades
> sociais, por outro, não seja socialmente visível, dessa
> forma contribuindo para perpetuar e legitimar uma ordem
> social estruturalmente incoerente, "obrigada"
> a desmentir na prática as premissas igualitárias em que
> se diz fundada.
> Boaventura de Souza Santos, 2005

Esta pesquisa reitera e corrobora tantas outras pesquisas já realizadas acerca do ensino aprendizagem da língua escrita e da leitura no Brasil (GERALDI, 2003, KLEIMAM, 1995, SOARES, 1986, REGO, 1988, SMOLKA, 2003, FRANCHI, 2001, TFOUNI, 1995) e demonstra a distância entre o modo como se alfabetiza na maioria das escolas ainda hoje em pleno século XXI e as teorias pedagógicas e lingüísticas propaladas pela academia e os documentos normativos nacionais (MORAES, 2006, 2007).

Essa afirmação esta ancorada no resultado do presente estudo, na confirmação de algumas hipóteses iniciais e na não-confirmação outras. Ao elaborar o projeto inicial desta pesquisa, esperávamos encontrar a) distinção entre a proficiência/desempenho das crianças oriundas de contexto caracterizado pela retração da cultura grafocêntrica, em termos de leitura e escrita, b) interferência do contexto grafocêntrico de cada uma das cidades na apropriação da escrita e da leitura e c) a diferença na condução da prática metodológica da alfabetização em cada uma das cidades, uma vez que se tratava de ambientes bastante díspares no que tange ao acesso à cultura escrita.

Nossas expectativas foram atendidas parcialmente com a confirmação de uma das hipóteses e a não-confirmação total das outras duas. Observamos que a determinar a configuração metodológica da alfabetização estava não o contexto grafocêntrico da comunidade a que pertencem os alunos e na qual está inserida a escola, mas sim o perfil do público atendido, seu perfil familiar e seu grau de letramento, isto é, apenas no ambiente de escola privada das duas cidades verificamos o atendimento às condições escolares mínimas necessárias para a ampliação do desenvolvimento lingüístico das crianças e a apropriação da

língua escrita. Certamente, não se trata de uma generalização para todas as escolas privadas, ao contrário, já que entre as duas escolas observamos uma diferença bastante significativa na dinâmica metodológica de alfabetização e de atualização dos professores com as novas orientações para abordar de modo eficiente o trabalho de desenvolvimento lingüístico, seja ele oral ou escrito. Nesse sentido, julgamos que a retração grafocêntrica e a localização geográfica da pequena cidade de Urubici contribuem sobremaneira para a dificuldade de atualização teórica e metodológica dos professores: o difícil acesso a materiais escritos, revistas e livros, a não-oportunidade de capacitação/atualização na própria escola ou na região; enfim, embora a escola privada de Urubici tivesse uma abordagem de ensino da escrita pautada na autoria, na produção e reflexão sobre a língua, não verificamos qualquer menção a temas como *variação lingüística* e *gêneros discursivos* no trabalho com a língua.

Já no que se refere às duas escolas públicas, encontramos em ambas a mesma configuração metodológica de ensino e aprendizagem da escrita, a despeito dos distintos contextos grafocêntricos e geográficos em que se encontravam; vale lembrar que um dos critérios de seleção das escolas, pública e privada, em cada cidade era estarem localizadas no mesmo bairro e, portanto, inseridas no mesmo contexto geografocêntrico. Tal aspecto, no entanto não se mostrou relevante. Embora tenhamos verificado pontos positivos na escola pública de Florianópolis em relação à de Urubici, como a presença de revistas em quadrinho e livros infantis na sala de aula e adequação do espaço físico, fato certamente oriundo da localização central da escola ao lado da Faculdade de Educação do estado de Santa Catarina e de maior possibilidade de atualização didático-pedagógica das professoras, é importante apontar que a configuração da prática metodológica da alfabetização das duas escolas públicas é a mesma.

Como já dito antes, não observamos uma total interferência – o que chamaremos de interferência fraca - do contexto grafocêntrico no desempeno e na proficiência das crianças informantes de pesquisa; encontramos, sim, distinção significativa no que se refere ao desempenho em escrita e proficiência em leitura dos alunos investigados nas quatro escolas, o que é esperado em se tratando de escolas públicas e privadas.

A alimentar nossos questionamentos iniciais de pesquisa estavam os estudos sociolingüísticos, antropológicos e sociológicos da linguagem escrita das décadas de 70, 80 e 90, que reputam importante a experiência real, viva com o ensino e a aprendizagem de língua

materna na modalidade escrita, incluídas aí a interação com materiais escritos variados e a promoção de situações reais de uso social da língua, para se ter um bom desempenho escolar nessa área. Esta premissa, como podemos perceber, aplica-se apenas às duas escolas privadas, o que atribuímos às exigências advindas do perfil familiar dessas crianças. Logo, constatamos ser o contexto grafocêntrico uma interferência fraca no desempenho/proficiência da escrita e da leitura das crianças informantes de pesquisa, e o perfil familiar como uma interferência forte nesse aspecto.

Não queremos resgatar aqui a já bastante discutida questão sobre o papel da família no desempenho do aluno (LAHIRE, 1997), queremos apenas reiterar a posição já defendida no capítulo 2, o qual trata do fracasso escolar. A família e todo o entorno que encerra, isto é, o grupo cultural a que pertence, indubitavelmente, constitui forte influência no desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social das crianças. Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano está intimamente relacionado à interação com as formas culturais a que a criança está exposta, ou seja, sua experiência com os adultos do grupo, sua experiência com a linguagem e suas formas de expressão e representação. Entretanto, como já aludimos no capítulo 4, na formação do sujeito há que se considerar o modo particular como cada um interage com esse entorno, a singularidade de seu comportamento frente às experiências. Teresa Cristina Rego (2003, p.55) assim elabora essa multifacetada questão:

> É importante frisar que, vistas sob esse ângulo, as influências não são unidirecionais, não agem de forma isolada ou independente, tampouco são recebidas de modo passivo, na medida em que o indivíduo internaliza (de modo ativo e singular) o repertório de seu grupo cultural. Desse modo, no seu processo de constituição, por meio de inúmeras interações sociais, receberá informações e influências dos diferentes elementos (entendidos como importantes mediadores) que compõem esse grupo: de determinadas pessoas (pais, mães, irmãos, avós, vizinhos, colegas de escola, amigos da rua, professores e outros adultos), das instituições (por exemplo, da família e da escola), dos meios de comunicação e dos instrumentos culturais (como livros) disponíveis em seu ambiente cultural.

Em se tratando de constituição humana, são muitos os fatores intervenientes. Eleger a família como única fonte de influências no desenvolvimento do sujeito tem se mostrado uma atitude além de determinista, bastante simplista, assim como o seria ignorar totalmente seu importante papel na formação e preparação de suas crianças. A investigação levada a efeito com as vinte crianças selecionadas para este trabalho, considerando as de escola pública e de escola privada, ratificou o que todos sabemos: a importância da família no bom desempenho escolar. É o caso da aluna Simone e Lucas da escola pública de Urubici e da Lais e Flávio em

Florianópolis. Exemplos que ficaram evidentes para nós de como a família pode realizar positivamente a transmissão do *capital cultural* necessário para o sucesso escolar, criando condições adequadas e eficientes para fazê-lo.

O problema parece se concentrar naquela parcela de alunos que não podem contar com o comprometimento familiar para a sua educabilidade, seja em termos materiais seja em termos psicológicos, o que tem se constituído condição mínima para o êxito na educação formal. Isso ficou evidenciado com a mãe do menino Laércio, a primeira das entrevistadas, que nos recebeu em seu local de trabalho, uma residência próxima à escola onde realizava as funções de doméstica. Seu marido, pai de Laércio, é locutor de rádio. Segundo ela, tanto seu marido, radialista com formação confessional, quanto ela, acompanham a feitura dos deveres escolares de Laércio diariamente, sempre realizados no mesmo horário, após o almoço. Observamos nesse depoimento o comprometimento e o empenho na formação escolar de seu filho.

Assim, importa considerar aqueles que não contam com tempo livre destinado às crianças, valores éticos e morais, consumos culturais, estabilidade emocional e capacidade de expressar afeto, etc. A experiência mostra que o ponto central para que as crianças tenham um aproveitamento escolar satisfatório ou que se vejam expulsas, evadidas do sistema escolar passa pela estruturação familiar; logo, é muito provável que o êxito de alguns se deve à aproximação entre as culturas familiar e escolar, conforme já advertia Heath (1982).

Claro que podemos encontrar crianças que a despeito das adversidades e das prerrogativas negativas para seu sucesso escolar conseguem, por alguma razão, influência de um amigo bem sucedido na escola, apoio de um professor dedicado ou algum conhecido que nela invista carinho e atenção, que as façam acreditar que elas são especiais e podem superar as dificuldades. Isso pôde ser observado na casa da menina Simone, aluna da escola pública de Urubici, que, a despeito do pouco incentivo dos pais e de nenhum exemplo em se tratando da leitura, segundo depoimento da própria mãe. Foi a vivência com a tia mais velha, que propunha brincadeiras de escolinha, que provavelmente iniciou Simone no contato com as primeiras letras e que contribuiu para que ela fosse uma das melhores alunas daquela série, embora não tivesse feito pré-escola e tivesse sido transferida de uma escola multisseriada. Embora a questão do sucesso escolar seja complexa e com muitas variáveis, não ignoramos o poder do protagonismo no desempenho escolar das crianças, que, apesar das adversidades econômicas e sociais, encontram motivação para não só permanecer na escola como também serem bem sucedidas.

À escola, espaço democrático de formação do sujeito, independentemente do público a que atende, caberia a tarefa de prover igual oportunidade de apropriação da língua escrita, como forma de conceder a todos iguais condições de acesso à cidadania, ou melhor, a despeito do contexto em que está inserida e da origem de seus alunos. Uma das mais duras observações nesta pesquisa aponta para o que Juan Carlos Tedesco (1991) tem chamado de *condições de educabilidade* das crianças pesquisadas. Para o autor, as condições em que vivem as crianças contribuem para o sucesso de seu processo educacional, ou seja, as crianças naturalmente são providas de condições cognitivas para a educação formal, dotadas de capacidades para tal, porém algumas vezes o entorno social funciona como obstáculo que dificulta o pleno desenvolvimento dessas capacidades.

> Estudos orientados para a relação entre educação e igualdade focalizam a atenção na educação como condição indispensável para o êxito de uma sociedade mais igualitária. Os argumentos parecem claros: a educação escolar oferece o desenvolvimento de competências básicas que habilitam o sujeito a inserir-se no mercado de trabalho, além de proporcionar acesso à cidadania, promovendo o exercício de seus direitos e deveres. Entretanto, são cada vez mais visíveis as limitações dos sistemas educacionais frente ao tão devastado cenário social, no qual alunos não contam com condições mínimas que lhes permitam participar com êxito do processo educativo (TEDESCO, 1991, p. 23).

Ainda para o autor: "É possível educar em qualquer contexto? Qual é o mínimo de igualdade necessária para que as práticas educativas sejam exitosas?" (TEDESCO, 1991, p.7). A nosso ver, faz-se necessário haver tais medidas como forma de favorecer não só a permanência deste na escola, mas também de se comprometer com uma educação efetiva capaz de lhe proporcionar condições de apropriação de conhecimento, desenvolvimento de pensamento crítico, acesso à cultura canônica e valorização da cultura local; enfim, já que não é mais possível aceitar o que dizia Mario Quintana, na obra Caderno H (1973), talvez ironizando, "Democracia é dar a todos as mesmas condições de largada; quanto à chegada depende de cada um". Em grande parte das escolas públicas, não temos as mesmas condições de partida no conjunto de alunos que ali aportam, mas caberia à escola a responsabilidade de, ao menos, dirimir essas diferenças encontradas no ponto de partida no transcurso da escolarização, permitindo, assim, maior eqüidade no momento de chegada.

A crise que vemos se arrastar, de modo crônico, na educação parece ir além da insatisfação com a forma como a escola cumpre seus objetivos sociais, a crise configura-se ainda mais grave quando nos damos conta "do fato de não sabermos que finalidades ela [a escola] deve cumprir e para

onde deve efetivamente orientar suas ações" (TEDESCO, 1998, p.15). As correlações verificadas entre o desempenho/proficiência em leitura e escrita e o tipo de escola e condição social dos alunos mais a configuração dos usos sociais da escrita servem para corroborar a correlação entre encaminhamento metodológico e realidade econômica dos alunos.

> A educação vive essa situação de uma maneira particularmente dramática. Esta não é, por certo, a primeira grande transformação da sociedade, nem conseqüentemente, a primeira vez que o processo de socialização das novas gerações implica um profundo processo de reconversão social. No entanto o que há de peculiar neste momento histórico é o fato de que as fontes tradicionais de identidade desapareceram e as novas fontes caracterizam-se, precisamente, pela ausência de pontos fixos de referência. A identidade, portanto, deve ser construída. Esse é provavelmente o conceito mais importante com referencia ao processo educativo que as mudanças sociais atuais requerem. (TEDESCO, 1998, p, 43)

Uma das questões mais problemáticas relativas à consolidação da cidadania na atualidade é o que Juan Carlos Tedesco (1998) chama de *déficit de socialização*. Família e escola, tradicionalmente responsáveis pela transmissão de valores e normas culturais necessários à vida em sociedade, estão se eximindo dessa importante tarefa. As novas condições da vida moderna – liberdade de escolha, expansão da personalidade e ênfase ao individualismo - permitem novas formas de estruturação familiar e novas formas de organização econômicas, o que nem sempre resulta em famílias bem preparadas para assumir o que tradicionalmente tem sido uma de suas funções: a responsabilidade de socializar a criança com o meio em que vive. Essa tarefa que se dá por meio da apropriação da linguagem e de seu conseqüente contato com a realidade circundante é fortemente marcada pela afetividade com que essas transmissões são levadas a efeito e pela significação dessas experiências. Parece real o fato de que é cada vez menor o tempo que as crianças passam com os adultos de sua família, responsáveis pelas inserções delas nas experiências significativas para a sua formação, nas interações interpessoais para a sua socialização.

Nesse sentido, somos levados a crer que essa relação de invisibilidade se repete na relação família e escola, agravando a já desgastada relação, uma vez que se torna cada vez mais freqüente a queixa dos professores acerca da ausência da família no desenvolvimento escolar das crianças.

> A família, como vimos, está vivendo transformações significativas que provocam o enfraquecimento – em relação a seu papel na sociedade tradicional – de sua capacidade socializadora. Os professores percebem esse fenômeno cotidianamente, e uma de suas queixas mais recorrentes é que as crianças chegam à escola com um núcleo de socialização insuficiente para encarar com êxito a tarefa de aprendizagem. Para dizê-lo de forma mais esquemática, quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Agora que a família não cumpre plenamente seu papel socializador, a escola não pode efetuar sua tarefa específica com a eficácia do passado,

> mas começa a ser objetos de novas demandas para as quais não está preparada. (TEDESCO, 1998, p.73-74)

Temos uma dissociação entre família e escola, maximizada pela diferença de referenciais, os da escola muitas das vezes não coincidem com aqueles trazidos pelo aluno advindo da nova constituição familiar. Isso não acontecia na educação do século XIX, quando a escola era tida como uma continuação da formação dada em casa pela família. As modificações pelas quais passaram as famílias do século XX são enormes e se distanciam muito daquelas passadas na escola. Vemos, então, surgir um descompasso entre família e escola que só tem se consolidado, cada vez mais, como movimentos em direção opostas. A escola espera que a família se encarregue da preparação inicial, um conjunto de atitudes e disposições, adquiridas no ambiente familiar que servem como base para os processos de aprendizagem posteriores; e a família conta com a escola para dar suporte ao desenvolvimento da criança, para a formação cultural, moral e escolarizante.

Logo, urge considerar o entorno que cerca a instituição escolar, tomando ciência das características culturais e econômicas e das demandas extras oriundas desses fatos sob pena de não cumprir sua função social de emancipação do sujeito e de formação democrática/ formar o sujeito conhecedor de seus direitos e deveres, com capacidade de utilizar a linguagem nas várias instâncias da sua vida, produzindo e consumindo as práticas culturais que o cercam. Entendemos que a escola falha ao continuar impondo a cultura da classe média em detrimento da bagagem cultural que trazem seus alunos, como se eles fossem recipientes vazios à espera da cultura escolar, que é a da classe média.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. E. **Etnografia da prática escolar**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTON, D. **Literacy** – an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

____. Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. Em busca da política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BELINTANE, Claudemir. **Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização**. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006. **Acesso** em: 06 Fev 2008**.**

BENICIO, M. N. M. **Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas.** Dissertação de mestrado, UNB, 2007.

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control**. Theoretical studies towards a sociology of language. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1975.

BONAMINO, Alicia, COSCARELLI, Carla, FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br)

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAM, Ângela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Compreensão de Leitura**:** da palavra ao texto. In: **Palavra: forma e sentido.** GUIMARÃES, E; MOLLICA, Claudia. (org). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007. [no prelo].

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, J. C. **A reprodução**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

____. **A Profissão de Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1982.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

BRITTO, Luis Percival Leme. Introdução. In: COLELLO, Silvia Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita:** implicações fonêmicas de uma orientação metodológica mais sintética ou mais global de alfabetização. Tese doutorado, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

____. **Formação dos professores e Globalização**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

COLELLO, Silvia Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____ . **A alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **A Construção do Conhecimento no Ensino da Língua Escrita: da Teoria à** Prática. www.hottopos.com/rih13/silvia.pdf. Em Jan de 2007.

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

CUNHA, M. A. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: **Retratos da leitura no Brasil.** Instituto Pró-livro, 2008.

EMMEL, Ina. ; RIZZATTI, Mary. E. C. ; DELLAGNELO, Adriana. K. ; MENDES, Angelita. D. ; GODOY, Dalva. M. A. . **Conteúdos e Metodologias de Ensino da Linguagem.** 1. ed. Florianópolis-SC: UDESC/CEAD, 2003. v. 4. 536 p.

FARACO, Carlos Alberto. **Lingüística histórica**. São Paulo: Ática, 1991.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2001.

____. Entrevista à **Revista Nova escola**, n. 162, maio de 2003.

____. **Cultura escrita e alfabetização**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FIORIN, José Luis. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.
FRAGO, A.V., ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia da alfabetização**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. Pedagogia do oprimido.São Paulo: Paz na terra, 1987.

GEE, J. P. **Orality and literacy**: from the savage mind to ways with words. Tesol Quartely, 20 (4),719-746, 1986.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem.** 4ª ed**.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB - Mercado de Letras, 1997.

____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

____. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means**: Narrative skills at home and the school. Language and Society, (11),49-76,1982.

HOUAIS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. Prefácio. In: GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Art Med, 1995, p. 3-6.

INAF. **Relatório do Indicador de analfabetismo funcional**. 2007 Instituto Paulo Montenegro. http://www.ipm.org.br/, em dezembro de 2007.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. http://www.prolivro.org.br, em maio de 2008.

IRELAND, Vera E., CHARLOT, Bernard et al. **Repensando a escola**: um estudo dos desafios de aprender, ler e escrever. Brasil: um estudo dos desafios de aprender, ler e escrever. Brasil: UNESCO, INEP/MEC, 2007. Somente disponível em PDF - 351 p.

KATO, Mary. **O mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

KLEIMAM, Ângela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1993.

_____**.** Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LABOV, Willian. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982.

LAHIRE, Bernard. **Collective beliefs and cultural inequalities.** Educ. Soc. [online]. Sept. 2003, vol.24, no.84 [cited 23 June 2006], p.983-995. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300012&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.\

_____ . **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LOPES, Nestor, TEDESCO, Juan Carlos. **Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes em América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion**. Versão preliminar.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHETTI, G. **Leitura e leitor**: uma análise de proposta avaliativa. 2005. Tese (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MASON, J. **Qualitative researching.** London: Sage publications, 1998.

MATÊNCIO, Maria Lurdes M. **Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita.** Projeto Temático Letramento do Professor. www.letramento.iel.unicamp.br, , em março de 2008.

MEHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade a partir dos trabalhos de Sartre e Vigotski. In **Psicologia em estudo**. Maringá. V. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

_____. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. In **Interações**. V. VII, n. 13, p. 31-44, 2002.

MORAES, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? In Available from World Wide Web: <http://www.mec.gov.br, em 2006.

PATTO, Maria Helena Sousa. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, Maria Helena Sousa. (org). **Introdução à psicología escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo 1997.

_____ O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. . In: PATTO, M.H. S. (org). **Introdução à psicología escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo 1997.

QUINTANA, Mario. **Caderno H**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1973.

REGO, Lúcia Lins Browne**. Alfabetização e letramento:** refletindo sobre as atuais controvérsias. www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

____. Memórias de escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos – Novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Alfabetismo funcional**: **referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. *Educ. Soc.* [online]. 1997, v. 18, n. 60, pp. 144-158. ISSN 0101-7330.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de letras, 1998.

SALLES, J. F., PARENTE, M. A. M. P. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCRIBNER, Silvia e COLE, Michael. **The psycology of literacy**. Cambrigde: Cambrigde University Press, 1981.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Partilha e conflito de interpretações. In: SMOLKA et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

_____ **O ato de ler**. 4ª ed. São Paulo: Cortez e autores, 1987.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A **criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

_____ **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et all. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____ **Linguagem e escola**. 17ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

____ **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, 2004.

_____ **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. www.anped.org.br/ reunioes/26/ outrostextos/semagdasoares.doc

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambrigde: Cambrigde University Press, 1984.

SWARTZ, D. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In: PATTO, M. H. S. (org). **Introdução à psicología escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

OLABUÉNAGA, J. R., ISPIZUA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana –** métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Investigações cognitivas – Conceitos, Linguagem e Cultura.** Porto Alegre: Art Med, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1995, 1998.

____. **Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina.** *Estud. av.* [online]. May/Aug. 1991, vol.5, no.12 [cited 19 April 2006], p.23-44. Available from World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-4014.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAM, Ângela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Letramento e alfabetização**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ **ADULTOS não alfabetizados**: o avesso do Avesso. São Paulo: Cortez, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAL, Maria da Graças. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

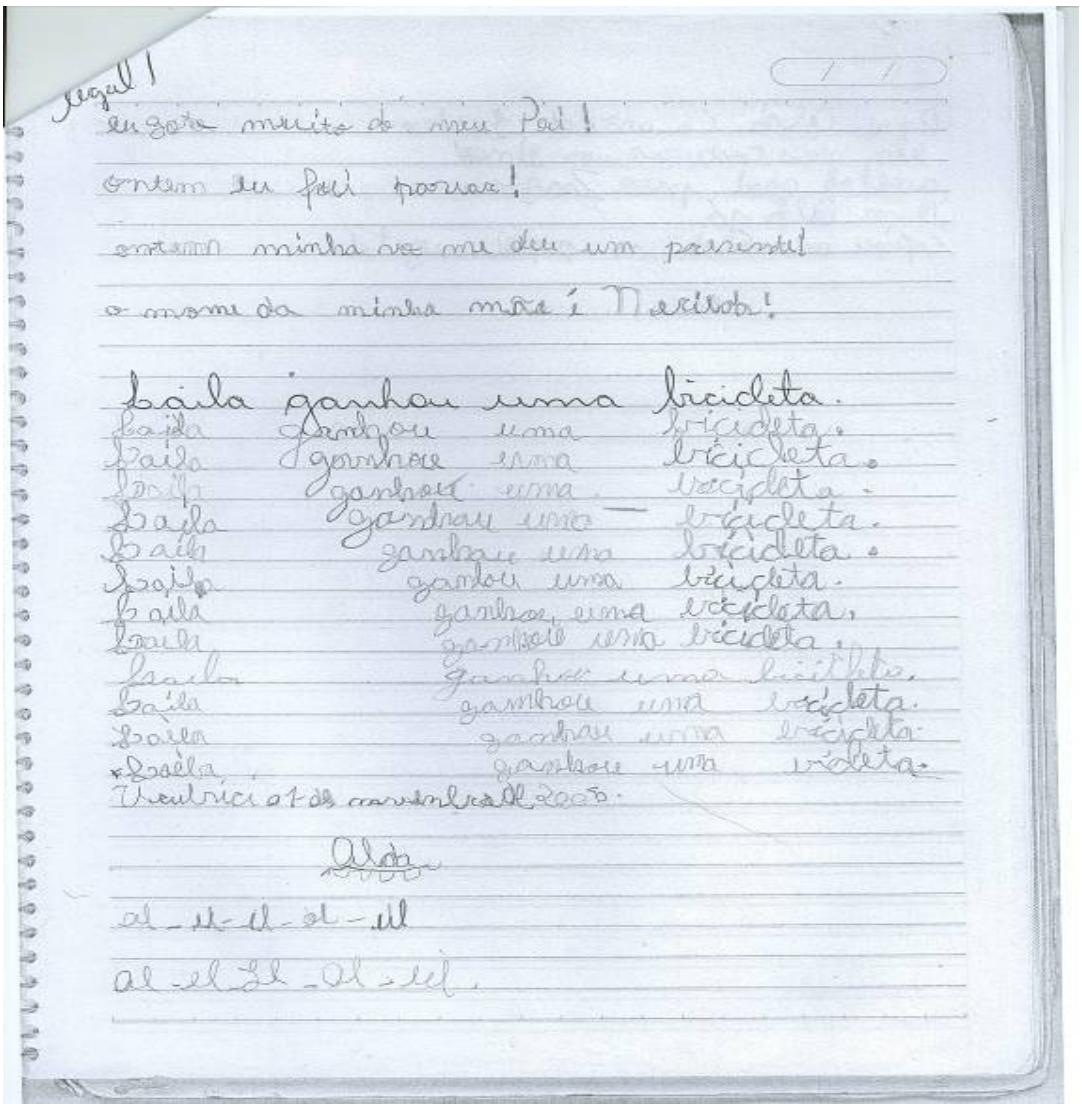
_____ Pensamiento y palabra. In **Obras escogidas II**. Madrid: Visor distribuiciones, 1992.

ZAGO, Nadir. **Quando os dados contrariam as previsões estatísticas**: os casos de êxito escolar nas Camadas socialmente desfavorecidas. ww.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/18/06.doc

ZANELLA. Andrea. Atividade, significação e constituição do sujeito. In **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 9, n. 1, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Cópia Atividades escritas - E1U



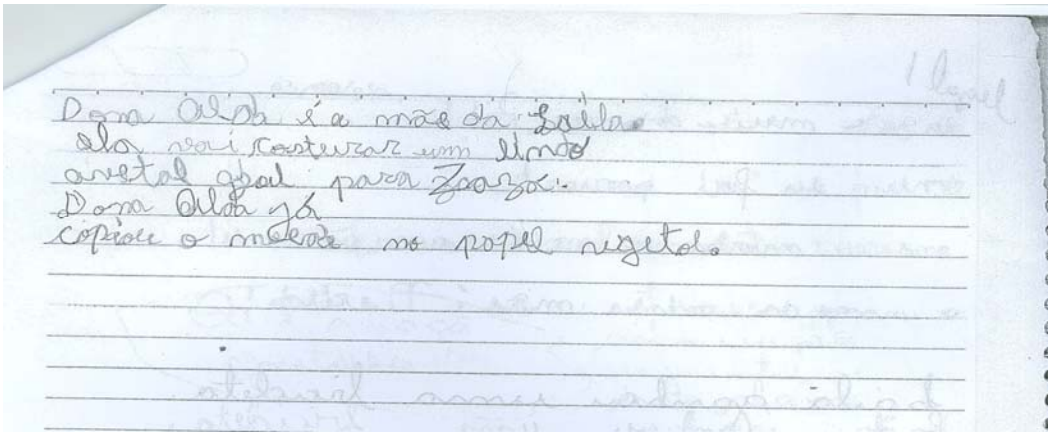
Abigail!
eu gosta muito de meu Pai!
ontem eu fui passear!
ontem minha vó me deu um presente!
o nome da minha mãe é Deciloh!

Baila ganhou uma bicicleta.
Baila ganhou uma bicicleta.
Baila ganhou uma bicicleta.
Baila ganhou uma bicicleta.
Baila ganhou uma bicicleta.
Baila ganhou uma bicicleta.
Baila ganhou uma bicicleta.
Baila ganhou uma bicicleta.
Baila ganhou uma bicicleta.
Baila ganhou uma bicicleta.
Baila ganhou uma bicicleta.
Baila ganhou uma bicicleta.
Beatrici 07 de novembro de 2008.

Alda

al - el - il - ol - ul

al - el - il - ol - ul.



Dona Alda é a mãe da Baila.
ela vai costurar um lindo
avental azul para Zaza.
Dona Alda já
copiou o molde no papel vegetal.

cha-che-chi-cho-chu

chapéu - chave - chinelo - chefe - c

chupeta - chuchu - chicote - chuva

cachorro - chuveiro - machado - ch

1- Leia e separe: Leia e junte:

chave - cha ve co-chi-lo - cach

choro - cho ro mo-chi-la - ma

chuva - chu va chi-co-te - chic

chuchu - chu chu cha-péu - cha

Complete com:	chuva	chuva	choco
chá			

O chiro do bolo é gostoso.

Eu gosto de chocolate

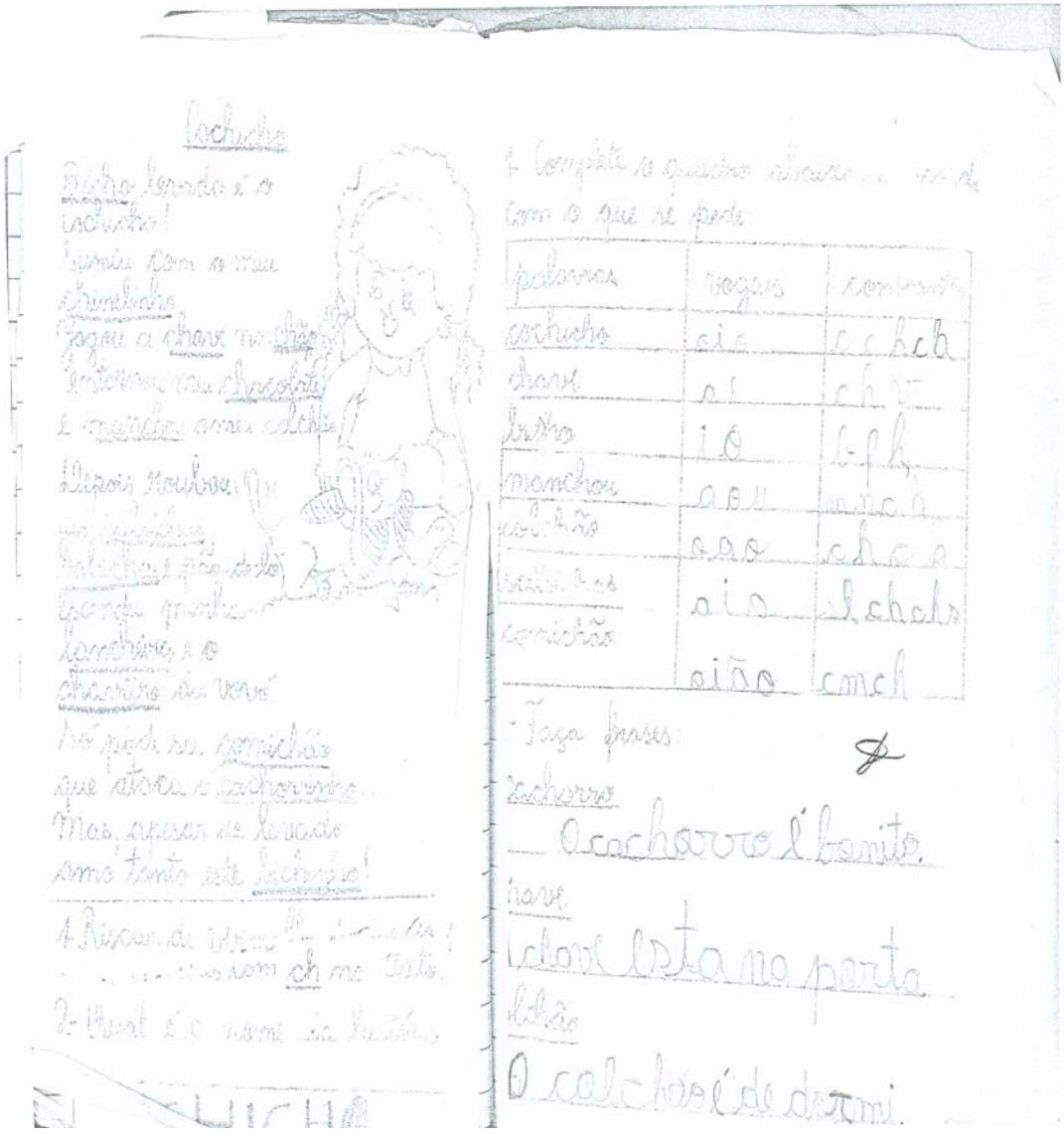
Marcos saiu na chuva

Mamãe serviu o chá

10

PASSARINHO

Um breve vôo,
Um pulinho,
do ninho pro galho,
do galho pro ninho.
Um leve bater de asas,
assim
dança o Passarinho,
ao som da flauta doce,
da doce sinfonia
que ele mesmo compõe,
que ele mesmo ouvia.



Lochicho

Bicho levado é o
Lochicho!
Sumiu com o meu
chumbinho
Jogou a chave no chão
Entornou meu chocolate
E manchou meus colchões
Depois roubou
meu lanche
Lolichou pra dentro
Escondeu pronto
Lanchinho e o
chaveiro de você
Só pode ser comichão
que atacou o cachorrinho...
Mas, apesar de levado
sou tanto este lochicho!

1- Risque de vermelho todas as palavras com ch no texto.

2- Qual é o nome do lochicho

1- Complete o quadro abaixo com o que se pede:

palavras	vogais	consoantes
cochicho	o i o	c c h c h
chave	a i	c h v
bicho	i o	b c h
manchou	a o u	m n c h
colchão	o a o	c h c h
colchões	o i o	l c h c h
comichão	o i ã o	c m c h

2- Faça frases:

cachorro

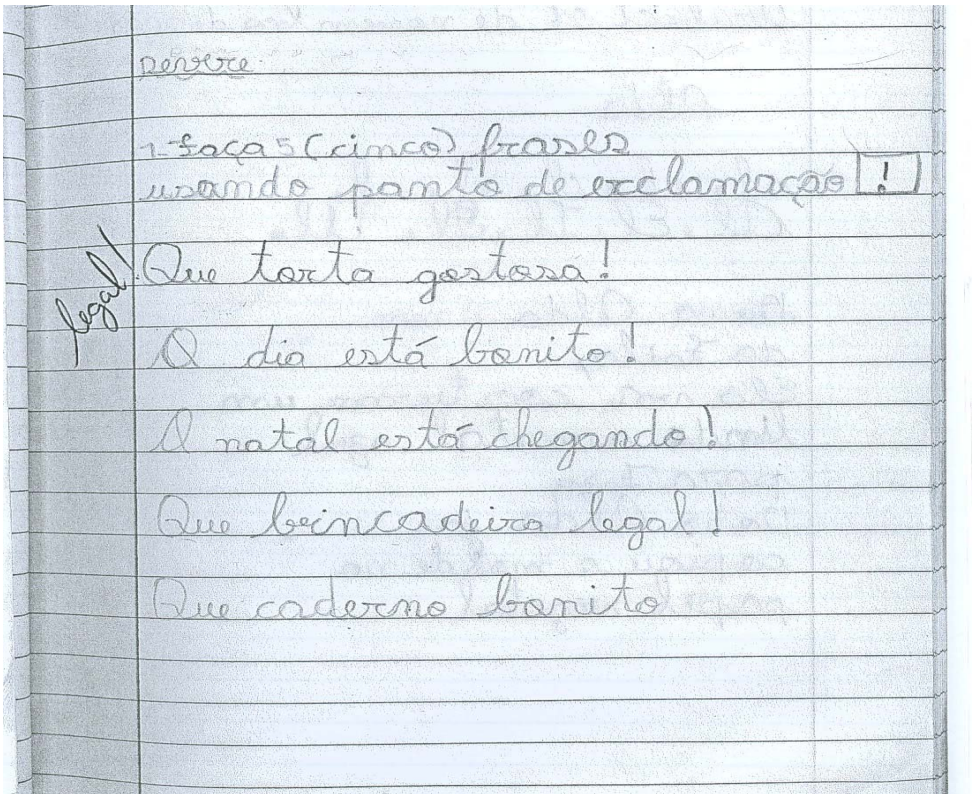
O cachorro é bonito.

chave

A chave está na porta.

colchão

O colchão é de dormir.



Escreve

1- faça 5 (cinco) frases usando ponto de exclamação [!]

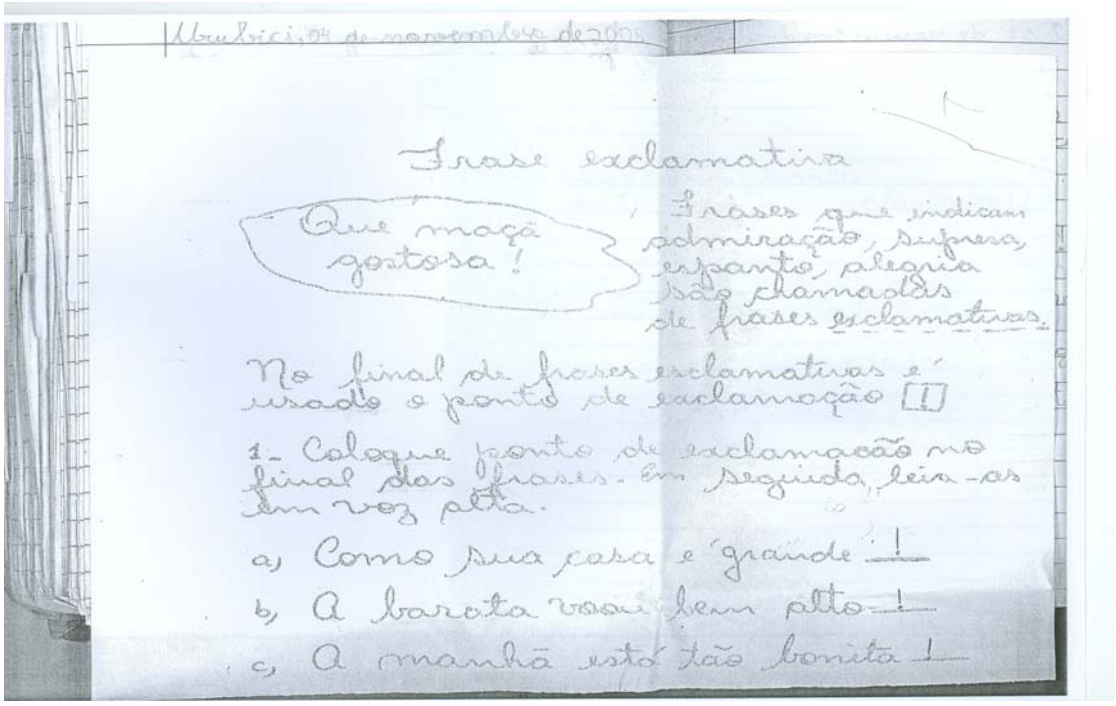
legal! Que torta gostosa!

O dia está bonito!

O natal está chegando!

Que brincadeira legal!

Que caderno bonito



Ubulici, 04 de novembro de 2005

Frase exclamativa

Que maçã gostosa!

Frases que indicam admiração, surpresa, espanto, alegria são chamadas de frases exclamativas.

No final de frases exclamativas é usado o ponto de exclamação [!]

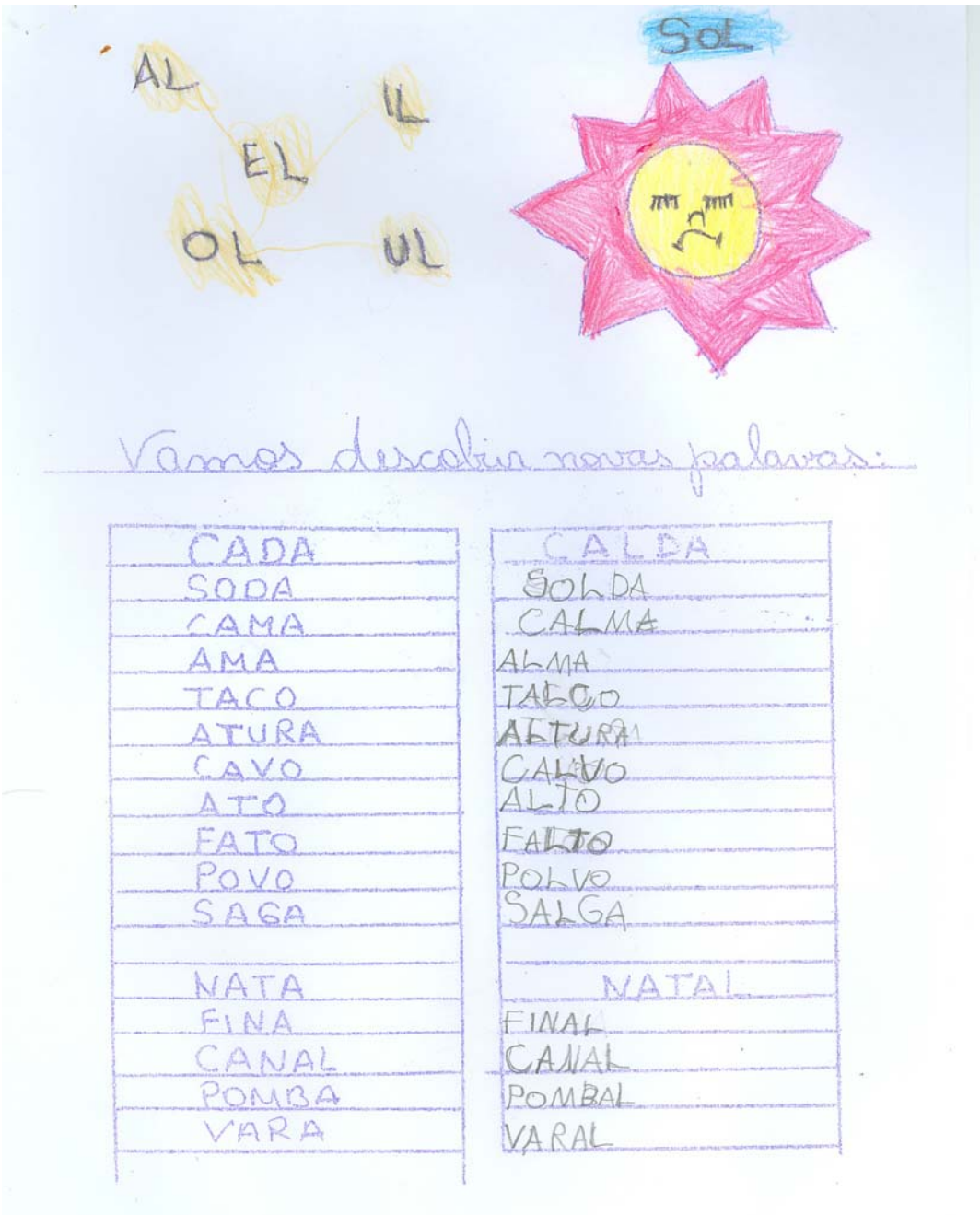
1- Coloque ponto de exclamação no final das frases. Em seguida, leia-as em voz alta.

a) Como sua casa é grande !

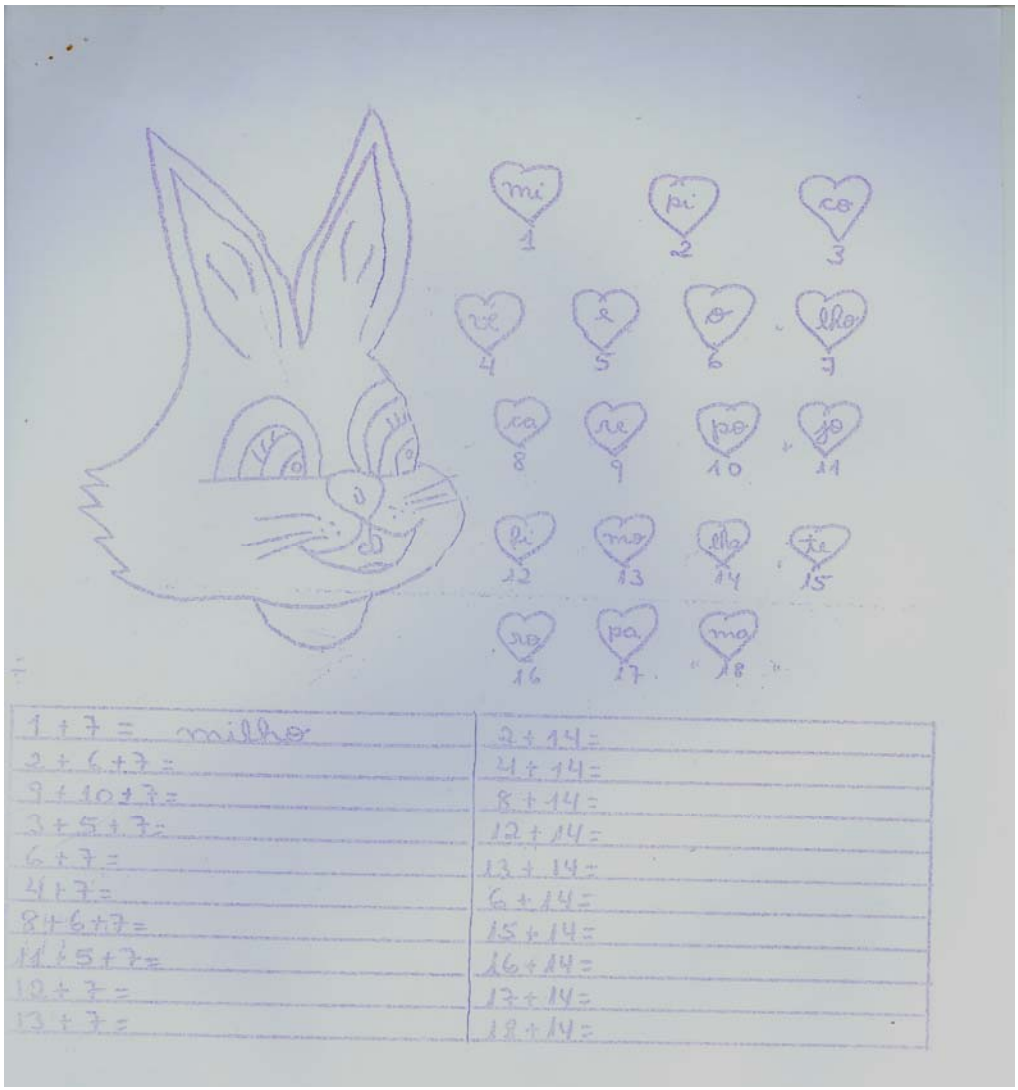
b) A barata voou bem alto !

c) A manhã está tão bonita !

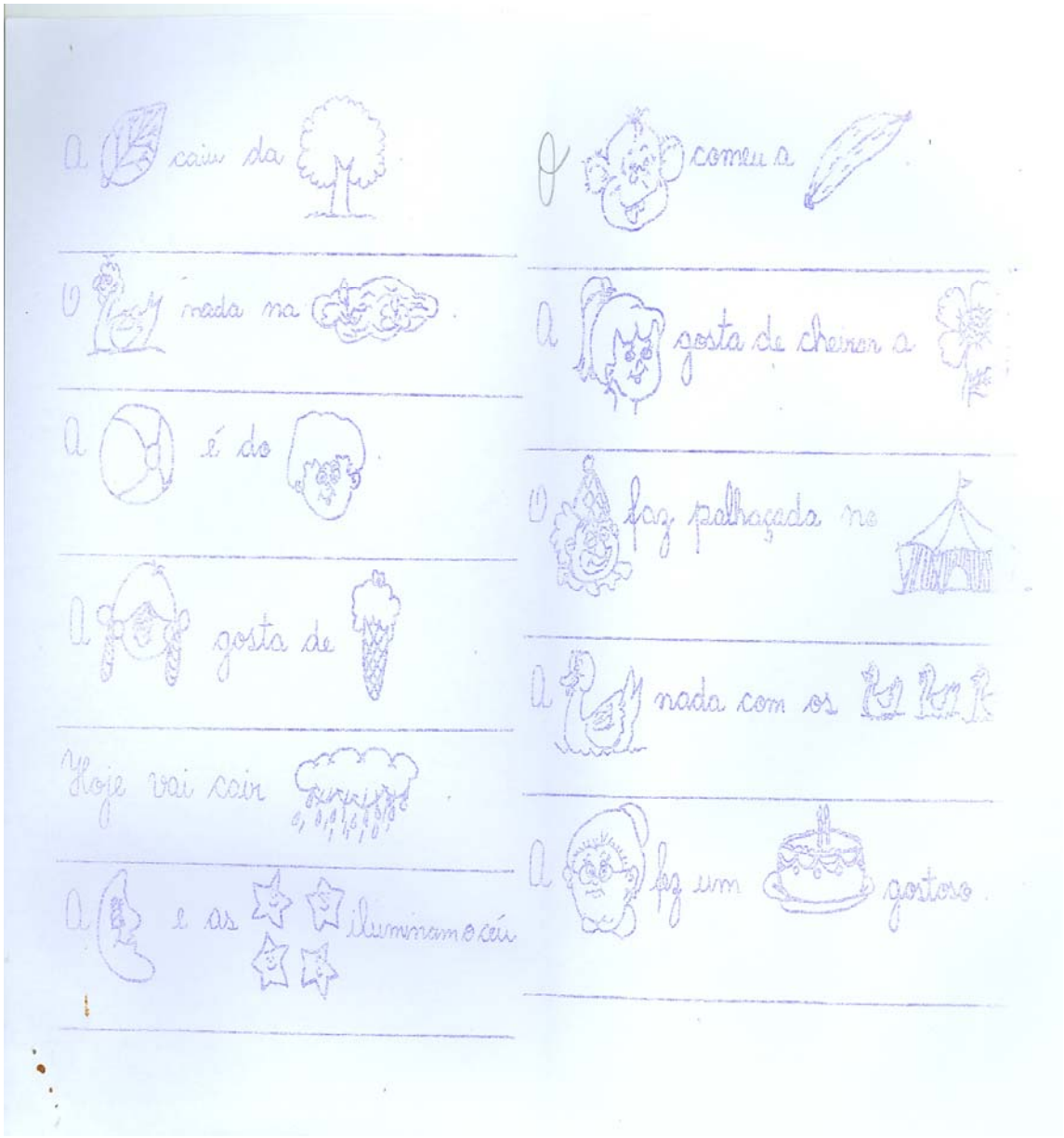
Atividade 1


AL
IL
EL
OL
UL
SOL
Vamos descobrir novas palavras:
CADA
SODA
CAMA
AMA
TACO
ATURA
CAVO
ATO
FATO
POVO
SAGA
NATA
FINA
CANAL
POMBA
VARA
CALDA
SOLDA
CALMA
ALMA
TALCO
ALTURA
CALVO
ALTO
FALTO
POLVO
SALGA
NATAL
FINAL
CANAL
POMBAL
VARAL

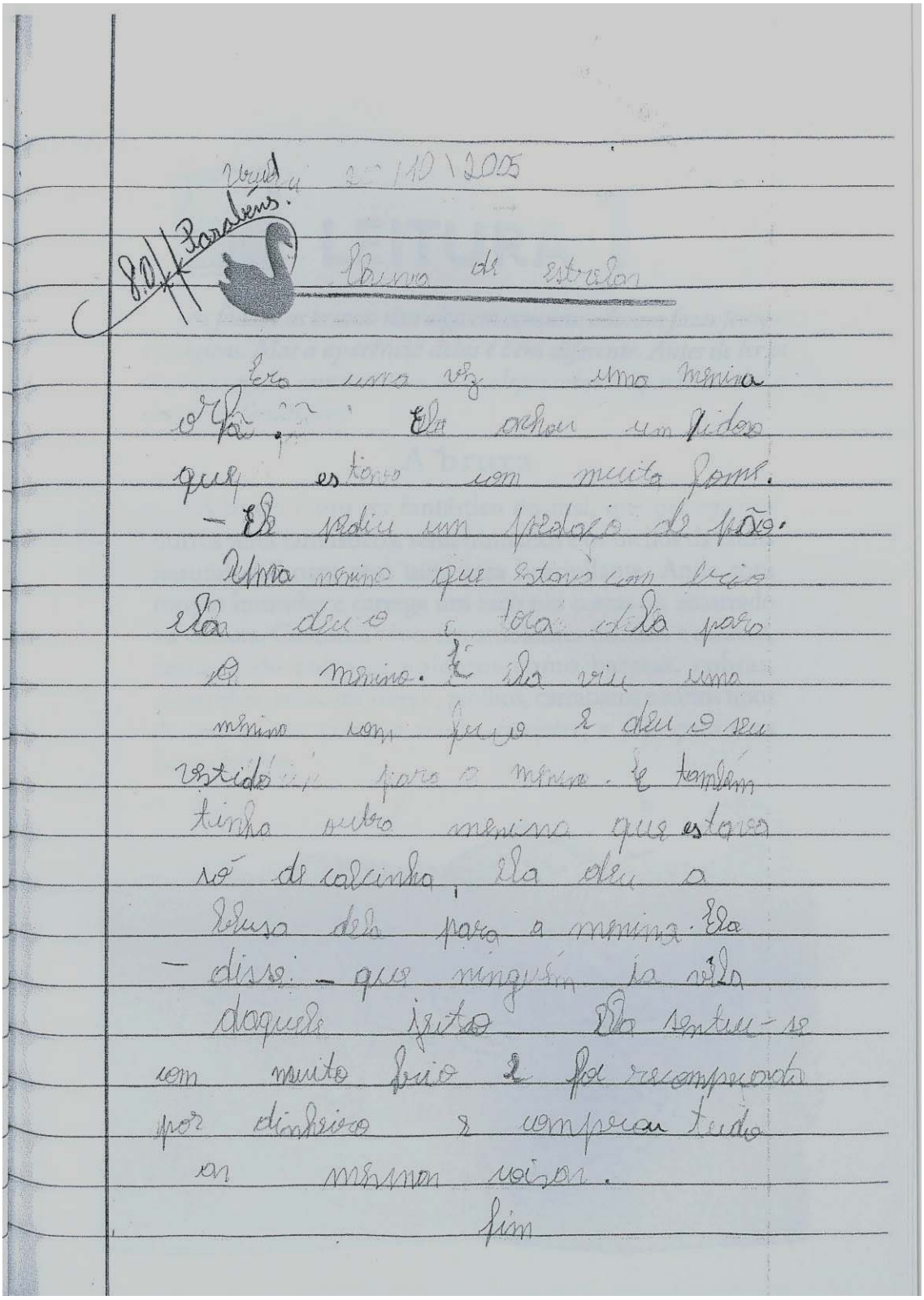
Atividade 2


mi 1
pi 2
ca 3
vé 4
e 5
o 6
lho 7
ra 8
re 9
po 10
jo 11
li 12
ma 13
lha 14
te 15
ro 16
pa 17
ma 18
1 + 7 = milho
2 + 6 + 7 =
9 + 10 + 7 =
3 + 5 + 7 =
6 + 7 =
4 + 7 =
8 + 6 + 7 =
11 + 5 + 7 =
12 + 7 =
13 + 7 =
2 + 14 =
4 + 14 =
8 + 14 =
12 + 14 =
13 + 14 =
6 + 14 =
15 + 14 =
16 + 14 =
17 + 14 =
18 + 14 =

Atividade 3


A caiu da
O comeu a
O nada na
A gosta de cheirar a
A é do
O faz palhaçada no
A gosta de
A nada com os
Hoje vai cair
A faz um gostoso
A e as iluminam o céu

ANEXO B - Cópia de atividade escrita 1 – E2U



Verdade 25/10/2005

8.0 Parabéns.

Chuva de estrelas

Era uma vez uma menina
o Pão. Ela achou um lidão
que estava com muita fome.
— Ela pediu um pedaço de pão.
Uma menina que estava com frio
ela deu a toca dela para
a menina. E ela viu uma
menina com fome e deu o seu
vestido para a menina. E também
tinha outra menina que estava
só de calcinha, Ela deu a
blusa dela para a menina. Ela
— disse — que ninguém ia vê
daquele jeito Ela sentiu-se
com muito frio e foi recompensada
por dinheiro e comprou tudo
na mesma loja.

fim

A fada

A fada é um ser fantástico do bem, que protege os seres humanos ou intervém magicamente nos seus destinos para evitar malefícios, desfazer encantamentos ou feitiços provocados pelos seres do mal. Surge nas situações de perigo, nas dificuldades amorosas, nas aventuras imprevisíveis e, sobretudo, no combate às bruxas.

Sua forma é a de uma linda mulher. Algumas têm asas de borboleta. Seu vestido é esvoaçante e costuma trazer uma tiara na cabeça com uma estrela luminosa. As mais antigas trazem também uma varinha de condão, com poderes mágicos. (...)

Samir Meserani. Os incríveis seres fantásticos. São Paulo, FTD, 1993.

Barbosa

1)

2) Resposta

3) Você gostou mais do texto do Saci ou da Fada? Por quê?

Eu gostei mais do texto do Saci porque ele tem mais a ver com a minha vida e a da fada não é da minha.

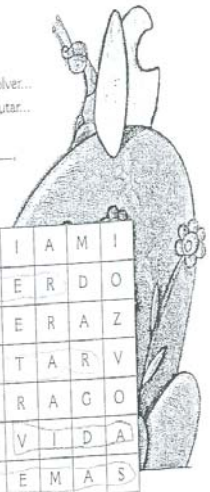
4) Qual frase que Shakespeare escreveu sobre [illegible] por que [illegible]

[illegible]

5) Se você tivesse a oportunidade [illegible] que [illegible] gostaria

4. Observe a letra da música abaixo e preencha as lacunas com as palavras que você irá encontrar no diagrama.

Chorar, ___
Não vai em nada adiantar.
Tem ___? Vamos resolver...
Pois na ___ é preciso lutar...
Lutar, lutar, lutar.
Para viver é preciso ___
Não se deixe ___
Vamos juntas à solução chegar...



P	J	O	T	E	I	A	M	I
E	A	B	A	T	E	R	D	O
V	U	V	I	V	E	R	A	Z
L	A	M	E	N	T	A	R	V
L	U	T	A	R	R	A	G	O
E	L	A	B	O	V	I	D	A
P	R	O	B	L	E	M	A	S
R	E	A	L	I	G	S	Y	O

5. Se você fosse ajudar a borboleta o que faria por ela?

6. Observe as letras das músicas apresentadas no livro e escreva também algumas palavras de conforto para a borboleta. Sugestão: você poderá utilizar algumas rimas como: amor – calor; felicidade – amizade; cores – flores.

O MENINO NA FLORESTA

Montairo Lobato

Que beleza! Pedrinho nunca supôs que uma floresta virgem fosse tão imponente. Aquelas árvores enormes, velhíssimas, barbadas de musgos e orquídeas; aquelas raízes de fora dando idéia de monstruosas sucuris; aquelas cipós torcidos como se fossem redes; aquela galharada; aquela folhaçada e sobretudo aquele ambiente de umidade e sombra lhe causaram impressão que nunca mais se apagou.

Volta e meia ouvia um rumor estranho, de inambu ou jacu a esvoaçar por entre a folhagem, ou então, de algum galho podre que tombava do alto e vinha num estardalhaço – brah, ah, ah ... esborrachar-se no chão.

E quantas borboletas, das azuis, como cauda de pavão; das cinzentas, como casca de pau; das amarelas, cor de gema de ovo!

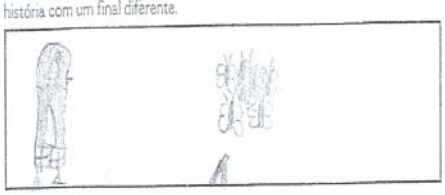
E pássaros! Ora um enorme tucano de bico maior que o corpo e lindo papo amarelo, ora um pica-pau, que interrompia o seu trabalho de bicar a madeira de um tronco para atentar o menino com interrogativa curiosidade.

Até um bando de macaquinhos ele viu, pulando de galho em galho com incrível agilidade e balançando-se, pendurados pela cauda como pêndulos de relógio.

Colégio Santa Clara
Urubici, 13 de outubro de 2005
Aluno(a): Matheus [illegible] 1ª série E.F.I.

Ficha de Leitura

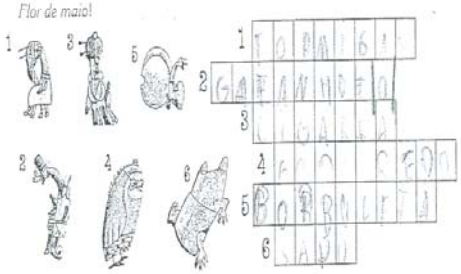
1. Depois de ler o texto do livro *Flor de maio*, elabore um desenho que represente a história com um final diferente.



Escreva como ficou o final que você elaborou.

[illegible]

2. Preencha a cruzadinha com o nome dos personagens da história e descubra no destaque a palavra que se forma e que é uma coisa muito importante no livro *Flor de maio*!



3. Ligue os personagens de acordo com as descrições apresentadas.

Muito interessante, fita amarela na cabeça, conjunto esportivo também amarelo, tênis e meia.
É colorida, com uma asa quebrada que a impede de voar.
Engraçada, usa roupa com tiras coloridas e uma pequena bolsa.

4. Observe a letra da música abaixo e preencha as lacunas com as palavras que você irá encontrar no diagrama.

Chorar, lamentar
Não vai em nada adiantar.
Tem problema? Vamos resolver...
Pois na vida é preciso lutar...
Lutar, lutar, lutar.
Para viver é preciso [illegible],
Não se deixe [illegible]
Vamos juntas à solução chegar...

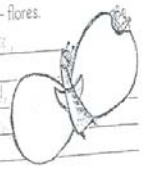
P	J	O	T	E	I	A	M	I
E	A	B	A	T	E	R	D	O
V	U	V	I	V	E	R	A	Z
L	A	M	E	N	T	A	R	V
L	U	T	A	R	R	A	G	O
E	L	A	B	O	V	I	D	A
P	R	O	B	L	E	M	A	S
R	E	A	L	I	G	S	Y	O

5. Se você fosse ajudar a borboleta o que faria por ela?

[illegible]

6. Observe as letras das músicas apresentadas no livro e escreva também algumas palavras de conforto para a borboleta. Sugestão: você poderá utilizar algumas rimas como: amor – calor; felicidade – amizade; cores – flores.

[illegible]



Urubici - S.C., 20 de setembro.

Tarefa

Legal!

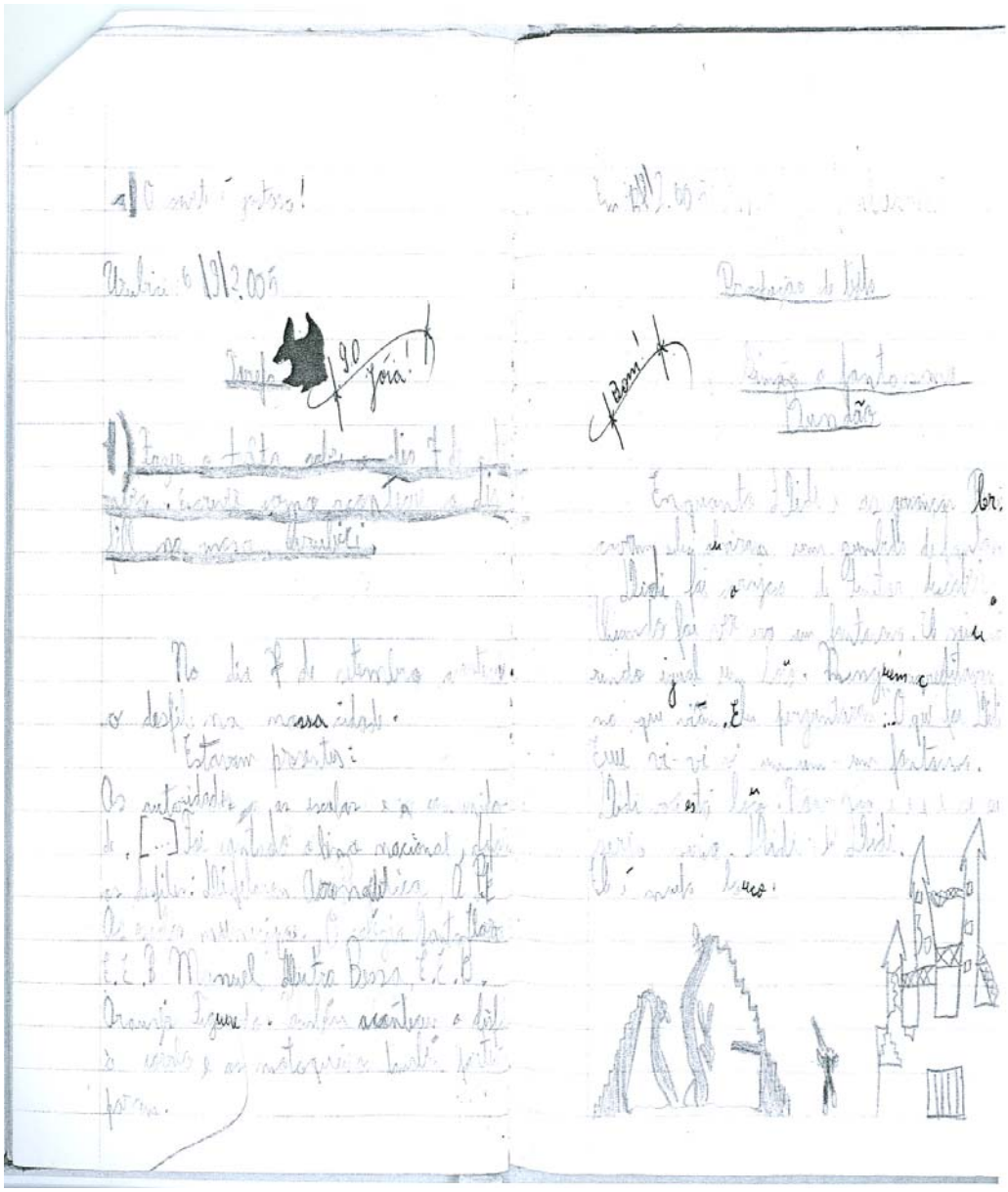
Treinar e copiar o texto "Mestres no disfarce" nas páginas 183 e 184.

Mestres no disfarce

Alguns bichos têm um jeito especial de se proteger de perigos: a camuflagem. Ser segredo é ter as cores, parecida como das plantas ou pedras.

Misturados com as folhas, parados nos ramos ou em galhos de árvore, não dá nem para perceber que eles estão ali.

Mas um bom disfarce não pode depender só de visual. É por isso saber como agir para não chamar a atenção. Alguns ficam bem quietinhos, outros vêem como uma folha cair. Assim enganam todo mundo.



4) O sonho é gostoso!

Ubiria: 6/12/2004

Tempo 90 Joia!

1) Hoje a tarde ocorreu o dia 7 de setembro, houve um desfile em a cidade Dili onde nós participei.

No dia 7 de setembro ocorreu o desfile na nossa cidade.

Estavam presentes:

As autoridades, os escolares e a comunidade. [...] Foi cantado o hino nacional, depois os hinos: Mãe Pátria Querida, O Ai de Ermo Malaqueiro, O Glória Portugal E.C.B. Manuel Mutra Bros E.C.B. Oranja Leguete. Então acontece o desfile à cidade e as motorizes bonitas foram.

Dia 11/12/2004

Desenho de Dili

Bom!

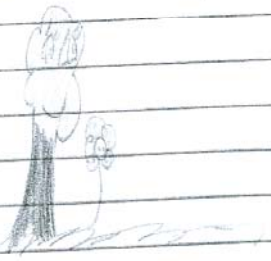
Dili e o porto com Navião

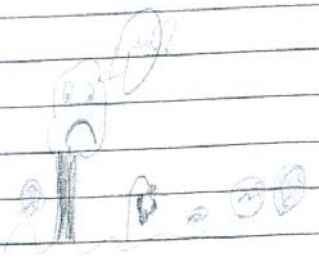
Enquanto Dili, as pessoas foram muito alegres com grande delegação. Dili foi a cidade de Timor bonito. Quando fui ver os meninos. Eu vi que eu sinto igual eu. Não quero outro que não vão. Eu fiquei feliz. O que se Dili. Eu vi-vi os meninos nos festas. Dili está bom. Timor [illegible] o porto vão. Dili é Dili. O é onde bom.

Micaele, [illegible]

[illegible]

Desenhe um ambiente poluído e outro limpo





Urubici-SC, 8 de novembro 2025.

Atividades para o projeto

Responda:

a) Em sua opinião, o que as pessoas podem fazer para ajudar a não poluir os rios?

Plantar árvores ao redor dos rios.

b) O que deve ser feito para melhor conservar o solo?

Fazer plantações [illegible].

2 Essa [illegible] gostaria de ver o meu ambiente [illegible].

4 Escreva antônimos para as seguintes palavras:

a calmo → agressivo
b medroso → corajoso
c lento → rápido

5 Faça a descrição da Bruxa e a Fadinha.

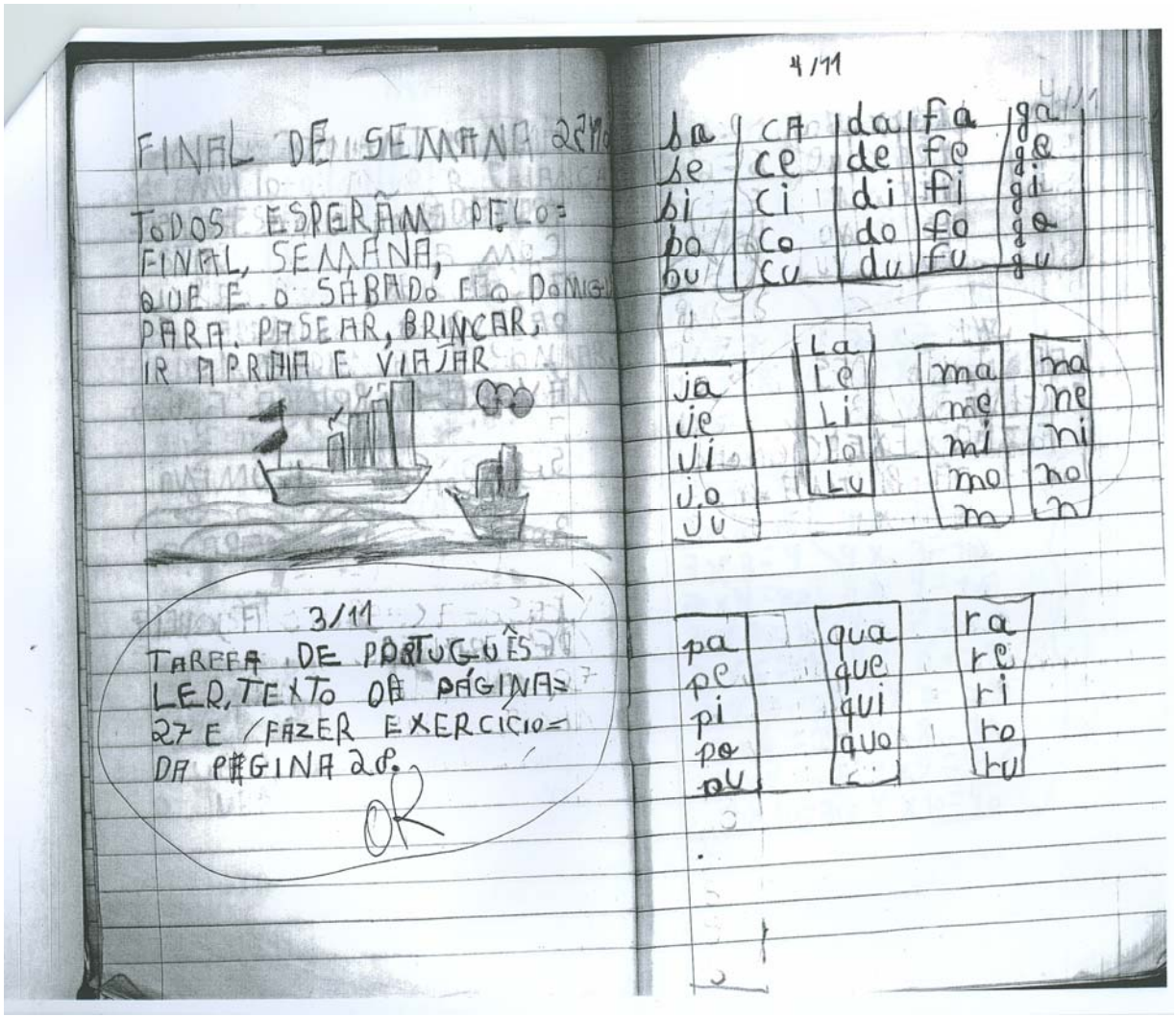
A bruxa é um ser do mal, perseguie as pessoas e os dichos, tem uma cara horripilante, anda com roupas imundas.
A Fada...?

Barbie™

gosta de ambientes escuros
e animais rejeitos.

A fada é um ser do
bem protege as pessoas
e os animais, faz magias
para o bem, tem forma de
uma linda mulher, usa
de borboletas e varinha de
condão.

ANEXO C – Atividades escritas – E1F



FINAL DE SEMANA 27/10

TODOS ESPERÃM PELO FINAL, SEMANA, QUE É O SÁBADO E O DOMIGO PARA. PASEAR, BRINCAR, IR PRAIA E VIAJAR

3/11

TAREFA DE PORTUGUÊS LER TEXTO DA PÁGINA 27 E FAZER EXERCICIO DA PÁGINA 28.

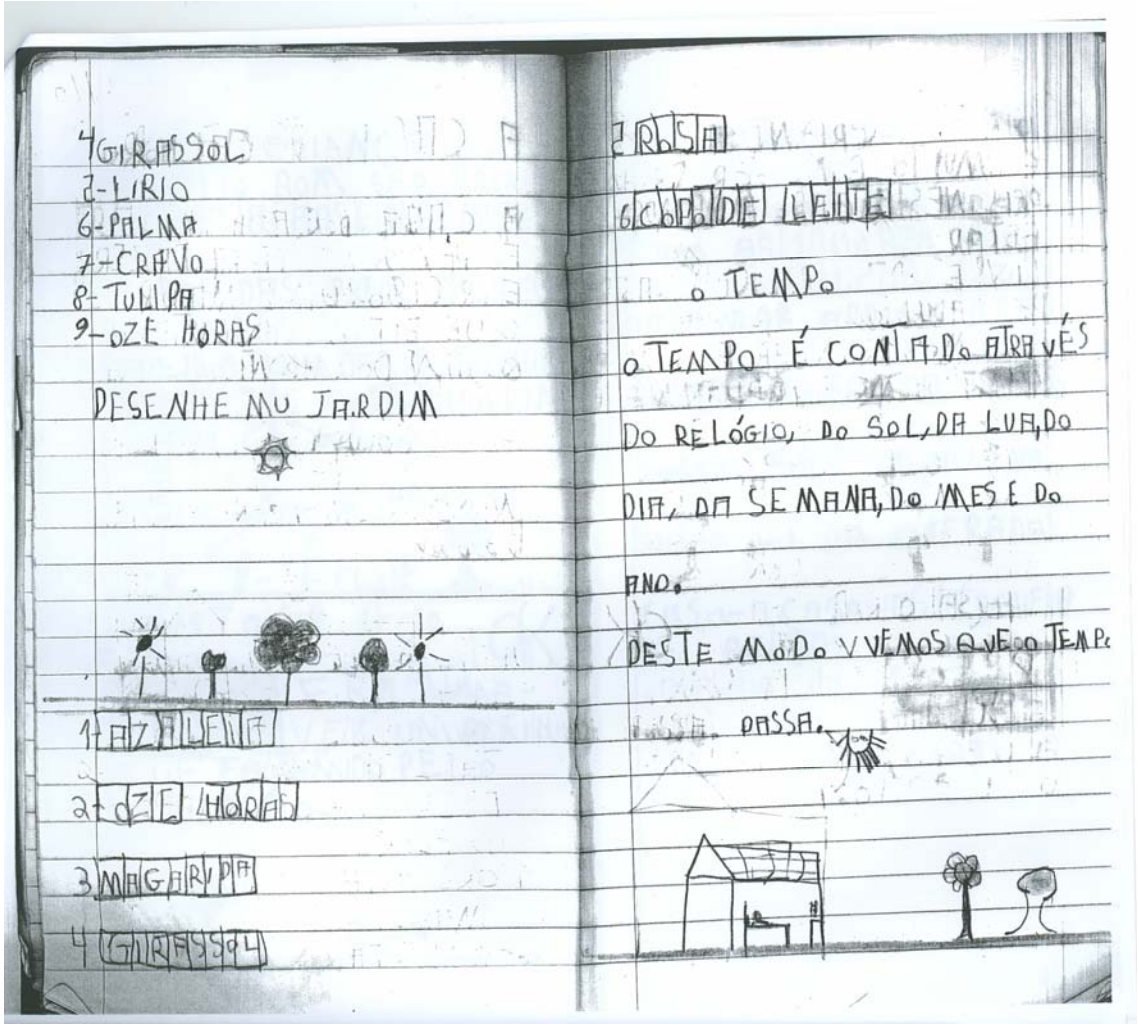
OK

4/11

ba	ca	da	fa	ga
be	ce	de	fe	ge
bi	ci	di	fi	gi
bo	co	do	fo	go
bu	cu	du	fu	gu

ja	la	ma	na
je	le	me	ne
ji	li	mi	ni
jo	lo	mo	no
ju	lu	mu	nu

pa	qua	ra
pe	que	re
pi	qui	ri
po	quo	ro
pu	quu	ru



4 GIRASSOL
5-LIRIO
6-PALMA
7-CRAVO
8-TULIPA
9-DZE HORAS

DESENHE MU JARDIM

1-AZALEIA
2-DZE HORAS
3-MAGARIPA
4-GIRASSOL

2 ROSA
6-CORPO DE GENTE

O TEMPO

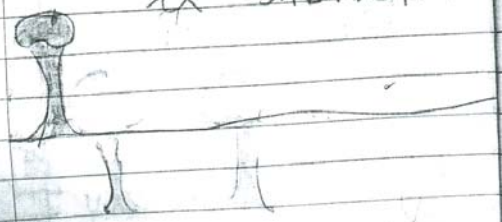
O TEMPO É CONTADO ATRAVÉS DO RELÓGIO, DO SOL, DA LUA, DO DIA, DA SEMANA, DO MES E DO ANO.

DESTE MODO VVEMOS QUE O TEMPO PASSA.

TAREFA
TRAZER UM
PLANTA (FLORES)
OK

data 27/9/05

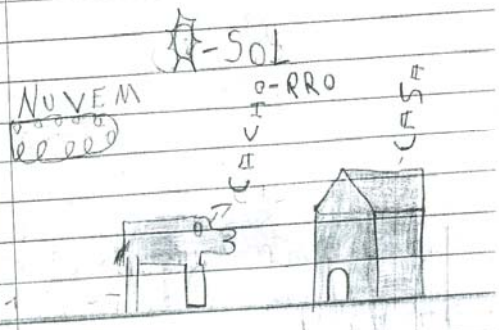
maçã - macieira
mamão - mamoeiro
manga - mangueira
morango - morangueiro
laranja - laranjeira
bergamot - bergamoteira
creme de leite leite
SALADA DE FRUTA



pe 3/10

A CASA DO CACHORRO

A CASA DO CACHORRO
É PEQUENA PARA FAZER
É PRECISO UMA MAIOR
QUE ELE POSSA ENTRAR
QUANDO CHOVE



TAREFA
ESCREVA O NOME DE
(9) FLORES
1- ORQUIDIA
2 MARGARIDA
3- VIOLETA

SALADA DE FRUTA

3/10
A CASA DO CACHORRO
A CASA DO CACHORRO
DO DANIEL
É PEQUENA PARA ELE,
É PRECISO
FAZER UMA MAIOR, PAR
A QUE ELE
POSSA ENTRAR, QUANDO
CHOVE

CASA CACHORRO

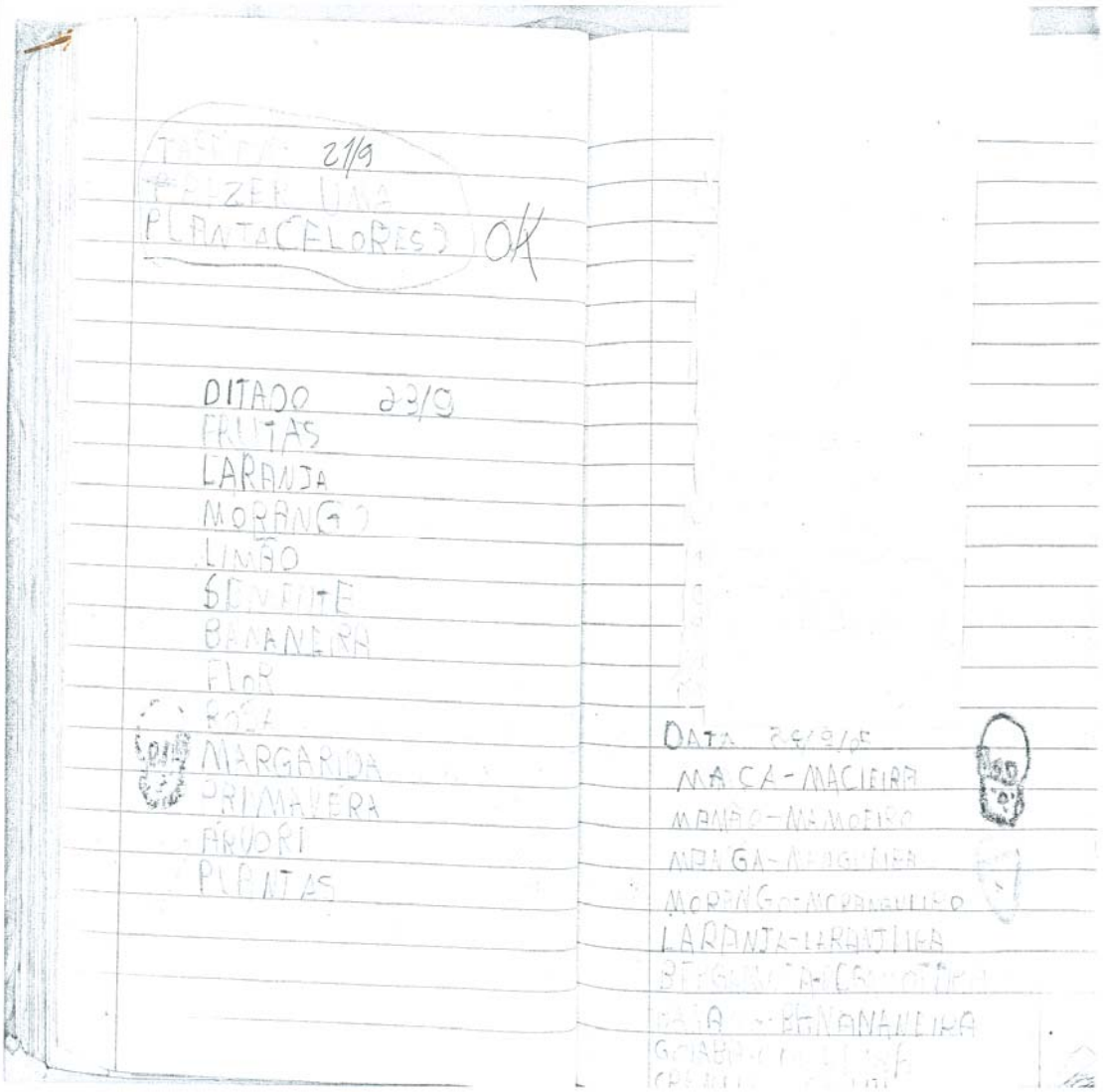
OK

TAREFA 5/10
ESCREVA O NOME DE
NOVE (9) FLORES
DESENHE UM JARDIM

OK

1-ROSA
2-MARGARIDA
3-TULIPA
4-VIOLETA
5-GIRASSOL
6-AZALEIA
7-JASMIN
8-CRAVO
9-ORQUIDIA

OK



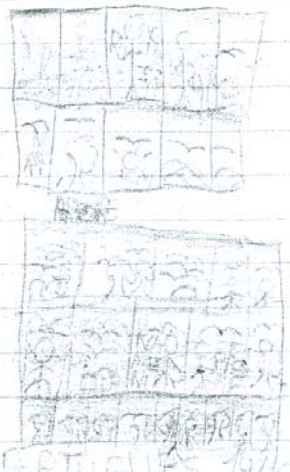
TAREFA 21/9
FAZER UMA
PLANTA (FLORES) OK

DITADO 22/9
FRUTAS
LARANJA
MORANGO
LIMÃO
SERVENTE
BANANEIRA
FLOR
ROSA
MARGARIDA
PRIMAVERA
ÁRVORE
PLANTAS

DATA 26/9/05
MAÇÃ - MACIEIRA
MAMÃO - MAMOEIRO
MEXERICA - MEXERICEIRA
MORANGO - MORANGUEIRO
LARANJA - LARANJEIRA
BERGAMOTA - BERGAMOTEIRA
BANANA - BANANEIRA
GOIABA - GOIABEIRA

17/10

HISTÓRIA



PORTUGUÊS 19/10

ESCREVA UMA FRASE COM AS PALAVRAS ABAIXO

ÁRVORE -

SOL - ES

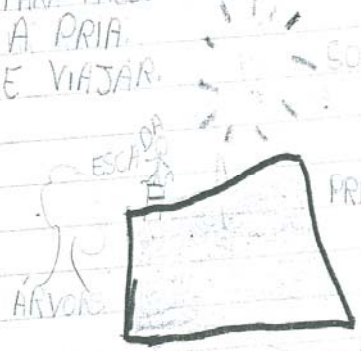
ECLÉ BICHO PRAIA

25/10

FINAL DE SEMANA

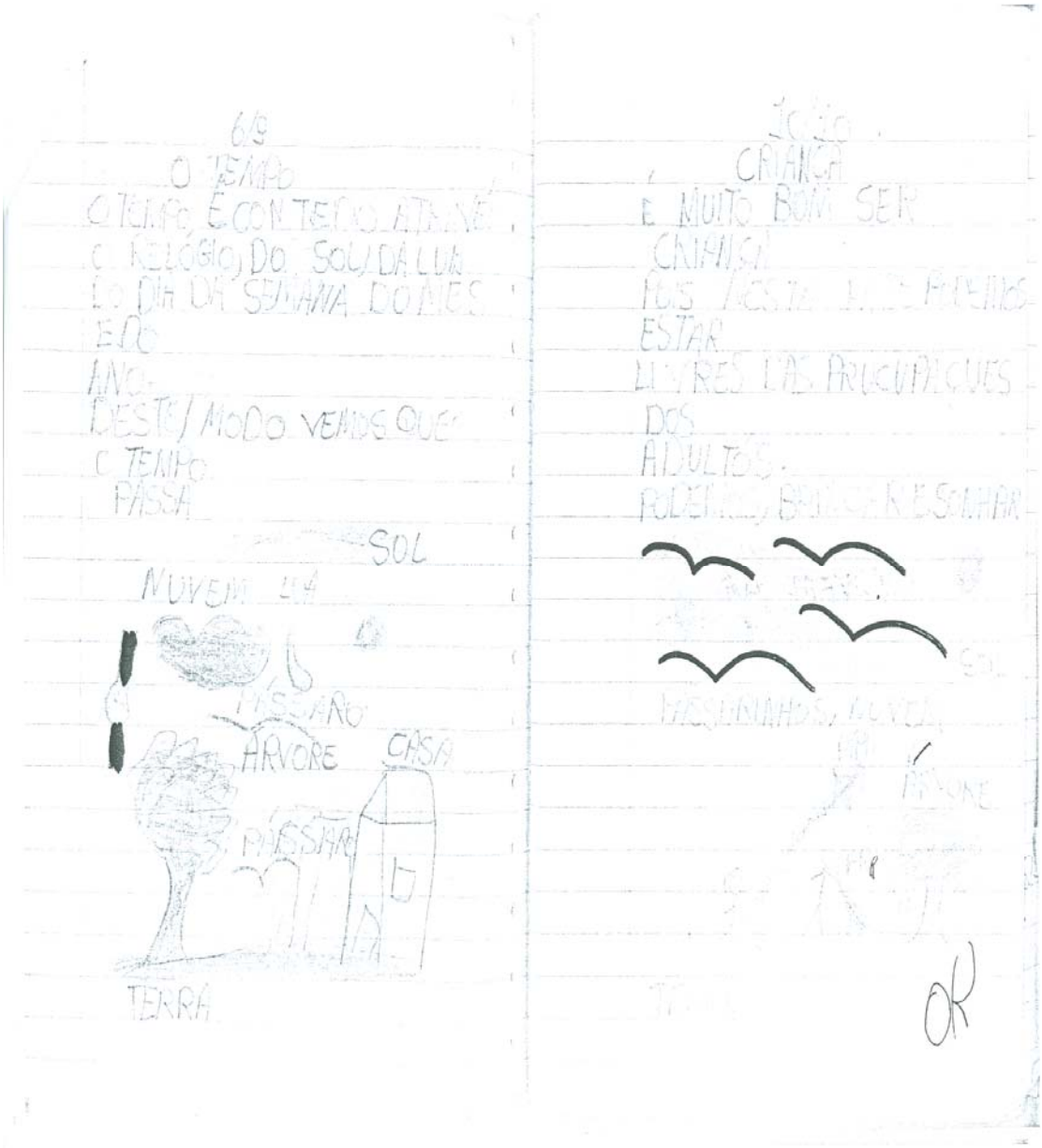
TODOS ESPERAM PELO FINAL DE SEMANA QUE É O SÁBADO E O DOMINGO.

PARA: PASSEAR, BRINCAR, IR A PRIA E VIAJAR.



TAREFA DE PORTUGUÊS LER TEXTO DA PÁGINA 37 E, FAZER EXERCÍCIO DA PÁGINA OK

OK


6/9
O TEMPO
O TEMPO É CONTADO ATRAVÉS
O RELÓGIO DO SOL DA LUA
O DIA DA SEMANA DO MÊS
E DO
ANO
DESTE MODO VEMOS QUE
O TEMPO
PASSA
SOL
NUVEM
PASSARO
ÁRVORE
CASA
PASSARO
TERRA
CRIANÇA
É MUITO BOM SER
CRIANÇA
POIS PODEMOS BRINCAR
ESTAR
LIVRES DAS PRECUPAÇÕES
DOS
ADULTOS.
PODEMOS BRINCAR E SONHAR
SOL
PASSARINHOS NUVEM
ÁRVORE
TERRA
OK

PÁSSARINHO
PROFESSORA SELMIRA
TARTARUGA
ÁRVORE
TÉRRA

ANEXO D – Cópia das atividades escritas – E2F

O GATO COM PÉ DE FROR

CURRA ERA UMA BRUXA QUE TINHA UM GATO
UM DIA MUITO INSOLARADO CURRA FOI
REGAR AS FLORIS SEU GATO ESTAVA DORMINDO
NUM BANCO DO LADO TINHA UMA COISA
ISTRANHA ERA IGRAUSINHA A UMA FROR
INTÃO CURRA REGOU AQUELA COISA ISTRANHA
SABE O QUÉ BA? ERA A PATA DO SEU GATO ELE
ESTAVA TOMANDO UM SUCO DE UVA ELE REGOU
O SUCO JOGOU 9 GOTAS CURRA SÓ 9 GOTAS FICOU
INCHARCADA DEPOIS O GATO PEGOU A QUELE
SUCO E SAIU CORRENDO ATRAIS DA CURRA

OFICINA DE TEXTOS

Um grande pescador

ERA DOMINGO.
BENTO RESOLVEU DAR UM PASSEIO ATÉ O RIO.
PEGOU A VARA, O ANZOL E UMA LATA CHEIA DE minhocas.

No caminho encontrou seu amig jose, jose era um grande pescador. Bento queria ser igual a jose. quando bento chegou ao rio pnrou oje eu perco um peixão. Emtão botou o seu na agua e esperou muitas horas ate que sentiu um puchão na sua vara quando puchou a linha veio que não era um peixe era um lubasão martelo emtão resolveu vender para o museu e ficou rico.

OFICINA DE TEXTOS

O pescador

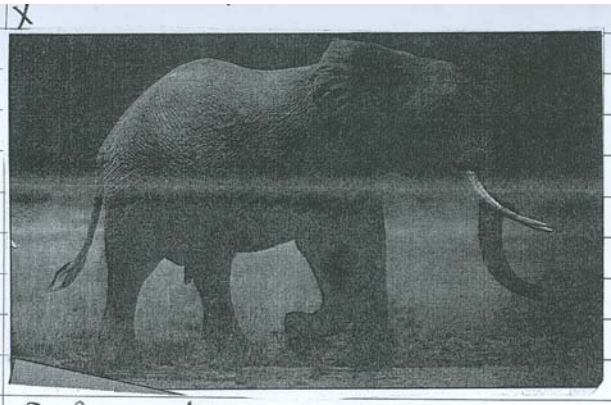
ERA DOMINGO.
BENTO RESOLVEU DAR UM PASSEIO ATÉ O RIO.
PEGOU A VARA, O ANZOL E UMA LATA CHEIA DE minhoca

e de repente plaqui um peixe pulou da agua tão feliz que Bento não intende e dice oque-cera que anzol rapidamente Bento colocou a cabica perto de agua muito e muito peixes e pisou o anzol e colocou cinco minhocas no anzol o peixe avisou aos outros peixes para acabar com a festa porque tinha um pescado ali sentado no gramado tentadope

gar uns cinco de noiz todos riro acham bobagem e voltaro a come, bebe, e se divertir quado o garson saiu gritado cassador e todos ficaram apavorados e tambem ficaram invergonhado

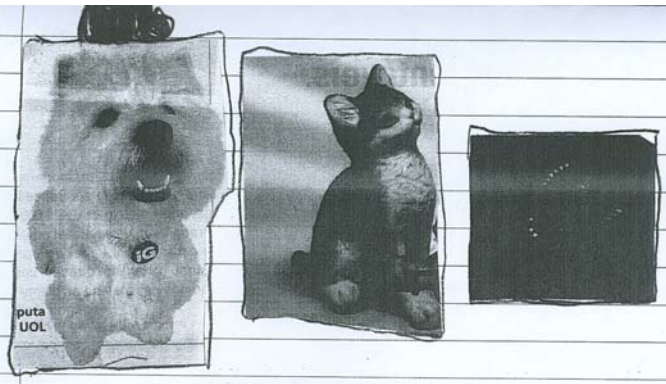
O DRAGÃO VINICIUS E O BASTÃO MÁGICO

ERA UMA VEZ, UM DRAGÃO CHAMADO VINICIUS, E ELE FOI PASSIAR, MAS ELE ENCOMTROU UM BASTÃO QUE ESTAVA ESCRITO PARA O SEU DESEJO ACOMTECER BASTA VIRAR E MEXER, MAS TINHA MAIS DRAGONS ESTAVA TENTANDO PEGAR O BASTÃO, E ELE FOI PROCURAR O DONO MAS O DRAGÃO NÃO ENCONTROU E ELE FOI DORMIR E O DRAGÃO OUVIU UM BARULHO E ELE FOI VER O QUE ESTAVA ACONTESENDO MAS NÃO VIU NADA. E NO DIA SEGINTE ELE AXOU O DONO MAS O DONO DEXOU O DRAGÃO FICAR COM ELE.



O Elefante e a grama

O elefante tem os dentes bem grandes mas não parece porque ficam escondidos atraz da gengiva e os chifres são para se defender dos carnivoros tipo o tigre e ele come muita grama para continuar bem gordinho e tambem presiza de muita agua para não morrer de sede.



O SAPO QUE QUIRIA VOAR

NUMA SERTA MANHA UM SAPO QUE QUIRIA VOAR. MAS ELE NÃO SABIA VOAR. ELE PERGUNTOU PARA O CACHORRO. PERGUNTOU PARA A BORBOLETA. E PARA O GATO MAS NINGUEN AJUDOU E O SAPO FICOU TRISTE. OQUE SERA QUE O SAPO FEZ? ELE PERGUNTOU PARA TODO MUNDO MAS NINGUEN AJUDOU ELE. E O SAPO FICOU MUITO TRISTE ELE APRENDEU QUE CADA UM TEM O SEU GETTO.

Titulo: A fofoca

num dia Ben inrdarado, o pintado e o tetéca ditaram num transisiro Ben morreu e comesaram a fofocar, o pintado dissi: ai razi tétéca ontem eu vi a dona juana catando a nuída que ela perdeu, então ficaram fofocando ate o outro dia.

OFICINA DE TEXTOS

FADA NANÁ E BRUXA BUBU
(REESCRITA DO TEXTO 1ª SÉRIE F)

NANÁ É UMA FADA COM NARIZ DE BRUXA. SEU NARIZ É GRANDE, COM UM CUCURUTO NO MEIO, UMA VERRUGA NA PONTA COM TRÊS CABELINHOS PARECIDOS COM PÊLOS DE ESCOVA.

NANÁ É UMA FADA APRENDIZ E TEM UMA VARINHA DE CONDÃO. ELA TEM DUAS ASAS E ESTÁ APRENDENDO A VOAR. ELA MORA NO PAÍS DAS FADAS.

EXISTIA UM MURO QUE SEPARAVA OS DOIS PAÍSES.

DO OUTRO LADO , ERA O PAÍS DAS BRUXAS E LÁ VIVIA BUBU. ELA É UMA BRUXA COM NARIZ DE FADA, SEM CUCURUTO, VERRUGA OU PELINHOS.

BUBU TEM UM ESPELHO MÁGICO, UMA VASSOURA E UM CORVO CHAMADO CARVÃO, QUE É O SEU CORVO DE GUARDA.

NO PAÍS DAS BRUXAS ERA TUDO ESCURO, AS BRUXAS NÃO DEIXAVAM O SOL ENTRAR.

CERTO DIA, A FADA NANÁ QUERIA CONHECER O MUNDO DAS BRUXAS E BUBU QUERIA CONHECER O MUNDO DAS FADAS.

ELAS SE ENCONTRARAM EM CIMA DO MURO.

NANÁ DISSE: _ "UMA BRUXA COM NARIZ DE FADA!"

E BUBU DISSE:_ "UMA FADA COM NARIZ DE BRUXA!

AÍ OUVIRAM UMA EXPLOSÃO E CARVÃO FALOU:

_ ACUDAM! O MUNDO VAI ACABAR!

AGORA É COM VOCÊ!
INVENTE UM FINAL BEM LEGAL PARA ESTE TEXTO.

O MURO EXPLODIU E NANÁ BUBU E TODOS OS-OUTROS DOS DOIS MUNDOS CONVIVERAM JUNDOS. E AGORA AS BRUXAR GOSTAM DE SOL E AS FADAS GOSTAM DE ESCURO E TODOS OS OUTROS CONVIVERAM MUITO BEM.

ANEXO F - Roteiro para entrevista com pais e professores

Nome da criança: _____

1 Grau de parentesco:_____

2 Data de nascimento do responsável: _____

3 Grau de escolaridade – ( ) Ensino fundamental completo – 1° grau

( ) analfabeto ( ) Outro:_____

( ) Ensino fundamental incompleto

( ) Ensino médio completo - 2° grau

( ) Ensino médio incompleto

( ) Ensino superior completo

( ) Ensino superior incompleto

( ) Pós- graduação (Especialização, mestrado e doutorado)

4 Modalidade da instituição em que completou as diferentes fases de escolarização. Utilize as abreviações a seguir.

-Ensino público municipal - EPM

-Ensino público estadual - EPE

-Ensino público federal - EPF

-Ensino privado - EP

( ) Ensino fundamental completo – 1° grau

( ) Ensino fundamental incompleto

( ) Ensino médio completo - 2° grau

( ) Ensino médio incompleto

( ) Ensino superior completo

( ) Ensino superior incompleto

( ) Pós- graduação (Especialização, mestrado e doutorado)

5 Localidade em que cursou a maior parte de seus estudos.

_____

6 Profissão:_____.

7 Sua profissão exige que você leia constantemente? ( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for positiva, que tipo de leitura você realiza:

( ) Técnica ( ) Literária ( ) Esportiva ( ) Outra

8 Em sua casa, que tipo de materiais escrito você possui?

( ) Revistas ( ) Jornais ( ) Livros técnicos ( ) Livros literários ( ) Outros

9 Como você considera sua relação com a leitura?

( ) Assídua (você não passa um dia sem ler)

( ) Esporádica (você lê de vez em quando)

( ) Semanal (você lê só nos fins de semana)

( ) Sazonal (você lê só nas férias)

10 Com que freqüência você compra livros, jornais e revistas?

Livros - ( ) Mensalmente ( ) semanalmente

Jornais - ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

Revistas - ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

11 As crianças da casa têm acesso aos materiais escritos que você manuseia?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( ) Depende do material

12 As crianças da casa têm acesso a materiais específicos para a faixa de idade delas?

( ) Sim ( ) Não

Em caso de resposta positiva, que tipo de materiais são esses?

_____

13 Elas gostam de ler? ( ) Sim ( ) Não

14 O que elas mais gostam de ler ou simplesmente de manusear?

_____

15 A partir de que idade, as crianças entram em contato com materiais escritos? _____

16 Os adultos da casa lêem histórias infantis ou contam histórias variadas para as crianças? ( ) Sim ( ) Não

Quando o fazem, permitem que as crianças se manifestem fazendo perguntas?

17 As crianças da casa participam de atividades culturais? ( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, quais?

( ) Cinema ( ) Teatro ( ) Vídeos ( ) Exposições ( ) Feiras ( ) Outros

19 As crianças participam de alguma atividade religiosa? ( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, a partir de que idade?_____

20 Você acha que seus hábitos de leitura influenciam nos hábitos de leitura de seus filhos?

( ) Sim ( ) Não

21 Você acha que o contato desde muito cedo com materiais escritos favorece o sucesso escolar? ( ) Sim ( ) Não

Roteiro para entrevista com professores das 1ª séries

Escola: _____

Professor:_____

Dados pessoais do professor:

1 Data de nascimento: _____ / _____/ _____ Local:_____

2 Grau de escolaridade – ( ) Ensino superior completo

( ) Ensino superior incompleto

( ) Pós- graduação (Especialização, mestrado e doutorado)

3 Se completou o Ensino superior, qual a faculdade cursada? _____

_____

4 Modalidade da instituição em que completou as diferentes fases de escolarização. Utilize as abreviações a seguir.

-Ensino Público Municipal - EPM

-Ensino Público Estadual - EPE

-Ensino Público Federal - EPF

-Ensino Privado - EP

( ) Ensino fundamental completo – 1° grau

( ) Ensino fundamental incompleto

( ) Ensino médio completo - 2° grau

( ) Ensino médio incompleto

( ) Ensino superior completo

( ) Ensino superior incompleto

( ) Pós- graduação (Especialização, mestrado e doutorado)

5 Você tem o hábito de ler? ( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for positiva, que tipo de leitura você realiza:

Técnica – ( ) Revistas educacionais ( ) Livros na sua área

Literária – ( ) Contos ( ) Romances

Informativa – ( ) Jornais ( ) Revistas

Outros ( ) Quais?_____
Comente:_____
_____

6 Em sua casa, que tipo de materiais escrito você possui?

( ) Revistas ( ) Jornais ( ) Livros técnicos ( ) Livros literários ( ) Outros

Quais?_____

7 Como você considera sua relação com a leitura?

( ) Assídua (você não passa um dia sem ler)

( ) Esporádica (você lê de vez em quando)

( ) Semanal (você lê só nos fins de semana)

( ) Sazonal (você lê só nas férias)

8 Com que freqüência você compra livros, jornais e revistas.

Livros - ( ) Mensalmente ( ) semanalmente

Jornais - ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

Revistas - ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

9 Seus filhos têm acesso aos materiais escritos que você manuseia?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( ) Depende do material

10 Seus filhos têm acesso à materiais escritos específicos para a faixa de idade delas?

( ) Sim ( ) Não

Em caso de resposta positiva, que tipo de materiais são esses?

_____

_____

11 A partir de que idade, suas as crianças entram em contato com materiais escritos?
_____

12 O que elas mais gostam de ler ou simplesmente de manusear?

_____

_____

13 Você lê histórias infantis ou conta histórias para seus filhos em casa? ( ) Sim ( ) Não

Quando o faz, permite que as crianças se manifestem fazendo perguntas?

Em sala de aula

14.Você julga importante a leitura em sala de aula, mesmo que os pequenos ainda não saibam ler sozinhos? ( ) Sim ( ) Não

15 Que tipo de leitura você realiza com mais freqüência em sala de aula?

( ) Histórias infantis ( ) Histórias em quadrinhos ( ) Reportagens de jornal ou revistas

( ) Textos instrucionais ( ) Outros - Quais:_____

16 Em seu trabalho, com a linguagem, que tipos de portadores textuais aparecem com mais freqüência? ( ) Manchetes ( ) Artigos de jornal ( ) Classificados ( ) Histórias infantis

( ) Poemas ( ) Rótulos ( ) Panfletos promocionais ( ) Propagandas ( ) Outros - Quais?_____

17 A escola tem biblioteca? ( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, ela é bem abastecida?

---

18 Você incentiva seus alunos a ler? De que forma?

---

19 Seus alunos são orientados a pegar um determinado tipo de obra ou a escolha do que ler é deles?

1 ( ) A escolha é totalmente deles.

2 ( ) A escolha é orientada, afinal você tem um programa a cumprir.

3 ( ) Você apresenta as várias opções, mas permite que eles decidam.

4 ( ) Outra

20 Na sua turma, só quem já sabe ler pode pegar livros emprestados?

( ) Sim ( ) Não

21 Você faz algum tipo de verificação da leitura.

( ) Sim, caso contrário elas não lêem.

( ) Não, você não faz nenhuma avaliação

( ) Não, mas você permite que elas falem, se quiserem.