Introdução[1]

No primeiro semestre de 2000, durante estágio realizado na disciplina Didática do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), a docente responsável pela disciplina solicitou aos alunos que fizessem uma entrevista, em uma escola pública, sobre metodologia de ensino. O tema da entrevista abrangia questões que nos levassem a investigar o modelo de ensino que o professor seguia, se ele tinha fundamentos teóricos, se a escola em que ele trabalhava contribuía para esse modelo, etc.

Dirigimo-nos a uma escola pública municipal, denominada Escola Leste, localizada no subdistrito de Sapopemba, Zona Leste da capital paulista, e entrevistamos uma professora do período da manhã que trabalhava com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Débora é bacharel em Matemática, mas nos confessou que sua paixão era alfabetizar. Ela explicou seu método de alfabetização ao ser entrevistada e declarou que se baseava nas pesquisas de Emilia Ferreiro para programar suas aulas. Acreditava que o aluno devia partir da compreensão de textos para aprender a ler e a escrever.

Falamos sobre a nova divisão do ensino em ciclos[2] e das dificuldades para ensinar simultaneamente alunos em diferentes fases da aprendizagem da escrita e da leitura. Ela resolvia o problema ministrando duas aulas diferenciadas, no mesmo espaço físico, uma para os alunos que conseguiam ler e outra para aqueles que não conseguiam. Havia, por exemplo, em sua turma de quarto ano do Ciclo I, um aluno que ao invés de PATO escrevia AT.

A situação descrita pela professora era surpreendente: como poderia haver alunos que freqüentaram a escola durante quatro anos ou mais (alguns alunos entraram com quatro anos de idade na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei)) e não sabiam escrever PATO? O que há em nosso sistema de ensino que permite isso? Esse aluno irá com esse nível de conhecimento sobre a escrita para o Ciclo II, no entanto, conseguirá escrever uma carta, um cartaz, uma história? Entenderá um texto que fale sobre História, Biologia ou Geografia?

---

[1] a) A padronização deste trabalho foi feita de acordo com as publicações da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Para padronizar as citações consultamos ainda SEVERINO (2003) e UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (2004); b) Os nomes reais das escolas e das pessoas participantes dessa pesquisa foram substituídos por nomes fictícios. Os topônimos mantidos não identificam o local exato das escolas.

[2] Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9.393/96, em vigor desde 20 de dezembro de 1996, o ensino fundamental foi dividido em dois ciclos de quatro anos cada. A reprovação, a partir da aplicação da lei, só pode ser feita nos quartos anos de cada um dos dois ciclos, ou seja, nas antigas quarta e oitava séries.

Com todas essas dúvidas, a única certeza que tínhamos era a de que se fazia necessário um estudo sobre o que estava acontecendo ali. Era preciso conhecer esses alunos que não foram alfabetizados e compreender como eram atendidos no sistema escolar. Propusemos ao docente da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, que ocorreu em 2001, na Feusp, um trabalho com crianças do quarto ano dessa escola que ainda estivessem em processo de alfabetização.

Em 2001, estivemos na Escola Leste com dez alunos do quarto ano, que foram classificados como não-alfabetizados pela coordenadora pedagógica. A professora Sueli, que naquele ano tinha a responsabilidade de continuar o trabalho com esse grupo, já que todos eram seus alunos, iniciara o processo de avaliação fazendo um ditado para eles. Mostrou-me o resultado dos ditados e a "classificação" em hipóteses[3] baseada na psicogenética de Emilia Ferreiro. Depois de alguns dias de observação, resolvemos que tiraríamos esses alunos da sala de aula para que um trabalho paralelo fosse feito.

Iniciamos com atividades de transcrição de textos orais para o escrito (por meio de gravações), depois incorporamos atividades lúdicas e dramáticas, vimos vídeos, fabricamos um pequeno livro, contamos histórias, lemos em voz alta, produzimos poesias oralmente e a pesquisadora serviu de escriba, fizemos exercícios de interpretação de letras de músicas, jogos de palavras, interpretação de textos por meio de desenhos, escrevemos cartas para as mães, novamente com a pesquisadora servindo de escriba. Essas atividades partiram de uma aproximação com a cultura dos alunos e tentaram aproximá-los do universo letrado de forma gradual, partindo da leitura para depois chegar à escrita. Além do trabalho com os alunos, iniciou-se uma investigação sobre as suas famílias, para entendermos o contexto social e afetivo no qual aquelas crianças viviam.

Várias descobertas foram possíveis e dos dez alunos com quem trabalhamos, seis obtiveram alguns progressos, três não mudaram muito suas práticas de leitura e escrita no período em que os acompanhamos nem nos dois anos subseqüentes e um deles mudou de escola após seis semanas do início do trabalho.

No entanto, as indagações continuavam. Será que a Pedagogia ou a Didática enquanto disciplinas científicas poderiam resolver os problemas daqueles alunos? Que outras áreas do saber poderiam contribuir? Que outros profissionais poderiam intervir? Ou a escola é que

---

[3] Depois das pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da escrita, considerou-se que as crianças fazem hipóteses durante a aprendizagem da língua escrita; as professoras passaram então a usar essas hipóteses para classificar os alunos, são elas: pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética.

precisava, com a reunião das idéias da comunidade, encontrar um caminho? Mesmo depois da intervenção na realidade escolar lutávamos com as questões que nos propusemos a elucidar e era necessária a procura por uma base teórica que conduzisse a algumas respostas.

Em 2002, o universo da obra de Piaget e de Emilia Ferreiro, bem como de outras pesquisas que levavam às discussões sobre a aprendizagem da língua, foi estudado; no entanto, cada vez mais, afastava-se a hipótese de que algum método pudesse ser a única variável responsável pelo fracasso ou sucesso da escola e dos professores na alfabetização das crianças observadas. Os discursos e cursos de formação para professores que conhecemos na busca por respostas insistiam nesse ponto metodológico.

Por essa época, o debate sobre os ciclos no ensino fundamental da cidade de São Paulo estava acalorado já que pais e professores não aprovavam a medida pedagógica e o debate na academia já produzia alguns resultados, indicando problemas advindos da proposta[4], mas o governo e parte da academia afirmavam que a situação melhoraria e que o rendimento escolar dos alunos aumentaria. O *analfabetismo escolar*[5] infanto-juvenil antes da Progressão Continuada era encarado como abandono escolar, já que os alunos multirrepetentes, depois de dois ou três anos cursando o primeiro ano, saíam da escola, e quando voltavam, era para cursar o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Com a utilização da retenção em apenas dois momentos — nos quartos anos dos Ciclos I e II do ensino fundamental, ou seja, antigas quarta e oitava séries — os alunos permaneciam na escola pública paulistana, contudo continuavam sem participar da cultura escrita.

Em 2003, depois de muitas reflexões, e com a certeza de que a questão do método de alfabetização era apenas a ponta do *iceberg,* buscamos por respostas no campo da Sociologia e da Antropologia. Por isso, consideramos que essa pesquisa seria conduzida de forma mais produtiva se envolvesse um campo de análise maior que o da escola, ou seja, a sociedade paulistana como um todo. O lugar que essas crianças e suas famílias ocupavam fora da escola talvez ajudasse na compreensão dos motivos pelos quais elas eram "destinadas" a serem analfabetas. Nesse sentido, o trabalho de Silva (2001) veio ao encontro de um olhar antropológico e social que desejávamos para essa pesquisa, uma vez que sua tese de doutorado analisava os problemas enfrentados por brasileiros imigrantes em Paris e Gotemburgo e migrantes nordestinos em São Paulo, do ponto de vista social e lingüístico. Ora, os sujeitos da nossa pesquisa também eram todos migrantes ou filhos de migrantes e o

---

[4] Podemos encontrar esse debate no artigo de Souza (2000). Encontramos um estudo etnográfico sobre o tema em Frehse (2001).

[5] Criamos esse termo para designar o fenômeno da escolarização sem alfabetização.

lugar que ocupavam na escola correspondia ao lugar que ocupavam na sociedade: eles eram *estranhos* em uma cidade altamente segregadora, classificatória e estigmatizadora como São Paulo. Foi a partir do contato com esse tema do trabalho de Silva (2001) — a questão do estigma lingüístico e cultural no processo de inserção social de migrantes lusófonos — que essa dissertação pôde iniciar-se.

Em 2004, com o início formal do mestrado, a pesquisa procurou responder a algumas questões sobre os valores dados à alfabetização dentro da nossa cultura, observando os fenômenos que ocorrem na instituição escolar. Valendo-se desse olhar, buscamos compreender *como* e *por que* ocorre aquilo que aqui denominamos *analfabetismo escolar*, ou seja, os paulistanos das camadas mais pobres não são excluídos, de fato, do sistema escolar nos primeiros quatro anos do ensino fundamental, entretanto, não adquirem nesse período, os conhecimentos básicos de leitura e escrita..

Os dados coletados na pesquisa de campo apontam a tendência de que o direito a freqüentar a escola universalizou-se, mas não está sendo acompanhado do direito ao aprendizado[6]. Assim, os alunos observados permanecem imersos em uma sociedade que os estigmatiza por sua "ignorância", e certamente foram levados a uma vida diferente daquela que teriam se pudessem viver uma relação de funcionalidade com a letra[7].

Depois desta constatação, nossa pesquisa foi conduzida para o tema da estigmatização e encontrou no centro de suas preocupações algumas questões sobre o sujeito moderno. O lugar ocupado pelo aluno que não sabe ler e escrever na sociedade, dentro de uma cultura letrada distinta da sua ou da de seus pais, tornou-se extremamente revelador do lugar oferecido a ele no sistema escolar. Entramos, então, no debate conduzido por Biarnès (1998) e Silva (2001), que nos levaram a um aprofundamento na questão da diversidade cultural, por meio dos autores nos quais baseavam suas pesquisas, com três temas que se relacionam: 1. identidade, 2. língua, linguagem, letra e 3. estigmas[8].

Em seguida, unimos a obra de Goffman (1988) à análise de Bourdieu (1998) sobre o capital cultural e lingüístico e desenvolvemos o eixo identidade-língua-estigmas. Em âmbito nacional, Bagno (1997, 1999) nos apoiou na análise sociolingüística local. Posteriormente, Bauman (2001, 2003), com seus estudos sobre a sociedade contemporânea, nos abriria o

---

[6] Podemos afirmar isso com base nos dados coletados, alguns ditados diagnósticos, aplicados aos alunos da Escola Leste, foram digitalizados e incluídos no Anexo B.

[7] BIARNÈS (1998) explica-nos como essa idéia de funcionalidade deve ser concebida. Em sua formulação do termo não há coincidência de idéias com o termo "analfabeto funcional" cunhado pela Unesco. Discutiremos mais sobre esses termos na próxima seção deste trabalho.

[8] A palavra estigma vem do grego "*stígma, atos,* 'picada, marca feita com ferro em brasa, sinal, tatuagem'" (HOUAISS dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 1254).

caminho da identidade pós-moderna e suas relações com a cultura, a língua e os sistemas simbólicos em geral; o espaço geográfico como um sistema simbólico tornou-se para nós um tema de interesse especial.

Quanto aos registros que realizamos durante a pesquisa de campo, foram coletados tendo em vista métodos qualitativos. Buscamos a compreensão desses métodos na obra de André (1995), uma das precursoras, no Brasil, da etnografia na área escolar. Sua obra nos levou ao antropólogo Clifford Geertz (1989), que realiza interessante debate sobre a cultura, os sistemas simbólicos e as relações de aprendizagem nos grupos sociais. Desenvolvemos alguns aspectos referentes a esta metodologia na subseção 2.6 deste trabalho.

Realizamos diferentes tipos de observações e intervenções e arquivamos documentos variados como: ficha de alunos, laudo médico, trabalhos realizados pelos alunos, cópia de materiais distribuídos em reuniões de pais e professores, relatórios escolares feitos pelo pessoal da administração escolar, folhetos das Coordenadorias de Ensino e materiais de cursos de formação de professores. As intervenções realizadas em sala de aula e fora dela, no atendimento a grupos ou individual, a alunos do quarto ano observado por nós na Escola Leste, também trouxeram dados valiosos.

Desde 2003, participamos do Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino "Acolhendo Alunos em situação de exclusão social e escolar: o papel da instituição escolar", na Feusp, no qual recebemos fundamentação teórica para o trabalho de intervenção e de observação, e para o qual levamos as dúvidas, problemas e soluções encontradas na Escola Leste. Dos participantes desse grupo recebemos informações sobre as escolas onde eles atuavam e surgiu, em 2005, o interesse em coletar dados em uma delas, denominada Escola Norte. Pensamos que seria útil, depois do intervalo de um ano e meio, voltar à sala de aula e observar, agora com mais idéias teóricas e vivências, os alunos que tivessem o mesmo perfil social dos alunos observados na Escola Leste.

O objetivo central não era comparar as duas instituições, mas confirmar algumas hipóteses e verificar possíveis incorreções em nossas afirmações e interpretações dos fatos observados na Escola Leste. O período de observação foi de um semestre na Escola Norte e o envolvimento com os alunos foi menor em todos os aspectos, especialmente por causa dos limites colocados pela administração escolar. Apesar disso, pudemos presenciar um momento de mudança na escola e, ao participar das reuniões pedagógicas e de pais e mestres, refletimos sobre a concepção que esses atores escolares tinham da escola e da educação. Além disso, o convívio com uma professora substituta, que não ocorrera na Escola Leste, trouxe um outro ponto de vista e novas revelações sobre o profissional da área de educação.

O primeiro objetivo desse trabalho foi fazer um quadro das variáveis presentes no fracasso que a escola pública paulistana apresenta em relação à alfabetização infantil, partindo da hipótese de que *a variável método* tem sido priorizada em detrimento de outras tão ou mais importantes que ela, gerando um debate que, às vezes, se revela infrutífero para a população atendida pela escola pública e seus profissionais. Algumas das variáveis levantadas são: 1. a relação entre o espaço geográfico e a qualidade do ensino, 2. o choque cultural entre as famílias e os atores escolares e a necessidade de uma aproximação da cultura do aluno para a construção de um currículo adequado, 3. as relações entre os profissionais da educação e 4. a burocracia na administração escolar. O segundo objetivo foi contribuir para que a discussão sobre a escola fosse feita com os próprios atores envolvidos em seu cotidiano, conhecendo os alunos, suas famílias e a sociedade do entorno escolar e apontando esse envolvimento como um instrumento para resolver os problemas e construir uma escola pública democrática de qualidade.

Ao iniciar a escrita dessa dissertação, definimos alguns termos da área de alfabetização e sintetizamos as questões levantadas pelas pesquisas teóricas e pelas práticas ocorridas desde os anos de 1970, período inicial do *quarto momento* do debate sobre a alfabetização no Brasil (cf. MORTATTI, 2000). É essa síntese que faremos na próxima seção, acompanhada de alguns dados da pesquisa. No entanto, estamos conscientes de que esse trabalho foi apenas iniciado e que muitas publicações importantes não foram sequer citadas.

Na seção 2, procuramos traçar um perfil social dos sujeitos deste trabalho, utilizando-nos dos conceitos de *estigma* e de *estranho* retirados da obra de Goffman e Bauman, respectivamente, e da análise da estrutura social da cidade de São Paulo realizada com estatísticas oficiais. A questão cultural que envolve o ensino da língua escrita também foi de interesse da pesquisa e neste campo partimos da contribuição de Biarnès, que trabalha com Psicologia, Psicanálise e Antropologia na Universidade Paris XIII[9]. Na seção 3 apresentamos os dados coletados e na seção 4 realizamos uma análise desses dados à luz da teoria exposta anteriormente.

---

[9] Université Paris-Nord, Paris XIII. Em 1968, após uma crise na Universidade de Paris, houve uma reforma na qual se instituiu uma divisão da Universidade em treze unidades; a Paris XIII abrange os estudos de Tecnologia, Letras e Humanidades. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_de_Paris>. Acesso em: 08 ago. 2006.

1 Alfabetização e linguagem

A escrita passa a ser compreendida não só pelo conhecimento do sistema alfabético, das normas gráficas e sintáticas, dos gêneros de produção lingüística, mas também pela possibilidade de ampliar o repertório tipicamente humano na relação com a vida, o que lhe confere, no âmbito de nossa cultura, um indiscutível status *social.*

(Silvia M. Gasparian Colello)

1.1 Conceitos, índices e um "novo" campo de estudo

No dicionário Houaiss encontramos algumas definições de *analfabeto*: 1. que ou aquele que desconhece o alfabeto ou que não sabe ler nem escrever, 2. que ou aquele que não tem instrução primária, 3. ignorante, bronco, de raciocínio difícil, 4. que desconhece ou conhece mal determinado assunto ou matéria, 5. analfabeto funcional: pessoa alfabetizada apenas por entender, na área na qual trabalha, a sua função, sendo completamente despreparada para entender textos ou problemas de outras áreas do saber, o que configura uma espécie de tecnização do conhecimento, 6. A etimologia é grega *analphábetos, os, on*, "que não conhece o alfabeto", 7. O antônimo é alfabetizado; como adjetivo: culto, polido.

Essa palavra tem sido utilizada para estigmatizar alguém, no significado três do Houaiss, e é um equivalente a um xingamento. Essa associação parte de uma idéia do senso comum na qual o fato de a pessoa não saber ler nem escrever é comprovação de sua ignorância. Existem ainda os termos *analfabeto de pai e mãe* e *semi-analfabeto*, utilizados, respectivamente, para reforçar ou amenizar os sentidos dados à palavra *analfabeto*.

Podemos pensar, por meio dessas definições, especialmente das quatro primeiras, na relação que o termo *analfabeto* possui com a questão do saber. O analfabeto, para o senso comum, não é alguém que não domina uma determinada linguagem que representa idéias e falas (discursos), mas alguém destituído das próprias idéias.

Na tentativa de minimizar essa relação dos termos *analfabeto* e *ignorante*, foram criados outros que o substituíssem. Os estudos e pesquisas acadêmicas têm demonstrado que os efeitos da cultura escrita no desenvolvimento cognitivo não têm uma relação de causa e efeito clara e fácil de ser percebida. Novos termos e novas maneiras de pensar o *analfabeto*

refletem o desejo e a necessidade prática e teórica de encontrar um termo que não estigmatize a pessoa que não teve acesso ou não participa de um grupo social que utiliza a escrita.

Silva (2001) explica que em 1965, em Teerã, em um Congresso Mundial dos Ministros da Educação sobre a Eliminação do Analfabetismo, inicia-se o uso de *analfabetismo funcional*, para as pessoas que em seu país não utilizam a língua materna para ler ou escrever. Em 1978, ainda segundo Silva, a Unesco define esse termo, bem como o termo *iletrismo* — que é utilizado na França para designar os imigrantes que não sabem a língua do país para o qual migraram —, ambos, como: "Pessoa incapaz de exercer todas as atividades para as quais a alfabetização é necessária e para o bom funcionamento da pessoa em seu grupo e na sociedade a qual pertence." (apud SILVA, 2001, p. 21). A autora reforça que na França o uso do termo *iletrismo* se fez necessário por ele ser menos pejorativo que "*analphabete*", cujo significado na língua francesa lembra a palavra *bête*, ou seja, besta, idiota.

Biarnès (1998, p. 138) se remete a esses conceitos e diz que eles não são satisfatórios e são compreensíveis apenas sob o olhar da cultura americana "[...] que associa sempre um nível de competência em leitura em função dos anos de escolarização, [...]" e busca as "falhas" dos sujeitos avaliados em relação com a cultura escrita. O professor afirma que todos constroem uma relação funcional heterogênea e parcial com a "letra".

> [...] ligadas à nossa história, nosso meio, nossos interesses pessoais e profissionais, nossa cultura no sentido antropológico do termo, nossas subculturas de grupo. A funcionalidade total em termos de leitura é, no melhor dos casos, um mito de onipotência, no pior, um delírio.

No Brasil, a avaliação das competências em leitura (e em outras áreas) iniciou-se em 1990 com a aplicação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)[10], elaborada e aplicada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)[11], cujos resultados, segundo o MEC, passaram a nortear os destinos das políticas públicas brasileiras na área da educação básica. Esta avaliação coleta dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil e é aplicada a cada dois anos, desde 1990. Avalia "[...] o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa

---

[10] A partir de 2005, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que continua sendo chamada de Saeb em sua divulgação e é realizada por amostragem das Redes de Ensino, com foco nos sistemas educacionais, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) chamada de "Prova Brasil" em sua divulgação, que se diferencia por ser mais extensa e detalhada, com foco em cada unidade escolar. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004)

[11] O Inep é uma autarquia federal vinculada ao MEC.

(Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas).” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). As escalas utilizadas para classificar os estágios em que os alunos se encontram foram feitas valendo-se de um marco teórico que considera as competências cognitivas[12] e conseqüentemente o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Assim, ainda que por inferência, podemos dizer que, para o Inep, *analfabeta* seria a pessoa que não possui nenhuma habilidade ou competência leitora, ou seja, os alunos que não conseguem atingir o Nível 1[13] da escala do Saeb e são colocados no nível “muito crítico”.

Em 2000, o Programa Internacional para Avaliação de Alunos (Pisa), elaborou uma avaliação de acordo com um padrão internacional que foi desenvolvido conjuntamente pelos países participantes[14]. A pesquisa foi implementada a primeira vez em 43 países e na segunda vez, em 2003, em 41 países, é aplicada nas escolas a alunos na faixa etária de 15 anos. A terceira edição, em 2006, contou com a participação de pelo menos 57 países. Em cada país, o teste é aplicado em cerca de 4.500 a 10.000 estudantes. Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a avaliação de leitura, a definição que eles sugerem sobre o domínio do que estariam avaliando é “Uma pessoa com capacidade de leitura é aquela que entende, usa e reflete sobre textos escritos, atingindo os objetivos de desenvolver conhecimentos e um potencial para participar da sociedade.” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2004, p. 101-102), em seguida eles explicam que:

> Esta definição vai além da noção de competência leitora como simples decodificação e compreensão literal e implica a compreensão e o uso da informação escrita, assim como a reflexão sobre ela, para uma grande variedade de fins. Deste modo, a definição reforça o papel ativo e interativo do leitor quando ele gera um

---

[12] “Competências cognitivas: diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.” Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia/matrizes.htm>. Acesso em: 12 ago. 2006.

[13] Para as habilidades de leitura, os alunos são classificados em quatro estágios: 1. Muito crítico: não desenvolveram habilidades de leitura mínima, 2. Crítico: não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série ou são leitores no nível primário, 3. Intermediário: algumas habilidades foram desenvolvidas e informações explícitas em textos longos já podem ser inferidas, 4. Adequado: competências e habilidades desenvolvidas de acordo com a série. (cf BELINTANE, 2005, p. 64)

[14] Os níveis de proficiência em leitura do Pisa são medidos em uma escala que considera cinco níveis de pontuação e avaliam três habilidades: 1. Identificação e recuperação da informação, 2. Interpretação e 3. Reflexão. 23% dos alunos brasileiros avaliados pelo Pisa não atingiu o Nível 1 de proficiência e 32% atingiu apenas o Nível 1 cujas habilidades são as seguintes: 1. Localizar um ou mais elementos independentes de informação explícita, cujo critério de localização é único e compete com pouca ou nenhuma informação no texto. 2. Reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor de texto que trate de um tema familiar e no qual a informação necessária não esteja destacada no texto. 3. Realizar uma vinculação simples entre a informação do texto e o conhecimento comum do dia a dia. (cf. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2004, p. 119)

> significado a partir dos textos escritos. Por outro lado, a definição reconhece a ampla gama de situações na qual a competência leitora resulta útil para os jovens, tanto no âmbito privado como no público, no âmbito do trabalho e no acadêmico e desde a participação ativa na sociedade à formação contínua.
>
> Também inclui a idéia de que a competência leitora permite alcançar as aspirações pessoais, [...] proporciona ao leitor uma série de ferramentas lingüísticas de crescente importância para fazer frente às exigências das sociedades modernas, com suas instituições formais, seus grandes sistemas burocráticos e seus complexos sistemas legais. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2004, p. 101-102)

Em 2001, criou-se o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) que considera *analfabeto* a pessoa que não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases[15]. Quanto à definição de alfabetizado, o Instituto Paulo Montenegro, criador do Inaf, utiliza-se das definições atuais da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco), "[...] é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.", ou seja, praticamente a mesma que o Pisa utiliza.

> O principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, [...] (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2006)

Silva (2004) faz uma crítica ao Inaf pelo fato de ele não representar um avanço no campo da alfabetização de jovens e adultos. Acredita que seria o momento de pensar em níveis qualitativos de relação com a letra e, portanto, considerar seu aprendizado de acordo com motivações afetivas e de ordem psicossociais, reservando um lugar secundário para o fator econômico, no caso do aprendizado de pessoas adultas, em especial daquelas com mais de 60 anos. A autora apresenta uma proposta baseada nos mitos gregos e em arquétipos, buscando apoio na Psicanálise para fundamentar suas sugestões.

Fridman (2006), nessa mesma linha de raciocínio, desenvolve pesquisa a respeito da motivação que um grupo de pessoas com mais de 60 anos apresenta para aprender a ler e a

---

[15] Os níveis de alfabetismo considerados pelo Inaf são: Nível 1 (rudimentar): capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos. Por exemplo, localizar a data em que se inicia uma campanha de vacinação; Nível 2 (básico): localizar informações em textos curtos e médios (por exemplo, uma carta reclamando de um defeito em uma geladeira comprada) e Nível 3 (pleno): capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/an_ ind.php>. Acesso em: 21 jul. 2006.

escrever[16]. Nesta pesquisa têm sido observadas diferentes formas de funcionalidade que o sujeito pode apresentar em sua relação com o universo letrado. Por meio da mediação da construção de narrativas autobiográficas, a pesquisadora tem percebido como cada aluno ou aluna estabeleceu, ao longo de sua vida, estratégias de uso da escrita, mesmo sem dominar a plena utilização da escrita. Tal uso é fortemente marcado por questões sociais, afetivas e religiosas que embasam a motivação para a aprendizagem e o domínio da leitura e da escrita.

Em 2005, no campo da alfabetização de crianças e adolescentes, iniciou-se o Geração Escolar (Geres), um projeto que está pesquisando longitudinalmente uma geração de alunos da escola pública e os acompanhará do primeiro ao quarto ano do Ciclo I (2005-2008). A pesquisa é quantitativa e está medindo o desempenho dos alunos classificando-os em seis níveis[17]. O número de alunos pesquisados é de 27 mil, de 309 escolas estaduais, municipais e privadas, das cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campinas, Salvador e Campo Grande. Pais, professores, diretores e alunos serão entrevistados para que sejam avaliados os impactos de fatores como "[...] recursos da escola, a organização e gestão da escola, o clima acadêmico, a formação e salário do professor e a pedagogia de sala de aula." (GERES, 2005). Este projeto de pesquisa é coordenado por seis universidades: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). De acordo com seus primeiros resultados, o método de alfabetização utilizado não se apresentou como uma variável significativa no fracasso ou sucesso dos alunos pesquisados. (GÓIS, 2006).

---

[16] FRIDMAN, Patrícia Cláudia C. **Alfabetização de idosos: uma pesquisa introdutória a partir da experiência do MOVA-Guarulhos**. Relatório de Qualificação em andamento (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Trata-se de pesquisa realizada para obtenção do título de mestre, na Faculdade de Educação da USP, na área temática Psicologia e Educação, sob a orientação de Nilce da Silva. Qualificação em abril de 2007.

[17] Interpretação pedagógica dos níveis da escala Geres: Nível 1: Reconhece símbolos: letras e números**.** Nível 2: Começa a identificar palavras com sílabas simples (por exemplo, "pato"), com apoio gráfico; Nível 3: Compõe palavras que envolvem sílabas simples a partir de quadro que indica as letras disponíveis (por exemplo, "pato"); Identifica palavras com sílabas com estrutura diferente da "consoante-vogal" (por exemplo, "prato"), com apoio gráfico; compreende frases curtas formadas por palavras com sílabas simples, com apoio gráfico; Nível 4: Lê textos curtos, formados por palavras que envolvam sílabas não c-v, com apoio gráfico; Compõe palavras que envolvam encontros consonantais (por exemplo, "prato") a partir de quadro que indica as letras disponíveis; faz inferência a partir da relação entre texto e imagem; Nível 5: Lê textos curtos que apresentam desafios especiais tais como: 1. Identifica o remetente de um bilhete; 2. Entende que o pronome substitui o nome mencionado anteriormente; 3. Infere o sentido de palavra a partir do contexto em que ela é apresentada; 4. Identifica a finalidade do texto. Consolida as habilidades do nível anterior (válido para todos os níveis); Nível 6: Consolida as habilidades mais complexas do nível anterior. Disponível em: <http://www.geres.ufmg.br/paginas/inicial.jsp>. Acesso em: 20 jul. 2006.

O Geres nos parece um avanço visto que, apesar dos dados quantitativos medidos por meio dos testes, seus coordenadores afirmam que a pesquisa levará "[...] em conta os fatores [citados acima] escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar, além de outras dimensões, como a auto-estima e a motivação, que podem afetar o desenvolvimento dos alunos." (GERES, 2005).

Em resumo, podemos perceber essas tentativas de nomear, classificar e definir as pessoas que não utilizam a escrita e suas capacidades como um movimento que acompanha pressões de ordem sócio-históricas. As discussões teóricas que estão por trás desse movimento e que versam a respeito da cultura escrita se expandiram em torno de alguns eixos temáticos: 1. a definição entre selvagem (primitivo, pré-lógico) e civilizado (lógico), 2. cultura oral *versus* cultura escrita, 3. a tentativa de apreender o processo de aprendizagem da escrita e não somente o ensino dela e 4. as relações psicológicas que envolvem o uso da escrita do ponto de vista afetivo e cultural. Essas questões, entre outras, têm definido histórica e socialmente, como devemos nomear a pessoa que não utiliza a cultura escrita — seja ela inserida ou não em um grupo social que a utilize — e, ainda que não explicitamente, indicam qual a metodologia apropriada para ensinar o uso da escrita e as práticas que a envolvem.

Gnerre (1985) afirma que desde o final da década de 1950 verifica-se que essas questões foram definindo um *novo campo de estudo* que se centra na escrita. Dois fatores, segundo esse autor, determinaram o aparecimento deste campo: 1. o fato de a Lingüística ter se dedicado durante muito tempo ao estudo da língua oral e não ter realizado pesquisas sobre a escrita; 2. o longo período de discussões sobre o pensamento *primitivo* e *civilizado* que geraram hipóteses que não foram testadas, e criaram especulações sobre o poder da escrita no pensamento humano.

Recordemos que embora Vigotski, desde o decênio 1924-1934, tivesse escrito sobre linguagem e pensamento, e Luria realizado pesquisas a respeito dos efeitos da escrita sobre os modos de pensamento, suas obras só foram publicadas em inglês em 1976 e no Brasil em 1984[18]. Por esse motivo, outras obras chegaram aqui antes das obras de Vigotski e seus colaboradores, Gnerre (1985, p. 56) cita como obras importantes:

> *Ramus*, *Method and the Decay of Dialogue* de Ong (1958); *The Singer of Tales* de Lord (1960), obra que representou um ponto de chegada de uma longa

[18] "Conforme afirma Jefferson, a teoria de Vigotski começou a ter entrada no Brasil, de modo lento, na segunda metade da década de 70. Na década de 80, em universidades como Unicamp e PUC/SP, foram se formando grupos de estudiosos da obra desse autor que influenciaram a formação de outros grupos em outras universidades de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. [...] Em 1984, Martins Fontes publicava a versão brasileira de **Mind in society** (**A formação social da mente**) e, em 1987, a de **Tought and language** (**Pensamento e linguagem**), permitindo o primeiro acesso às idéias de Vigotski." (MAINARDES; PINO, 2000).

> temporada de pesquisa começada por M. Parry; *Preface to Plato* de Havelock (1963), obra relacionada com o ambiente intelectual de Parry e Lord e o artigo de Goody e Watt, "The Consequences of Literacy".
>
> [...]
>
> Os autores provinham de áreas diferentes e produziram um conjunto de obras que se tornaram referência obrigatória nos anos a seguir, levando ao estabelecimento do que consideraria hoje o campo de estudo da escrita.

Após a leitura de Gnerre (1985), podemos afirmar que esses estudos discorrem sobre a relação entre cultura escrita e civilização e questionam a superioridade dessa cultura sobre a oral e a superioridade do sistema alfabético sobre outros sistemas de escrita, em uma perspectiva filológica e histórica, usando os estudos clássicos sobre a linguagem e sobre a tradição homérica (Homero era um *analfabeto*) no caso de Parry, Lord e Havelock; e o estudo sobre as conseqüências do aparecimento da imprensa no caso de Ong. Já "Goody e Watt levantaram a hipótese de que os gregos, em conseqüência do uso de uma escrita completamente alfabética, cumpriram um passo decisivo na direção de um desenvolvimento cognitivo." (Gnerre, 1985, p. 66).

Já no campo da Psicolingüística, além dos estudos de Vigotski, temos dois marcos etnográficos que são as pesquisas de Luria (1976), que interroga camponeses do Uzbequistão e Quirguízia, e a de Scribner e Cole (1981), realizada com os Vai da Libéria.[19]

Kleiman (1995), depois de uma década, retoma os autores resenhados e comentados por Gnerre (1985) e conclui a respeito das pesquisas de Luria e Scribner e Cole:

> Os problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são vários. O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários [...] perigosas pois podem fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem [...]. (KLEIMAN, 1995, p. 27)

Ferreiro (2002) afirmou que em 1970, ao iniciar seus estudos sobre a escrita, não havia obras disponíveis sobre o tema; ela iniciou seu trabalho recorrendo às histórias da escrita de Cohen e Gelb[20]. Discorrendo sobre seu percurso acadêmico e sobre seu objeto de estudo, confessou o que a entusiasma e o que busca quando insiste em continuar a estudar os

---

[19] LURIA, Alexander. R. **Cognitve development: its cultural and social foundations**. Cambridge: Harvard University Press, 1976. SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy***:* Cambridge: Harvard University Press, 1981.

[20] COHEN, Marcel. **La grande invention de l´ecriture et son évolution**. 3 v. Paris: Impremerie Nationale, 1958. GELB, Ignace J. **A Study of Writing**. Chicago University Press, 1952. Estes dois autores se tornaram clássicos no campo de estudo da escrita, eles são resenhados e citados por autores mencionados nesse trabalho, como por exemplo, Mary A. Kato e Maurizzio Gnerre.

mesmos temas: o seu objeto não é nem a leitura nem a escrita mas o que as crianças pensam sobre o escrito. Ela afirmou que na tradição latino-americana, leitura e escrita caminham juntas e são introduzidas com atividades de cópia e de decifração. Na tradição anglo-saxã, o *reading* é mais privilegiado que o *writing,* tanto que ela é identificada como uma pesquisadora de *writing* e não de *reading*; outro exemplo da força do *reading* é a *International Reading Association* que ela e alguns colegas insistem que deveria se chamar *International Literacy Association* ou *International Reading and Writing Association.*

Sobre o termo *Literacy,* Ferreiro (2002, p. 72) afirma que no início os americanos lamentavam que não possuíssemos um termo parecido, no entanto, atualmente, pensam em redefinir o termo já que ele está sendo usado para tudo: "Sim, seria [adequado] se não fosse utilizado para qualquer coisa. Hoje em dia se fala de *TV literacy, computer literacy, music literacy, inclusive baseball literacy*...". A autora afirma ainda que as tentativas de tradução desse termo também não são boas porque letramento[21], em português, letrismo em francês, etc. continuam enfatizando a leitura. Ela está organizando uma coleção sobre o tema da escrita e tem traduzido o termo *literacy* como cultura escrita e em outros casos como alfabetização, embora não goste do termo alfabetização porque ele está vinculado com o alfabeto e fica incômodo quando se está falando de uma língua que não usa o alfabeto.

Ferreiro (2002, p. 73) não considera que essa seja uma discussão tão séria quanto a diferença de se pensar a escrita como uma representação da linguagem e outra perspectiva que a qualificasse como uma codificação, citando Claude Hagège[22], "A escrita é uma análise lingüística com diversos graus de consciência", e reflete:

> Isto é um pouco o que eu tentava dizer na outra sessão quando falamos sobre as múltiplas segmentações que podem ser feitas sobre uma mesma enunciação: o problema é entender qual dessas segmentações afeta o escrito, e, um pouco mais adiante, Hagège diz algo precioso: "língua escrita não é uma língua oral transcrita, é um novo fenômeno lingüístico e cultural". Bem, esta é a distinção que se deve fazer.
>
> Quando os lingüistas deste século deixaram de lado a escrita [...] acusando-a de não ser uma boa transcrição [...] tinham toda a razão. Mas a história mostra que a escrita não nasceu para refletir a fala cotidiana, a da conversa cara a cara. Para isso, foi inventado neste século [...] o alfabeto fonético internacional, que é completamente diferente das escritas constituídas historicamente.
>
> Bloomfield, por exemplo, disse: *Writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks* (A escrita não é linguagem, mas uma

---

[21] O termo letramento apareceu pela primeira vez no Brasil, segundo Kleiman (1995), no livro **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística, de Mary A. Kato. Transcrevemos um trecho no qual esse termo é utilizado: "A fala1 é a fala pré-letramento; a escrita1 é aquela que pretende representar a fala de forma mais natural possível; a escrita2 é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a fala2 é aquela que resulta do letramento." (KATO, 1986, p. 11-12). No vocabulário crítico a autora define: "Letramento: processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura." (KATO, 1986, p. 140).

[22] HAGÈGE, Claude. **L´homme de paroles**. Paris: Fayard, 1985.

> maneira de codificar, de registrar com marcas gráficas, visíveis). Essa é uma afirmativa muito séria, que apóia os que exorcizaram a escrita, entre os quais se encontra nada menos que Saussure.

Essa discussão está no cerne da discussão sobre os métodos; se consideramos a escrita somente como um código, os métodos sintético, alfabético e o fônico, talvez sejam eficientes, mas se consideramos a língua escrita como uma linguagem com especificidades, veremos que tais métodos perdem crédito por desconsiderarem essa dimensão. Contudo, a realização de pesquisas na área da linguagem devem ser feitas para que, por meio de comparações, se ampliem as possibilidades de entendimento do uso do método fônico nas línguas latinas — e mais especificamente na língua portuguesa — já que o atual método fônico é "importado" da língua inglesa na qual talvez se justifique (informação verbal)[23].

Na Escola Norte, durante uma reunião com a professora substituta do quarto ano que acompanhávamos, comentávamos surpresas sobre a capacidade que seus alunos tinham de entender os textos que levávamos para a sala de aula — entre eles poesias de Carlos Drummond de Andrade —, apesar de escreverem pouco e lerem com dificuldade. Com certeza suas habilidades de compreensão da cultura escrita permitiam que eles entendessem as partes do texto, seu tema, sua poesia e segmentações do enunciado. Eles perceberam e aprenderam com experiências diversas (as quais não podemos especificar), as características que definiam um texto como pertencente ao gênero poesia. No entanto, não podemos deixar de pensar que a escola pouco acrescentou aos alunos na questão da aprendizagem e desenvolvimento da escrita, ou seja, eles compreendem textos lidos por outros, porém, sentem muita dificuldade para produção de seus próprios textos.

Na Escola Leste nossos alunos também pareciam entender muitas características da cultura escrita, especialmente quando associávamos outras linguagens como a musical e a televisiva com os textos escritos que queríamos levar ao conhecimento deles. Entretanto, vários alunos não conseguiam escrever uma frase sequer, se a escrita fosse apenas uma "marca" no papel, os alunos poderiam escrever, ocorre que não tinham idéia do que aquelas marcas significavam; sabiam apenas que as professoras queriam muito que eles as compreendessem e talvez por isso não quisessem compreendê-las: para entender a escrita de alguns alunos talvez fosse preciso entender como os motivos de ordem afetiva podiam interferir na aprendizagem da escrita. Relatamos algumas hipóteses na subseção 3.1.5.

Voltando à questão dos conceitos, acreditamos que a reflexão sobre a cultura escrita feita por todos os autores até aqui mencionados trouxe novas idéias para o campo da

---

[23] Informação fornecida por Claudemir Belintane, professor da Faculdade de Educação da USP.

alfabetização; salientamos, ainda, que o termo letramento ganhou força no Brasil na década de 1990. Kleiman (1995, p. 21) retoma a definição de Street[24] que fala do *modelo autônomo de letramento* que é a "[...] concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social." Essa definição, segundo Kleiman (1995), está associada a uma tradição que não levou em conta os estudos citados anteriormente e ainda é predominante em nossa sociedade e "[...] se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quando dos primeiros movimentos da educação em massa." O segundo modelo proposto por Street, e que se contrapõe ao primeiro, é o *modelo ideológico*. Nessa definição as situações e práticas de letramento "[...] são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida."

As pesquisas contidas em Kleiman (1995) demonstram exemplarmente como a escrita pode adquirir diferentes significados. Podemos afirmar que a posição social, o gênero, a idade, a história e a família são fatores que interferem no relacionamento com a cultura escrita. Tais fatores facilitam ou dificultam o acesso às letras e aos textos, no modelo autônomo proposto por Street (apud KLEIMAN (1995)), a relação do sujeito com a cultura escrita está mediada exclusivamente pelas práticas escolares, sem consideração das práticas sociais nas quais o aluno está envolvido; já no modelo ideológico, considera-se que as práticas de leitura e escrita iniciam-se muito antes da entrada na escola e interferem no desenvolvimento da aprendizagem da língua materna escrita. Contar histórias infantis, por exemplo, é iniciar a criança no mundo da cultura escrita.

Letramento, de Soares (1998), retoma essas questões e procura exemplificar como as práticas de letramento podem ser definidas cultural e socialmente. É um livro escrito de maneira a refletir em sua *forma* o que ele traz em seu *conteúdo*, ou seja, apresenta um mesmo texto em três gêneros distintos, deixando transparente ao leitor que cada um deles, embora veiculassem as mesmas idéias, procurava cumprir uma função distinta na sociedade. O primeiro texto, "Letramento em verbete", retoma as definições encontradas em dicionário das palavras alfabetização, alfabetizado, analfabeto, letrado, letramento e *literacy*, e é destinado ao leitor-professor. O segundo texto é "Letramento em texto didático", destinado ao leitor-professor-estudante, e o terceiro é "Letramento em ensaio", dirigido a um leitor-técnico/profissional na área de avaliação da medição dos níveis de alfabetização/letramento.

---

[24] STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Em outra perspectiva, Silva (2001) contribuiu com o avanço das reflexões sobre o termo *analfabeto*, introduzindo os estudos de Biarnès (1998), professor da Faculdade Paris XIII, que, com base em um paradigma que leva em conta a Psicanálise e a Antropologia, trouxe reflexões ao campo da alfabetização e analisou quais relações o alfabetizando possui com a cultura letrada que encontra na escola. O autor afirma que todas as pessoas possuem uma relação com a letra e, por isso, os termos *iletrado* e *analfabeto* não traduzem uma experiência real. Partindo do pressuposto de que todos somos letrados no mundo atual e de que as diferenças estão no uso que fazemos da escrita; os termos que ele propõe são *letrado a-funcional* e *letrado funcional* para substituir os termos *analfabeto funcional* e *alfabetizado/letrado*. Biarnès (1998) estuda casos de resistência ao aprendizado da escrita e os relaciona a um imobilismo causado a partir do *choque cultural* que o migrante sofre quando tenta aprender uma outra língua e sua cultura, no caso de migração para outro país, ou de outro dialeto e sua subcultura, no caso das migrações para outra região de um mesmo país.

Para finalizar essa subseção, concluímos que os trabalhos aqui citados modificaram muitos "mitos" a respeito da cultura escrita: 1. o mito de que a cultura escrita traz uma superioridade intelectual para aquele que dela se utiliza, independente do contexto social e cultural na qual ela se realiza, 2. o mito da superioridade da escrita sobre a oralidade e da própria dicotomia: na atualidade, a perspectiva "do dialogismo[25] na linguagem e da polifonia do texto" (KLEIMAN, 1995, p. 29) guia o trabalho escolar, propondo o uso de vários gêneros textuais, 3. o mito de que existem pessoas que não possuem vínculo com a cultura escrita, já que segundo Biarnès (1998) e Silva (2004), por exemplo, há sempre uma relação constituída entre o homem moderno e a letra. Os trabalhos de Ferreiro (1999, 2001, 2002) contribuíram para que pensemos não só em métodos de ensino mas também nos modos de aprendizado.

A seguir, o mito de que a utilização da *norma padrão*[26] da língua torna as pessoas mais habilitadas e inseridas no universo da cultura escrita também será discutido.

---

[25] Esses dois conceitos foram retirados da obra de Mikhail Bakhtin. Ver BAKHTIN (1992). Kleiman (1995), a respeito da oralidade e escrita, cita outros autores importantes.

[26] A "norma padrão" é aquela que define normas gramaticais explícitas e condena usos que estiverem em desacordo com essas normas. É elaborada por gramáticos, jornalistas, professores e outros profissionais das letras. A observação dos sociolingüistas é de que a *norma padrão* sempre coincide com a *variedade lingüística* das classes sociais favorecidas economicamente. "Dialeto-padrão: também chamado norma-padrão culta, ou simplesmente norma culta, é o dialeto a que se atribui, em determinado contexto social, maior prestígio; é considerado o modelo — daí a designação de padrão, de norma — segundo o qual se avaliam os demais dialetos. É o dialeto falado pelas classes sociais privilegiadas, particularmente em situações de maior formalidade, usado nos meios de comunicação de massa (jornais, revistas, noticiários de televisão, etc.), ensinado na escola e codificado nas gramáticas escolares (por isso, é corrente a falsa idéia de que só o dialeto-padrão pode ter uma gramática, quando qualquer variedade lingüística pode ter a sua)." (SOARES, 1986, p. 82-83)

1.2 Diga como quem tu falas e direi quem tu és

Conforme demonstramos anteriormente, a terminologia se modificou no decorrer das décadas porque as idéias sobre a cultura escrita também se modificaram, a Sociologia da Linguagem e a Sociolingüística[27] começaram a olhar o fenômeno da linguagem e da distribuição de seu conhecimento e produção a partir da identidade dos sujeitos que dela se utilizam enquanto seres sociais que compartilham informações culturais como a prosódia, o léxico, a gramática da fala, a gramática da escrita, o repertório de textos orais e escritos, etc. Vamos entender, algumas das principais idéias divulgadas, desde a década de 1970, no Brasil, que construíram parte do saber científico e docente, sobre as relações entre linguagem e sociedade.

Iniciemos com Bourdieu (1998) e seu clássico texto *O que falar quer dizer*, que começa por meio da intertextualidade, contestando as palavras de Augusto Comte, Sausurre e Chomsky. Sausurre (considerado o inspirador do estruturalismo francês)[28] preocupou-se com um estudo da língua como um objeto separado da prática, isolado e dissociado de seus usuários, possuidor de uma estrutura intrínseca, com funcionamento próprio. Bourdieu (1998) utiliza-se várias vezes das palavras dos fundadores da moderna lingüística para nos fazer pensar sobre o seu modo de considerar a língua.

Para esse sociólogo, a língua não é um objeto construído e acabado que possui regras que funcionem por si próprias; a sociedade as constrói, as modifica e as destrói. A lingüística diacrônica prova que a dinâmica da *norma padrão* revela o quanto ela é politicamente definida. O autor resgata as diferenças entre as línguas ou dialetos populares falados nas aldeias francesas no período da Revolução de 1789 e a língua utilizada pela aristocracia no mesmo período. Bourdieu (1998) procura elucidar que a língua é uma *estrutura estruturada,* mas também uma *estrutura estruturante*.

Gnerre (1985) também cita o exemplo do francês e acrescenta fatos históricos sobre a consolidação das línguas espanhola e portuguesa. Ele afirma que as diferenças entre as variedades correntes das línguas faladas na Idade Média e o latim, símbolo de poder e modelo de língua, eram grandes. Exigências políticas e culturais forçaram uma aproximação a esse modelo. Colocar a variedade oral no padrão escrito exigiu muito esforço porque essa é uma

---

[27] Embora estudem o mesmo objeto, há uma distinção clara entre Sociolingüística e Sociologia da Linguagem, a formação teórica é distinta pois o sociolingüista, como William Labov, por exemplo, "[...] estuda a língua em relação com a sociedade.", e o sociólogo, como Pierre Bourdieu, "[...] estuda a sociedade em relação com a língua." (cf. SOARES, 1986, p. 84).

[28] A respeito da relação entre Sausurre e o Estruturalismo ver DOSSE (1993).

operação complexa realizada em um processo demorado. Quando as línguas românicas consolidaram-se em variedades escritas comparáveis ao latim, houve uma segunda etapa que foi a criação de uma tradição gramatical associada com a gramática tradicional greco-latina.

Esses estudos diacrônicos (comparações das mudanças lingüísticas de uma mesma região em épocas distintas) fazem a dicotomia com os estudos sincrônicos da linguagem que comparam as variedades regionais, de idade, de sexo, de classe social, etc. de uma mesma época. Um exemplo de grupo de estudos sociolingüísticos no Brasil é o Núcleo de Estudos da Norma Urbana Culta (Nurc)[29], que une estudiosos da língua, de várias universidades, que pesquisam em campo e depois interpretam e analisam os falares dos habitantes de grandes cidades brasileiras, explicitando o modo de funcionamento da língua portuguesa falada, em comparação com a língua escrita.

A Sociolingüística tem conseguido demonstrar que a superioridade de uma variedade sobre outra é inexistente, e que aquilo que consideramos como erro é inadmissível do ponto de vista científico já que todas as variedades possuem uma lógica de funcionamento complexa e passível de ser analisada.

Esses estudos, ao desmistificarem o que Bourdieu chama de *variedade padrão*, abalam a certeza de que há um sistema de raciocínio superior que seria intrínseco a esta variedade. Um falar mais elaborado não necessariamente acompanha um pensar mais elaborado. Discursos rebuscados e cheios de palavras difíceis não são melhores nem contêm mais verdades.

A língua depende de seus usuários e são esses que definem — forçados a utilizar-se de certas estruturas ou não —, como ela será hoje e amanhã. Definem como registrar o que a língua foi ontem, ao revisar e modificar o texto de livros antigos; e como ela será no território vizinho, ao rir e desdenhar da língua "diferente" do *outro*; ao fazer leis que impõem regras e ao mesmo tempo aceitar que essas regras sejam desobedecidas. As línguas existem nos seus usuários.

Um usuário qualquer, permitindo a existência de uma variedade lingüística em sua fala e em seu texto, existirá juntamente com sua língua, será de alguma forma moldado culturalmente por ela; seu aparelho fonador será diferente de outros falantes, sua maneira de

---

[29] Luiz Antônio Silva escreve uma síntese da história do Projeto Nurc, vejamos um trecho: "Em janeiro de 1968, por ocasião do IV Simpósio do PILEI no México, o Prof. Nélson Rossi, da Universidade Federal da Bahia, apresentou o trabalho 'O Projeto de Estudo da Fala Culta e sua Execução no Domínio da Língua Portuguesa'. Nesse estudo, o Prof. Nélson Rossi ressaltou que, diferente dos países de língua espanhola, no Brasil, o 'Proyeto' não poderia limitar-se à capital do país nem ao Rio de Janeiro. Ele sugeriu que o 'Proyeto' abrangesse as cinco principais capitais com mais de um milhão de habitantes: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre." Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/historico.htm>. Acesso em: 21 jul. 2006. Ver tb. PRETI (1995).

posicionar-se enquanto discursa, seu vocabulário, sua sintaxe, seu repertório de poesias, de metáforas, de ditos populares, de piadas, de preconceitos lingüísticos e sociais, enfim, a maioria das pessoas são aquilo que falam, são identificadas, a princípio, por sua variedade lingüística.

É notável, no entanto, na fala de pessoas que perceberam que sua *variedade lingüística* lhe traz algum prejuízo social ou econômico, a tentativa, às vezes bem-sucedida, de mudança de variedade, ou da hipercorreção. Para usar o termo de Bagno (1999), a língua é uma roupa, e é necessário que tenhamos, em nosso guarda-roupa lingüístico, as peças adequadas para algumas ocasiões.

As pessoas que alternam sua variedade, fazendo hipo ou hipercorreções, mostram o quanto é difícil não ser percebido por meio da sua linguagem. Nós nos informamos sobre o *outro*, ouvindo-o, percebendo sua maneira de pronunciar, de discursar ou de escrever, fazendo associações entre suas palavras e os estereótipos que possuímos em nosso repertório social. As palavras isoladas, entretanto, não são uma fonte de informação totalmente segura sobre o *outro*. Pensemos, por exemplo, nas várias vezes em que falamos com alguém por telefone e imaginamos uma pessoa completamente diferente da pessoa "real" que depois conhecemos presencialmente. Há referências visuais que completam a idéia que construímos sobre a identidade de alguém.

Voltemos, porém, aos usuários que variam conscientemente sua linguagem, e pensemos além das hipercorreções. Tomemos como exemplo, um aluno da Escola Leste, Melibeu, 13 anos, que explica durante uma entrevista que desde muito cedo percebeu diferenças entre a linguagem utilizada no meio familiar paterno, em uma favela da periferia paulista, e a variedade da família materna, que não vivia na favela. Ele aprendeu a descartar gírias e mudar a sintaxe da variedade da favela no meio familiar materno, mas continuou a utilizá-las no meio familiar paterno, para não ser discriminado[30]. É possível afirmar que nossa sobrevivência em determinado grupo cultural seja o maior motivo para que nós alteremos nossa *variedade lingüística*. Melibeu aprendeu rapidamente a ser um bilíngüe "dialetal", assim como os burgueses, que durante a Revolução Francesa, serviram de intermediários entre a aristocracia e os membros das classes populares, por terem acesso à *língua oficial* ao mesmo tempo em que se comunicavam no dialeto local de suas aldeias. Para Bourdieu (1998), os valores impostos às línguas nasceram e são determinados pelo Estado, que define uma

[30] A entrevista feita com esse aluno foi tão proveitosa que se transformou em uma apresentação em um Congresso Internacional realizado na Argentina sobre Linguagem e Sociedade. O texto escrito para esse evento encontra-se no Apêndice A.

língua oficial. Essa, por sua vez, passa a ter um *status* superior às outras línguas que existem em contraposição a essa *língua reguladora*.

> Ninguém pode ignorar a lei lingüística que tem o seu corpo de juristas, os gramáticos, e os seus agentes de imposição e de controlo, os mestres do ensino, investidos do poder de submeter *universalmente* ao exame e à sanção jurídica do título escolar, a *performance* lingüística dos sujeitos falantes. (BOURDIEU, 1998, p. 25)

Gnerre (1985, p. 5) reforça essa idéia da lei recorrendo a Habermas[31] que define legitimação: "O conceito de legitimação é fundamental para se entender a instituição das normas lingüísticas. A legitimação é 'o processo de dar *idoneidade* ou *dignidade* a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita.'"

Enfim, todos percebemos, consciente ou inconscientemente, o que Bourdieu propõe em seu estudo da língua: o valor de mercado de nossa variedade pode ser avaliado e podemos nos submeter ou não à variedade de prestígio, à *variedade padrão*, ou do patrão. A dúvida é se temos acesso ao saber que nos leve a uma afirmação consciente de nossa variedade, de maneira que elevemos seu valor. A escola pública não nos dá ferramentas para que sejamos bidialetais e, como os intermediários da Revolução Francesa, temos que ir aprendendo na convivência com uns e outros. Quando necessitamos, por motivos de sobrevivência, podemos dissimular parcialmente ou temporariamente nossa *variedade não-prestigiada*. Ainda que a escola tentasse ensinar um aluno a ser bidialetal, temos dúvidas quanto à eficiência dessa aprendizagem; talvez somente na sociedade possamos compreender de fato como as regras do preconceito lingüístico-cultural funcionam.

Bourdieu (1998) responde à nossa dúvida, explicando que, na verdade, quando as classes populares adquirem o estilo prestigiado, ele já se modificou; esse é um mecanismo auto-regulador da *língua prestigiada*, como exemplo, o autor diz que os intelectuais da atualidade não fazem seus discursos no antigo tom professoral em que faziam, pois a burguesia adquiriu esse tom de discurso e como o prestígio está ligado a uma *distinção*[32], a classe dominante procurou mudar seu tom para se distanciar da pequena burguesia que se apropriava de seu estilo. De qualquer forma, fica claro, que o *estilo do discurso* não se relaciona com um *estilo de pensamento* mais elaborado. Concordemos com Bagno (1999), um estilo de discurso gerador ou motivador de uma variedade é apenas uma roupa.

---

[31] HABERMAS, Jurgen. Legitimation Problems in the Modern State. In: _____ **Communication and the evolution of society**. Boston: Beacon Press, 1976.

[32] Machado de Assis faz uma afirmação de igual valor no Capítulo CXIX: Parêntesis, de **Memórias póstumas de Brás Cubas**: "Um cocheiro filósofo costumava dizer que o gosto da carruagem seria diminuto, se todos andassem de carruagem."

Os estudos que envolvem sociedade e linguagem tiveram repercussão no Brasil e serviram para abalar certos critérios de identificação de problemas de linguagem dos alunos que não falavam a *variedade padrão*. Acreditamos que a repercussão teórica foi rapidamente conquistada, entretanto, na prática dos professores alfabetizadores permanecem atitudes preconceituosas. Para os que concordam que a *norma padrão* é *legitimida*, restam dúvidas sobre o currículo: 1. como trabalhar os conteúdos pertinentes a cada variedade? 2. devemos ou não corrigir o dialeto não-prestigiado dos alunos? 3. podemos corrigir só a modalidade escrita da língua e deixar o aluno falar sua variedade sem corrigi-lo? Essas, entre outras questões, aparecem colocadas de forma direta ou indireta na fala dos professores com os quais tivemos contato, tanto na Escola Leste como na Escola Norte, nos anos em que essa pesquisa foi realizada.

Pensemos agora quais são as conseqüências dessas "descobertas" para a prática escolar.

1.3 Conseqüências para a prática escolar

Soares (1986) resume algumas teorias sobre a linguagem e sociedade — como a de Bourdieu sobre a qual discorremos acima — que em diversos períodos históricos foram usadas para explicar o fracasso escolar em três grandes ideologias. A primeira é a ideologia do **dom**, na qual a culpa do fracasso é do aluno, que não se adapta, não se ajusta ao que lhe é oferecido na escola; a segunda é a da **deficiência cultural**, na qual as diferenças sociais é que seriam responsáveis pelos ritmos de aprendizado, os alunos carentes não teriam acesso a bens culturais e seriam culpados por seu fracasso, a escola não teria culpa por eles serem deficientes econômica e culturalmente. Já a terceira, a das **diferenças culturais**, alerta para o fato de que a escola é que é culpada pelo fracasso já que discrimina a diversidade cultural e impõe e valoriza a cultura das classes dominantes.

Nessa terceira ideologia podemos incluir a teoria da reprodução e do capital cultural e lingüístico de Bourdieu e os estudos descritivos dos sociolingüistas, como Labov[33], lembrando que este último propôs um ensino bidialetal nas escolas que atendessem às camadas da população que não utilizam em seu grupo social e familiar de uma variedade prestigiada. Baseando-se nessa proposta, iniciou-se um movimento nessa direção nos EUA,

---

[33] Labov estuda o inglês não-padrão utilizado pelos adolescentes no Harlem — bairro de maioria negra de Nova Iorque. LABOV, William. The logic of nonstandard English. In: _____. **Language in the inner city**. Philadelphia, University of Pensylvania Press, 1972. Cap. 5.

na década de 1970, porém no Brasil a questão permanece, de maneira geral, em suspenso, seja por desconhecimento das diferenças dialetais, seja porque a influência da teoria da reprodução criou uma imagem de que a escola é impotente diante das diferenças culturais e lingüísticas.

Soares (1986) afirma que tanto a teoria das deficiências quanto a teoria das diferenças, que propõe o bidialetalismo, associam desigualdades lingüísticas com desigualdades sociais, e portanto, a prática de um bidialetalismo não deixa de ser uma *violência simbólica*, já que informa ao aluno que sua variedade é desprestigiada.

> Embora pretendam, aparentemente, lutar contra a discriminação social, cultural e lingüística, tanto a tentativa de superação das "deficiências" pela educação compensatória quanto a tentativa de superação das "diferenças" pela educação para o bidialetalismo funcional apenas dissimulam a função, que a escola tem, de preservar essa discriminação e de legitimar a dominação, pois ambas aceitam *um* único saber lingüístico como legítimo, o saber das classes dominantes, e consideram como não-legítimos os demais; estes são ou recusados (como faz a educação compensatória) ou desqualificados (como faz a educação para o bidialetalismo funcional). Num e noutro caso, o efeito é o mesmo; afastar qualquer ameaça à estrutura social, manter a estabilidade do sistema. (SOARES, 1986, p. 54)

Concordamos com esta autora quando ela afirma que os estudos de Bourdieu são importantes para aprendermos a pensar as relações entre as variedades lingüísticas e culturais, mas trazem uma visão pessimista da escola já que essa é, na visão deste sociólogo, apenas reprodutora da ordem de prestígio dessas variedades.

> Essa economia das trocas lingüísticas é particularmente rica para a compreensão dos problemas de linguagem que [...] ocorrem no contexto escolar em sociedades nas quais o acesso das classes populares à educação formal, em decorrência da democratização do ensino, choca-se com uma estrutura social de divisão de classes, de modo que relações de força materiais e, conseqüentemente, relações de força simbólicas e, entre estas, relações de força lingüísticas presentes na sociedade invadem a escola e nela atuam com intensidade. (SOARES, 1986, p. 60)

Assim, o que a escola oferece é a capacidade de reconhecer certa linguagem como legítima, no entanto, não dá ferramentas para o conhecimento dessa linguagem, prejudicando a capacidade de produção e consumo desta. As atividades que se referem ao ensino da escrita na escola utilizam-se de textos e estudam a gramática da língua *legítima* e desconsideram a desigual distribuição do capital cultural e lingüístico dos alunos.

A escola é a segunda via de acesso a uma cultura valorizada, é o local onde o saber sistematizado e hierarquizado pode ser transmitido às classes que não têm a primeira via de acesso a essa cultura legitimada socialmente, ou seja, a família ou o grupo social no qual vivem. Seguindo o raciocínio reprodutivo, Soares (1986, p. 61) conclui que "[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes a essas camadas, em todos os níveis de ensino, é prova de que a comunicação pedagógica não atinge seu objetivo de fazê-los adquirir a cultura 'legítima'."

Esta autora afirma também que a distância entre os dialetos dos economicamente privilegiados e os dialetos das camadas populares causa uma "crise da instituição escolar" e não uma "crise no ensino da língua" já que a democratização do ensino colocou essas duas culturas frente a frente. A escola sempre privilegiou o dialeto padrão e agora não sabe como lidar com as diferenças.

Finalizando, temos um quadro teórico que partiu da idéia de uma deficiência lingüística e queria uma escola redentora, com uma educação que compensasse essa deficiência, para paradigmas que afirmam diferenças lingüísticas e que consideram a escola impotente diante de uma sociedade discriminatória e estigmatizadora. Concordamos com Soares (1986, p. 73) que a escola, por fim, deve ser transformadora e que é uma instituição importante para as classes desprivilegiadas:

> E é assim que as camadas populares a vêem: reivindicam o direito de acesso à escola porque reconhecem que os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm o monopólio são indispensáveis como instrumentos de luta contra as desigualdades econômicas e sociais.

A proposta do bidialetalismo funcional deve ser revista criando-se um bidialetalismo transformador que não considere uma língua superior à outra mas ensine o dialeto padrão como um instrumento necessário para uma luta em igualdade de condições:

> O mais importante, porém, é que, numa escola transformadora, a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política da escola, vista na luta por transformações sociais. A proposta de um bidialetalismo, que resulta desta articulação, não se identifica, pois, com a proposta do bidialetalismo funcional que resulta da teoria das diferenças lingüísticas, porque os pressupostos ideológicos de uma e outra são diversos: a escola transformadora propõe não um bidialetalismo funcional, mas um bidialetalismo para a transformação. (SOARES, 1986, p. 75)

Concluímos, então, que o aluno vai à escola e se depara com o desafio de aprender a ler e a escrever como se estivesse diante de uma nova cultura e de um *outro* que lhe impõe esse saber. Certamente, não é algo corriqueiro ou simples para ele ter de corrigir um dialeto materno que aprendeu com pessoas de seu convívio familiar, e esse é um ponto fundamental para qualquer análise sobre "dificuldades" de aprendizagem. Trocar o *pra mim fazer* pelo *pra eu fazer*, trocar o *pobrema* pelo *problema*, não é uma tarefa tão simples como pensam os professores. Basta consultarmos qualquer manual de redação para encontrarmos listas de erros mais comuns e verificarmos que todos precisam continuadamente investir esforços (e capital econômico) para escrever ou falar o dialeto padrão[34].

---

[34] O exemplo do **Manual de estilo e redação** do Jornal **O Estado de S. Paulo** é mais contundente já que é uma publicação dirigida especialmente aos jornalistas ou revisores do próprio jornal. Vejamos a introdução do capítulo 3º.,

Silva (2001), ao analisar o cotidiano de migrantes brasileiros em Paris e Gotemburgo e de migrantes nordestinos em São Paulo, aprofundou a questão da diversidade cultural na aprendizagem da língua materna em contextos escolares, analisando-a com paradigmas que a tornam intrínseca à questão do indivíduo migrante. Esta autora parte das contribuições de Biarnés (1998) que traz interessantes relatos do contexto francês na área de alfabetização. Um deles é uma proposta pedagógica encontrada em uma pequena cidade do sul da França para diluir a resistência de crianças e jovens ao aprendizado da cultura escrita: as professoras de uma escola conseguiram um horário na rádio local para que seus alunos fizessem um programa. Depois de alguns meses e da renovação do contrato com a emissora de rádio, as professoras perceberam que embora estivessem trabalhando a oralidade seus alunos melhoraram consideravelmente sua escrita.

Por meio da obra de Soares (1986) aqui resenhada, podemos pensar que o bidialetalismo para a transformação é necessário na escola; por meio da obra de Silva (2001), podemos pensar que as questões culturais e afetivas que envolvem o aprendizado de uma língua escrita, têm de ser incluídas na formação dos professores.

No entanto, apesar das excelentes discussões que todos os trabalhos até aqui citados suscitam, apesar das reflexões que somos obrigados a fazer quando lemos esses estudos, apesar da "criação" do campo de estudo da cultura escrita/alfabetização, as maiores polêmicas envolvendo o aprendizado da escrita no contexto escolar continuam sendo aquelas que envolvem a questão do método. Não há, portanto, como se esquivar de comentar e de entender como surgiu e como se alimenta a *guerra dos métodos*. É sobre ela que discorremos a seguir.

1.4 E voltamos ao método

Ao mesmo tempo em que Soares com a primeira publicação de seu livro, *Linguagem e Escola*, em 1986, procurava reunir, resumir e analisar os estudos sobre linguagem, educação e sociedade que se apresentavam como relevantes no cenário nacional, foi publicado, no mesmo ano, o primeiro livro de Emilia Ferreiro no Brasil (em co-autoria com Ana Teberosky), *Psicogênese da língua escrita.* Ferreiro gradualmente ganhou espaço no mercado de publicações para professores, e *sua obra como um todo* era vista e apresentada como a base

---

cujo título é Os cem erros mais comuns: "Erros gramaticais e ortográficos devem, por princípio, ser evitados. Alguns, no entanto, como ocorrem com maior freqüência, merecem atenção redobrada. [...] Veja os cem mais comuns do idioma e use esta relação como um roteiro para fugir deles." (p. 321).

de um *método de alfabetização* (apesar de a autora advertir seus leitores, repetidas vezes, de que sua proposta não era metodológica).

A idéia principal dessas pesquisadoras era nova aos professores brasileiros, já que pela primeira vez, tornaram-se relativos (e até positivos) os "erros" cometidos pelos alfabetizandos. As "coisas engraçadas" e os "absurdos" que esses pensavam sobre a leitura e a escrita eram na verdade hipóteses completamente coerentes e até utilizadas em outras formas de escrita. Conhecer os mecanismos das línguas com escrita ideográfica e logográfica, aprender com as línguas orientais de uma forma geral, passou a ser uma tarefa para os pesquisadores que desejavam entender o que as crianças pensavam sobre a escrita. Assim, considerando-se as várias formas de escrita distintas das formas ocidentais, poderíamos compreender porque as crianças realizavam certos feitos: a escrita da direita para a esquerda, a letra espelhada, as primeiras garatujas, a leitura dos desenhos, tudo poderia ser interpretado de um ponto de vista diferente. Desvendar o processo pelo qual a criança apreende a cultura escrita passou a ser um desafio científico sem precedentes.

> *Psicogênese da língua escrita* demonstrou, incontestavelmente, que a aprendizagem iniciava muito antes e sem a mediação do ensino formal e sistemático de um adulto, pois a criança, ao participar dos contextos sociais de produção e da interpretação da língua escrita, espontaneamente a tinha explorado, havia refletido sobre ela e iniciado a reconstrução dos princípios que a regem. Tudo isso constitui uma bagagem de saberes (naturalmente muito mais desenvolvido nas crianças que viviam em meios nos quais a palavra escrita tinha usos sociais significativos) a partir da qual a criança vai construindo seu conhecimento da leitura e da escrita. Ao negar tacitamente a existência desse saber, as práticas pedagógicas complicavam a aquisição da língua escrita. De repente, tornaram-se evidentes mecanismos que o próprio sistema educativo gerava para expulsar milhares de crianças, apesar de seus altissonantes enunciados democratizadores. (GOLDIN, 2001, p. viii)

Pelo entusiasmo desse prólogo podemos imaginar a verdadeira revolução causada pela publicação das pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O sistema escolar e os professores passaram a ser os grandes culpados pelo fracasso dos alunos, desde então surgiu a idéia de que a formação dos professores brasileiros é deficitária e podemos perceber que houve um investimento do MEC para que os professores lessem e entendessem o alcance das pesquisas apresentadas pela educadora argentina. O sucesso editorial desse livro deveu-se em grande parte ao apoio governamental que adotou oficialmente o *construtivismo*[35].

---

[35] Soares (2004) , citando Gaffney e Anderson (2000, p. 57), discute a mudança paradigmática que ocorreu na área da alfabetização em vários países e resume: "[...] um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. [...] também no Brasil os anos de 1980 e 1990 assistiram ao domínio hegemônico, na área de alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação *construtivista* (posteriormente, *socioconstrutivismo*)." (p. 10) .

Lendo publicações como *Relatos de Experiências Premiados 1989*, do MEC, podemos encontrar um testemunho escrito desse fato. Esse livro possui o relato de três experiências de professores bem-sucedidos e que ganharam o prêmio do MEC, nas quais o uso das teorias de Ferreiro são aplicadas e os professores estão convencidos de que a psicogênese chegara para trazer uma solução que finalmente revolucionaria sua prática e resolveria inúmeros problemas do analfabetismo no Brasil. De acordo com os relatos dos professores premiados, eles obtiveram bons resultados com alguns alunos. Vejamos o relato da professora que ganhou o Primeiro lugar no Concurso:

> Tudo começou há quase quatro anos, quando ainda me conceituava ótima alfabetizadora, e digo isso porque tinha, então, 15 anos de trabalho, todos eles dedicados à 1ª. série [...] Era assim que eu pensava: alfabetizar é 1ª. série.
>
> [...] Sempre procurei fazer o melhor e, como sempre gostei de estudar, fazia pequenos cursos, aprendia novas técnicas, as quais, afinal, mudavam parte do meu trabalho, e isso era tudo. [...] Eu me culpava pelo fracasso dos meus alunos. Procurava encontrar a causa desses fracassos nas famílias das crianças, nos problemas afetivos, etc.
>
> Encontrava-me assim quando fui convidada pela Cenp a participar do 1º. Encontro de Alfabetizadores, isto em outubro de 1985. [...]
>
> [...] Quando ouvi falar das descobertas de Emília Ferreiro, dos níveis cognitivos, da conceituação que as crianças têm a respeito de leitura e escrita antes de entrar na escola, confesso que fiquei perplexa. Pela primeira vez, eu ouvia algo realmente novo. A princípio fiquei aturdida. Aquilo era uma realidade completamente diferente, que chegava até mim repentinamente. [...]
>
> Como um filme, pela minha cabeça passavam os inúmeros alunos que eu tivera e que, às vezes, eu até enviava para exames de eletroencefalograma. [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1989, p. 13)

Para entender melhor esse período, acompanhemos com Mortatti (2000) os quatro momentos históricos nos quais ela divide o debate sobre os métodos de alfabetização no Brasil. A educadora constrói possibilidades de interpretação sobre esse constante debate a partir dos sentidos dados às palavras *moderno, novo, antigo* e *tradicional* e afirma que por meio deles é possível perceber os momentos de tensões e contradições do movimento histórico. Aponta, dentro desse processo, um duplo movimento: "[...] de constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita; e de constituição da alfabetização como objeto de estudo e investigação, [...]"[36] (MORTATTI, 2000, p. 24). A autora considera para análise os anos de 1876 a 1994:

> No *primeiro momento*, sobressai-se a disputa entre os partidários do então novo e revolucionário "método João de Deus" para o ensino da leitura baseado na palavração e os partidários dos então tradicionais métodos sintéticos — soletração e silabação —, em que se baseiam as primeiras cartilhas produzidas por brasileiros.

---

[36] A constituição desse campo já havia sido comentada por Gnerre (1985) conforme mencionamos na subseção 1.1.

> [...] O *segundo momento* se caracteriza por uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário *método analítico* para o ensino da leitura e os que continuam a defender os ainda tradicionais *métodos sintéticos* — especialmente a silabação — e a produzir cartilhas neles baseadas.
>
> [...] No *terceiro momento*, observa-se, a partir aproximadamente de meados da década de 1920, uma disputa inicial entre defensores do *método misto* (*analítico-sintético ou sintético-analítico*) e partidários do tradicional método analítico, com diluição gradativa do tom de combate dos momentos anteriores e tendência crescente de *relativização da importância do método*.
>
> [...] O *quarto momento* se caracteriza por uma disputa que passa a se destacar a partir, aproximadamente, do final da década de 1970: entre partidários da "revolução conceitual" proposta pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, de que resulta o chamado construtivismo, e entre os defensores — velados e muitas vezes silenciosos, mas persistentes e atuantes — *dos tradicionais métodos* (sobretudo o misto), das *tradicionais cartilhas* e *do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos*. (MORTATTI, 2000, p. 25-27)

Segundo Mortatti (2000), no primeiro momento, é Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de Português da Escola Normal de São Paulo, quem divulga o método João de Deus, contido na *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus Ramos e publicada, em Portugal, em 1876. No segundo momento, são os normalistas formados pela Escola Normal de São Paulo que a partir de 1890 passam a defender o método analítico. No interior desse momento há uma disputa entre *modernos* e *mais modernos* em que se discute como processar o método analítico, se por meio da palavração, sentenciação ou da historieta. No terceiro momento, é Lourenço Filho com seu livro *Testes ABC*, de 1934, quem dissemina os testes de maturidade com as novas e revolucionárias bases psicológicas e a relativização do método, cuja importância é considerada tradicional. A tradição passa a ser a alfabetização sob medida. Nesse quarto momento, ainda em curso quando do encerramento da coleta de dados realizada por Mortatti, quem defende o construtivismo são os "educadores progressistas" que se empenham

> [...] no convencimento dos alfabetizadores, mediante produção, tradução e divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos de combate, cartilhas construtivistas, sugestões metodológicas e relatos de experiências bem-sucedidas, visando a garantir sua institucionalização na rede pública de ensino.
>
> [...] Ressaltando-se o fato de se tratar de um momento ainda presente e o arriscado esforço de tratá-lo o mais objetivamente possível, observa-se a tendência a se fundar uma nova tradição e a se elevar a alfabetização à condição de campo de conhecimento, interdisciplinar por excelência. (MORTATTI, 2000, p. 27)

Mortatti (2000) acredita que nesse "quarto momento" surge uma nova relação entre escola e universidade, que se concretiza na assessoria dos profissionais das universidades aos órgãos administrativos da educação.

> Essas assessorias integram o movimento de reorganização do ensino com base nas mais modernas teorias, de acordo com as quais se reconhece a importância estratégica da alfabetização na consecução dos ideais democráticos almejados e a necessidade de uma política de formação de professores em serviço que permita convencimento democrático e não imposição do novo. (MORTATTI, 2000, p. 254)

Podemos considerar que foi a união entre o entusiasmo desse "quarto momento" e as descobertas de Ferreiro que fizeram da divulgação de seu primeiro livro um sucesso editorial. O contato imediato entre os professores e os pesquisadores que visavam resolver o problema do fracasso escolar produziu um fenômeno que envolveu o nome de Ferreiro em uma espécie de salvacionismo[37], que se propagou rapidamente entre os professores alfabetizadores das escolas particulares e públicas.

A movimentação de idéias sobre o aprendizado da língua escrita e sobre a questão dos métodos não chegou em todo o Brasil ao mesmo tempo e com a mesma intensidade. Em São Paulo, acreditamos que as escolas das regiões econômica e culturalmente mais desenvolvidas é que tiveram um contato mais rápido com essas idéias. No período em que a presente pesquisa se realizou, pudemos observar que muitas professoras das escolas pesquisadas desconheciam a teoria construtivista ou conheciam apenas as hipóteses do processo de alfabetização decorrentes da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999).

Na Escola Norte, por exemplo, Ferreiro foi citada durante uma reunião de pais e mestres na qual a Coordenadora Pedagógica explicava aos pais porque seus filhos, matriculados no quarto ano do Ciclo I, ainda não estavam alfabetizados, dizendo que o maior dos motivos era o fato de as professoras utilizarem métodos equivocados que não levavam em consideração as descobertas científicas no campo da alfabetização. Ela afirmou que desde o início de 2005, quando assumiu o cargo de coordenadora do período matutino e vespertino, vinha lutando para que "novos" métodos fossem aplicados na escola. O projeto de aceleração/reforço conduzido por ela, com o apoio da Faculdade na qual lecionava, orientava estagiárias na escola para realizarem um trabalho de alfabetização paralelo ao da professora do período normal de aulas. Garantiu que seu esforço seria contínuo no ano seguinte (2006) para que o seu projeto de reforço e os projetos da prefeitura[38] tivessem o máximo de sucesso.

---

[37] A esse respeito ver BELINTANE (2005).

[38] Ela se referia ao Toda Força ao Primeiro Ano (TOF) e ao Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), programas iniciados pela prefeitura de São Paulo em 2006. O PIC atenderá a uma sala composta somente por alunos de quarto ano que não aprenderam a ler e a escrever. Segundo artigo de 17 de fevereiro de 2006, do Portal da Prefeitura, "... o programa visa garantir aos alunos o direito de aprender a ler e escrever na escola, não apenas como condição indispensável para adquirir os conhecimentos de todas as áreas, mas também, e principalmente, para ter plena participação social. [...] O programa contempla três projetos. São eles: 'Toda força ao 1º. Ano - TOF', 'Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC', e 'Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II'. O 'Projeto Intensivo no Ciclo I, o PIC', vai reorganizar a estrutura e

Na Escola Leste, durante o ano de 2003, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério de Educação e Cultura (MEC) ofereceu um curso de formação para as professoras, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)[39], no entanto, apenas duas da professoras alfabetizadoras do Ciclo I freqüentavam o curso. A Coordenadora Pedagógica não obrigou os professores a adotarem um método que contemplasse as idéias de Ferreiro. Assim, conheci professoras que trabalhavam com o silabário, com o alfabeto, com o método fônico, com o método global e ainda outras que usavam técnicas mistas, utilizando-se de textos e do silabário simultaneamente, enfim, não houve nessa Unidade Escolar (UE) uma revolução ferreiriana, ainda que tenhamos encontrado referências "à proposta Emilia Ferreiro" nos documentos da Escola Leste que analisamos[40].

Concluímos que embora desde os anos de 1980 as idéias e os livros de Ferreiro, do construtivismo em geral e os estudos sobre linguagem e sociedade de vários autores circulassem por vários espaços de formação de professores, por inúmeros cursos universitários e por diversos eventos para professores e estudantes de pedagogia e letras, o construtivismo não foi aplicado na rede pública de ensino de forma absoluta e nem chegou ao conhecimento de todos os professores. As idéias principais de Ferreiro sobre o que pensam as crianças sobre a escrita e suas hipóteses durante o processo de alfabetização são de conhecimento de todos os professores, entretanto, esse fato não levou à adoção de uma prática desvinculada dos métodos "tradicionais".

O "silencioso" e "velado" (para usar as palavras de Mortatti, 2000, p. 27) discurso dos defensores dos métodos tradicionais começa a se tornar algo barulhento e agita, há alguns anos, um debate que pretende revelar as fraquezas da perspectiva adotada nos últimos vinte e cinco anos e culpabilizar Ferreiro e/ou o construtivismo pelos índices brasileiros de fracasso em aprendizagem da cultura escrita.

> "O mundo inteiro vem discutindo o método. Aqui não, só existe a verdade de 'santa' Emilia Ferreiro. O Brasil inteiro fica de joelhos diante dela", critica Capovilla, nascido em Valinhos (SP) e formado em psicologia pela PUC de Campinas (SP). Para ele, o atual método de alfabetização baseado nos construtivistas, e por conseguinte adotado pelos PCNs, são "obras-primas de burrice pré-científica". Jean Piaget [...] e o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997)

---

funcionamento das classes do 4º ano no Ciclo I. As escolas poderão organizar uma sala do PIC por turno com até 35 alunos que tenham sido retidos no 4º ano. Eles terão 30 horas de aula por semana." Disponível em <www.prefeitura.sp.gov.br/portal>. Acesso em jan. 2006.

[39] "Este Programa é um curso de aprofundamento de conteúdos e procedimentos didáticos que tem como objetivo orientar e propiciar ao professor o desenvolvimento qualificado de suas competências profissionais na alfabetização de crianças, jovens e adultos." Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/alfa/defaulti. asp>. Acesso em: 26 jul. 2006.

[40] Ver mais detalhes na subseção 3.1.2.

> seriam outros profetas ultrapassados pela nova crença fônica. "Piaget e Paulo Freire foram gigantes, mas de seu tempo", defende Capovilla.
>
> Para o pesquisador, Emilia Ferreiro teria feito alguns progressos em relação a Piaget, mas permanecido ligada ao arcabouço teórico, "ignorando toda a pesquisa feita desde 1985, que resultou no advento da neuroimagem, da tomografia computadorizada, da ressonância magnética. Tudo isso nos ensinou que Piaget estava francamente errado. Ciência tem prazo de validade", prega, apesar de esclarecer que sua crítica ao construtivismo diz respeito somente à alfabetização. (MENEZES, 2003)

No entanto, os defensores de uma perspectiva histórico-social, de um lado, e os defensores de Ferreiro, de outro, ou ambos unidos, contra-atacam. A respeito dessas críticas, Ferreiro (2002, p. 66 e p. 118) se contrapõe:

> [...] toda teoria científica é um conjunto de hipóteses plausíveis que dão conta de um conjunto de fatos de uma maneira relativamente satisfatória. Isto é algo que dificulta muito o diálogo com os professores, pois um cientista somente tem verdades provisórias, e os professores querem afirmações definitivas e para a vida toda.
>
> [...]
>
> Esse mito de que "nos velhos tempos foi tudo melhor" teria de ser provado pelos fatos. Parece-me que aí subjaz um desprezo pelo professor, pela pedagogia e por todo avanço científico[41] nesse campo, e as pessoas que dizem isto não podem sustentar um argumento similar em outros ramos da ciência.

A educadora argentina fala do Brasil e cita Telma Weisz como uma das precursoras da aplicação prática de sua teoria. Ela temia o que aconteceria com uma transposição tão direta e alertava os brasileiros para os perigos, mas todos estavam desesperados com os 50% de reprovação e não quiseram esperar. Afirma que viu coisas excelentes no Brasil e ficou feliz de não ter de dizer o que os brasileiros deviam fazer, apenas mudou nosso olhar sobre o problema, entretanto, diz ter ficado assustada e temerosa com tantas experiências.

> De um professor que sempre deixava copiar passamos para outro que se aterroriza por ter um aluno que quer copiar. Isso evidencia a dificuldade de reconceitualizar a cópia, descobrir quando a cópia é útil, funcional. De instituir a cópia como o único mecanismo de aprendizagem passamos a satanizá-la, o que é muito típico dos movimentos pendulares educativos: vamos para um extremo, não funciona e, então, vamos exatamente para o outro. Por isso, é tão difícil construir no campo da educação, apesar de todas as declarações construtivistas que andam por aí. (FERREIRO, 2002, p. 41)

Weisz (2005), consultora do MEC e doutora em Psicologia da aprendizagem pela USP, compara as concepções de aprendizagem do método construtivista e dos outros métodos que circulam no Brasil e afirma que em sua maioria são todos behavioristas. Para ela, o construtivismo é revolucionário pois acredita em um aluno participante em seu processo de

---

[41] Confrontando as argumentações de Capovilla e Ferreiro, nos trechos citados, encontramos um paradoxo já que ambos acusam as "pessoas" de certa desconsideração do avanço científico. A causa desse paradoxo é o fato de que cada um se refere apenas à sua área de estudos.

ensino-aprendizagem, ao passo que em "uma abordagem behaviorista não é possível supor que o aluno saiba algo sobre a escrita sem que alguém lhe tenha diretamente ensinado."

No dia 18 de fevereiro de 2006, a seção Debate do jornal *Folha de S.Paulo* propôs a seguinte pergunta: "O MEC acerta ao propor a revisão do processo de alfabetização no Brasil?" Telma Weisz argumenta a favor do *Não*, dizendo que a chamada *guerra dos métodos* já está encerrada e que reviver o *método fônico* não levará a uma melhoria nas condições do ensino básico. Relembra algumas estatísticas e diz que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) — e o construtivismo que é um dos seus suportes teóricos —, não podem ser responsáveis por "nossa histórica dificuldade para alfabetizar".

> Seria conveniente relembrar alguns dos atualmente famosos números do fracasso escolar brasileiro. Desde que dispomos de estatísticas confiáveis, os números da reprovação escolar ao final da primeira série se repetem com uma continuidade de arrepiar. Em 1956, por exemplo, foram reprovados 56,6% do conjunto de todos os alunos ao final dessa série. Em 1987, 30 anos depois, foram reprovados 51%, e em 1996, um ano antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foram reprovados apenas (sic) 41%. (WEISZ, 2006)

Completa argumentando que "[...] a escola que não consegue alfabetizar é um poderoso instrumento de exclusão social, e índices de fracasso dessa dimensão representam um genocídio intelectual." Finaliza comparando alunos de diferentes classes sociais e afirmando que a metodologia deve se referir às necessidades de seu público e que a formação dos professores deve ser priorizada.

> Para ensinar a ler e a escrever, é preciso que a metodologia possa dialogar com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos em cada momento do seu processo. Para conseguir esse diálogo, é preciso investir continuamente na qualificação profissional dos professores. Mas não só. Também no desmonte da burocracia, do corporativismo e da descontinuidade das políticas públicas que atrapalham todos os profissionais que lutam, de dentro da escola, por uma educação de qualidade para todos os brasileiros. (WEISZ, 2006)

Do outro lado do debate, argumentando a favor de uma revisão da proposta dos PCNs, João Batista Araújo e Oliveira, Ph.D. em Educação, que participou de um grupo de trabalho criado na Câmara dos Deputados para avaliar a situação brasileira quanto às práticas de alfabetização, diz que o relatório[42] representa uma abertura do MEC e que se deve repensar o que foi feito desde 1997, ano da publicação da LDB mais recente. Ele afirma que se confundiu alfabetizar com letrar e que a alfabetização não deve ser transformada num problema ideológico ou de fé:

---

[42] CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Apresentado no Seminário o Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 15 set. 2003. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/relatorios/Relat_Final.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2006.

> Alfabetizar é como aprender a usar uma interface, dominar um código.
> O que o indivíduo fará com isso é outra história, que é o letramento. Não há nada de errado com o letramento. O erro é confundi-lo com alfabetização e complicar o que deveria ser descomplicado. (OLIVEIRA, 2006)

Na verdade, desde os resultados do Pisa, Oliveira, conforme entrevista abaixo citada, defende que o construtivismo não oferece respostas adequadas:

> *[pergunta do entrevistador] A prioridade dessa edição do Pisa era avaliar a compreensão de textos. Uma reação comum ao fracasso brasileiro foi centrar as críticas nos métodos de ensino da Língua Portuguesa e na ausência de incentivo à leitura...*
> *[resposta de Oliveira]* Não é correto. O Pisa avaliou o desempenho em língua, ciências e matemática. Mas, obviamente, quem não sabe ler não consegue entender o livro de ciências. Os problemas, no Brasil, começam na alfabetização. O Brasil perdeu a noção de como se alfabetizam crianças. O construtivismo — uma das várias correntes pedagógicas que existem — virou uma seita de talibãs em muitas escolas do Brasil. E não oferece respostas adequadas na maioria dos casos. Em todo o mundo, são poucos os professores que conseguem utilizar adequadamente métodos de inspiração construtivista. (CASIMIRO, 2002)

Acreditamos que posições tão radicais trazem consigo disputas políticas que se escondem por trás de teorias científicas. Belintane (2005, p. 64) afirma que "Se na década de 80 os dados ruins oriundos das avaliações eram usados para desqualificar os 'métodos tradicionais' e guindar o construtivismo a um topo discursivo, hoje, o que temos é o contrário disso[...]". Quanto aos especialistas internacionais convidados pela Câmara dos Deputados, a opinião de Belintane (2005, p. 64) é a de que:

> Os eminentes especialistas não vieram aqui sob os auspícios da neutralidade científica para evidenciar criteriosamente as causas do mau desempenho do ensino brasileiro e oferecer sugestões neutras e eficientes ao Estado brasileiro. Vieram, sim, como defensores do "método fônico", com o claro objetivo de desalojar a influência construtivista dos documentos oficiais e de alguma provável posição estratégica na realidade escolar brasileira.

Em uma entrevista ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)[43], feita por Magalhães (2006), Mortatti diz que continuamos no "quarto momento crucial" na história dos métodos de alfabetização no Brasil e que a legitimidade conquistada pelo construtivismo mais os investimentos oficiais, financeiros e políticos que foram feitos, sustentarão essa base teórica por algum tempo. Além do construtivismo, aspectos do *interacionismo*[44] e as discussões sobre letramento também fazem parte das orientações oficiais.

---

[43] "O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais de pesquisa, ação educacional e documentação na área da alfabetização e do ensino de Português." Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/ceale>. Acesso em: 20 jul. 2006.

[44] Na mesma entrevista Mortatti (apud MAGALHÃES (2006)) explica o que é o interacionismo aplicado ao aprendizado da escrita e leitura: "A perspectiva interacionista propõe uma forma de compreender como se ensina e se aprende a

> Para a divulgação dessas orientações oficias, vêm sendo feitos investimentos em cursos de capacitação de professores [...]. Não se mudam de uma hora para outra as orientações oficiais [...]. Não será uma situação confortável para os agentes do discurso oficial, se tiverem que dizer: "Erramos. Não era isso". Há um tempo de maturação de um processo que, talvez, só possa ser revertido se houver outras justificativas, como, por exemplo, um convencimento geral de que o construtivismo já se esgotou e/ou pressões para se assumir outro ponto de vista teórico, com suas correspondentes implicações didáticas. (MORTATTI apud MAGALHÃES, 2006)

Um dos motivos do reinício do debate sobre os métodos foi a péssima colocação do Brasil na avaliação do Pisa, realizada pela OCDE. No *ranking* geral, divulgado em 2003, o Brasil ocupou o 37º. lugar, dentre 41 países. Os dados brasileiros do Saeb também contribuíram para muitas especulações. Essas avaliações agitaram o que a imprensa especializada em educação tem chamado de *guerra dos métodos*[45].

A discussão, que se acentuou em 2006 por causa da declaração do Ministro da Educação brasileiro Fernando Haddad a respeito de uma possível revisão dos PCNs, proporcionou uma reflexão renovada, já que desde o início dessa pesquisa professores universitários, especialistas e pesquisadores em geral, falavam muito sobre o assunto, mas de forma específica e recorrendo à sua perspectiva, sem realizar sínteses dos trabalhos científicos desses últimos anos; acreditamos que alunos universitários da área de Letras e de Pedagogia, professores e educadores necessitam de estudos que sintetizem o tema.

O trabalho de Morais (2006), do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) da Universidade Federal de Pernambuco, é um exemplo de um bom artigo sobre o assunto, pois realizou uma síntese que parte da polêmica revisão dos PCNs:

> Se aquele recente documento [os PCNs] defende um ensino de língua inspirado em uma vertente do construtivismo, estudos e pesquisas disponíveis [...] e a experiência dos que freqüentam, enquanto professores de estágio ou investigadores, as nossas salas de aulas das séries iniciais, permitem afirmar com clareza: o que se faz, na maioria das turmas de alfabetização, tanto nas que atendem a crianças como a jovens e adultos, está muito longe do que apregoam os PCN e seus autores. Tendemos a encontrar, ainda, um amplo emprego de métodos tradicionais (sobretudo o silábico), "casado" com práticas de leitura e produção de textos que, de fato, não eram realizadas na escola há algumas décadas, mas que assumem ainda um claro formato "escolar".

No final deste artigo, o autor adota uma posição clara quanto ao que deve ser pensado para que tenhamos avanços no campo da alfabetização, que pode ser resumida em: 1. os defensores atuais do método fônico desconsideram o progresso feito desde os anos de 1970 na

---

língua escrita, caracterizando-se como uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto, na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: como, o que, por que, para que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita."

[45] Como exemplo ver Kaminski; Gil (2001).

área da alfabetização e escrita; 2. as tentativas de didatização da psicogênese da escrita levaram alguns professores a acreditar em um ensino espontaneísta da leitura de textos; 3. sem assumir o formato de "treino", a consciência fonológica (e não só fonêmica) deve ser adotada pela escola; o alfabeto é um objeto de conhecimento em si e, portanto, devem ser desenvolvidas técnicas que levem o aluno a aprender progressivamente a automatizar suas convenções e 4. não existe nenhum problema em alfabetizar e letrar simultaneamente.

Em resumo, a *guerra dos métodos* existe desde que a alfabetização deixou de ser privilégio de algumas pessoas e famílias e começou a universalizar-se. Nas décadas de 1960 e 1970, novos modos de ver o analfabeto exigiram novas definições e o termo *analfabeto funcional* foi criado e difundido. Desde então surgiram estudos que versaram sobre a questão da cultura escrita de diferentes perspectivas e muitos mitos foram questionados, surgindo um novo campo de estudo. Na década de 1980, difundiram-se os estudos sobre *literacy*, bem como as pesquisas que envolviam aspectos cognitivos da aprendizagem da cultura escrita. Mary A. Kato utilizou-se da palavra *letramento* pela primeira vez no Brasil, no ano de 1986. Na década de 1990, pesquisadores brasileiros apropriam-se definitivamente do termo *letramento* e fizeram estudos que relacionam cultura escrita e sociedade. Na mesma década, foram se definindo contribuições das perspectivas que analisam os fatores psíquicos, afetivos e emocionais do *choque cultural* que envolve o aprendizado da escrita. Desde 1990, avaliações nacionais e posteriormente internacionais vêm sendo feitas na tentativa de mapear índices que revelem qual o grau de competência na utilização da cultura escrita por parte da população escolarizada.

Para finalizar essa seção, acrescentamos que no Brasil a repetência escolar sempre ocorreu de forma significativa nos anos iniciais do ensino fundamental, e os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos permaneceram altos durante todo o século XX. Costa (2003) compara os índices de analfabetismo de vários países desde o início do século XX e, apesar de o índice brasileiro ter caído de 65% em 1900 para 14,8% em 2000[46], diz que nesse ano as taxas de vários países já eram bem mais baixas: 8,6% no México, 7,8% em Portugal, 2,4% na Espanha e 3,3% em Cuba; todos eles tinham em 1900 taxas parecidas com a do Brasil. Para Costa (2003), as taxas de analfabetismo, altas em relação a outros países em desenvolvimento, refletem a má distribuição de renda do país. O nosso índice Gini[47], que era

---

[46] Segundo o relatório do IBGE, **Estatísticas do século XX**, divulgado em 2003.

[47] O índice Gini é "[...] igual a zero quando a distribuição é perfeitamente igualitária e igual a 1 quando é absolutamente concentrada. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), os países com melhor distribuição de renda, como a Suécia, Japão, Hungria e Finlândia, têm esse índice perto de 0,25." (COSTA, 2003, p. 29).

0,625 em 1977, tem oscilado entre 0,60 e 0,64, igualando-se ao de países como Namíbia e Serra Leoa. O autor ainda ressalta a importância de análise dos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dizendo que interpretações errôneas podem ser utilizadas para um ufanismo que não reflete as verdadeiras condições de desigualdade social no país[48].

Em seguida, deixaremos as questões discutidas nessa seção em suspenso até a seção 4 desse trabalho e refletiremos sobre a distribuição do capital lingüístico na cidade de São Paulo e sobre o estigma que cerca as pessoas dos locais por nós pesquisados. Vamos trabalhar com os conceitos de *estranho*, de Bauman (2003), e *estigma*, de Goffman (1988), desenvolvendo a seção 2, a seguir.

[48] Em 17 páginas e 7 artigos assinados por especialistas em economia, cultura e política, a Revista **Carta Capital**, de outubro de 2003, traz análises sobre o relatório **Estatísticas do século XX,** divulgado pelo IBGE. Disponível para *donwload* em: <http://www.ibge.gov.br>.

2 Estigmas em São Paulo

A cidade grande seria o lugar do cosmopolitismo, onde os diferentes não se sentem estranhos. Mas ninguém ignora também que hoje em dia, com a migração intensa, os tribalismos também se reforçaram. É o impasse das cidades, e das sociedades como um todo.

(Luiz Zanin Oricchio, sobre o filme *Crash – No limite*)

Esta seção procura trilhar um caminho de reflexão que contextualiza a sala de aula e a escola pois se volta para a cidade como um todo. Procuramos pensar nos significados que as pessoas atribuem à escrita ou à língua falada no meio ambiente cultural da cidade, na distribuição do *capital lingüístico*[49] e na constituição da identidade do paulistano de acordo com a parcela de "riqueza" lingüística que ele manipula. Segundo Gnerre (1985, p. 3), quando pensamos na função comunicativa da língua, lembramos apenas da mensagem que é comunicada, mas essa mensagem, seja escrita ou falada, está acompanhada de outras informações:

> As pessoas falam para serem "ouvidas", às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico (BOURDIEU, 1977). Os casos mais evidentes em relação a tal afirmação são também os mais extremos: discurso político, sermão na igreja, aula, etc.

Assim, geralmente, as pessoas mais preparadas por meio da escola para fazer discursos, orais ou escritos, são as que detêm maior poder, as que conseguem os melhores empregos, as que possuem mais prestígio na sociedade, grupo social ou comunidade em que vivem. De outro lado, as pessoas que não conseguem comunicar-se de forma excelente na oralidade e que não podem escrever são estigmatizadas como menos competentes e enfrentam dificuldades em uma sociedade moderna e tecnológica como a da cidade de São Paulo.

Atualmente, nesta metrópole, assim como em outros centros mundiais, além da migração interna entre os estados, a cidade recebe pessoas de outros países. Então, de maneira geral, as pessoas com menos capital lingüístico em São Paulo, são migrantes ou descendentes

---

[49] O conceito de capital lingüístico é retirado da obra de Pierre Bourdieu e analisado por Soares (1986).

de migrantes, sobretudo de nordestinos, mas também de mineiros, paranaenses, nortistas e mais recentemente temos os imigrantes sul-americanos[50].

No atual contexto de globalização e concorrência acirrada por emprego, isso agrava o fenômeno do estigma lingüístico e o transforma em um estigma cultural de maiores proporções. Esses migrantes e imigrantes, em busca de melhores condições de vida, de uma posição mais privilegiada na sociedade, de emprego, de cultura e de educação, movimentam-se de forma vertiginosa pelo mundo, podendo provocar, dependendo do contexto sociocultural, inesperados conflitos e reacender teorias xenofóbicas, como o neonazismo na Alemanha. Casos isolados no Brasil também surpreendem, como o de um aluno da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) que ia até a Rodoviária do Tietê "panfletar" para que os nordestinos voltassem aos seus Estados[51]. Outro caso que pode se relacionar a esse pelo exemplo de intolerância é o da tribo dos "carecas", que, em fevereiro de 2000, espancou até a morte o adestrador de cães homossexual Edson Neri da Silva, de 35 anos, na Praça da República[52], em pleno coração da cidade.

É por isso que o tema da alfabetização se relaciona com o tema do estranho e da cultura do estigma nas grandes cidades: ser alfabetizado significa ter um *status* superior, pertencer a uma cultura escrita que mobiliza idéias e informações por meio de impressos e da mídia digital. Em São Paulo, não participar da cultura escrita e digital pode significar ter algum "problema" quanto às suas origens, ou estar marcado por ser migrante de outro Estado, não ter residência fixa e nem um bom emprego. As grandes cidades possuem em suas origens o problema da migração, elas se consolidaram no mundo moderno e hoje enfrentam os problemas trazidos pela própria modernidade:

> A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num

---

[50] Desde a década de 1980, intensificou-se a migração de bolivianos, peruanos, paraguaios, chilenos, entre outros latinos. O Centro de Estudos Migratórios de São Paulo, localizado no bairro do Glicério, próximo ao marco zero da cidade, possui uma Paróquia exclusiva para a Comunidade latino-americana. Disponível em: <http://www.cemsp.com.br/>. Acesso em: out. 2006.

[51] A esse respeito a Revista *IstoÉ*, de 9 de setembro de 1998 publicava: "INDICIADO O estudante de Linguística da Universidade de São Paulo. André Schmid Amaral Gurgel, 27 anos, iniciou um serviço de distribuição de panfletos nos quais sugeria a 'expulsão de nordestinos de São Paulo'. Nos panfletos constavam o *bip* e o *e-mail* de Gurgel. Na segunda-feira 31 ele foi indiciado pela polícia paulista por crime de racismo. O estudante, que chegara a admitir a sua admiração pelo líder nazista Adolf Hitler, se disse arrependido após prestar depoimento: 'Peço desculpas à comunidade negra e nordestina.' Talvez para abrandar as atitudes do filho e mostrar que ele não é racista, seu pai, Oswaldo Amaral Gurgel, disse que seu filho 'já namorou uma moça de cor'. 'De cor' é um eufemismo (se não um preconceito) de branco para se referir aos negros." Disponível em: http://www.terra.com.br/istoe/datas/151005.htm. Acesso em: 05 jul. 2006.

[52] Um *link* a respeito desse assunto é <http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_dentrodocampus_djib.html>. Acesso em 05 jul.2006.

> turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. (BERMAN, 1981, p. 15)

Nessa sociedade moderna e grafocêntrica (GNERRE, 1985), a palavra como signo gerador de simbologias e idéias tem grande influência.

A seguir, pensemos nas pessoas que não podem utilizar a palavra escrita e no lugar que elas ocupam. Afinal, para entender a escola precisamos entender minimamente o funcionamento desta sociedade na qual ela está inserida. Iniciamos nossas reflexões a partir da distopia de Aldous Huxley, comparando as diferenças culturais de seus personagens com as diferenças de linguagem e o lugar de moradia dos paulistanos. Além do livro de Huxley, utilizaremos como instrumentos, o cinema, a poesia e a música, por acreditarmos que a arte imita a vida (para usar um chavão) e que, tanto quanto os conceitos retirados das obras científicas, contribui com reflexões importantes. As obras citadas pretendem contribuir para a diversificação das fontes de observação e trazem em si teses e conceitos, equiparando-se de certa maneira às teses produzidas academicamente.

2.1 Um dialeto prestigiado

> *Em sociedades tecnológicas, industrializadas, a escrita é onipresente. Ela integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido de nossa realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados.*
>
> (Angela B. Kleiman)

Aldous Huxley, em seu livro *Admirável Mundo Novo*, imaginou uma sociedade totalmente padronizada pelo Estado. Com a manipulação de embriões, criavam-se castas de trabalhadores que desde muito cedo eram condicionados a aceitar sua condição social e sua constituição física. Os mais privilegiados, os Alfas, eram os mais altos, inteligentes e bonitos e não possuíam gêmeos. Trabalhavam em cargos de chefia, supervisão ou realizavam o trabalho científico e intelectual. Os Ypsilões pertenciam à casta mais baixa e eram semi-aleijões, realizavam tarefas mecânicas e que exigiam esforço físico, podiam se repetir até 1.500 vezes dependendo de sua função, como por exemplo, todos os trabalhadores de uma montadora de carro. O livro *Admirável Mundo Novo* se concentra na tediosa vida dos Alfas, mas há também uma personagem que vem se contrapor à vida de obediência cega ao estado, que é John, o "Selvagem", uma pessoa que nascera pelas vias naturais, nunca fora à

civilização e vivia em uma reserva isolada da sociedade. O "Selvagem" é levado à civilização e se espanta com o que vê: dependência às drogas (no caso a uma droga, o "soma", que trazia felicidade imediata sem efeitos colaterais), promiscuidade sexual, obediência e escravidão voluntária. Nada de amor, nem casamento, filhos ou família. Nenhuma escolha individual ou coletiva é possível, está tudo predestinado: suas características genéticas determinam sua profissão, seu local de moradia e sua porção de "soma". Assim, os estigmas são causados propositalmente pelo Estado que possui um laboratório de onde saem todos os cidadãos e que define qual é o lugar a ser ocupado por determinado tipo de pessoa.

Quais as semelhanças desse Admirável Mundo Novo com o nosso? A princípio pensaríamos na questão do estigma como central para o funcionamento dos dois mundos. Na distopia, o estigma é a total definição do sujeito: sua composição física determina seu lugar; no nosso mundo, embora cada vez mais se lute por uma abolição dos preconceitos de cor, "raça" e outras diferenças físicas, termina-se por definir o cidadão de acordo com sua formação acadêmica, ou seja, seu capital cultural, científico e lingüístico.

A linguagem, parte fundamental da educação, foi e é importantíssima para o Estado-nação definir os amigos e inimigos, conforme ressalta Bauman.

> A clareza cognitiva (classificatória) é uma reflexão, um equivalente intelectual da certeza comportamental. Ocorrem e desaparecem juntas. Constatamos num lampejo como estão atadas quando desembarcamos num país estrangeiro, quando ouvimos uma língua estrangeira, quando observamos uma conduta que nos é estranha.
>
> [...]
>
> Os Estados nacionais promovem o "nativismo" e constroem seus súditos como "nativos". Eles louvam e impõem a *homogeneidade* étnica, religiosa, lingüística e cultural. Desenvolvem uma propaganda incessante de atitudes *coletivas*. Constroem memórias históricas *conjuntas* e fazem o máximo para desacreditar ou suprimir teimosas lembranças que não podem ser comprimidas dentro da tradição coletiva [...] Em outras palavras, os Estados nacionais promovem a *uniformidade*. O nacionalismo é uma religião da amizade e o Estado nacional é a Igreja que força o rebanho em perspectiva a praticar o culto. A homogeneidade imposta pelo Estado é a *prática* da *ideologia* nacionalista. (BAUMAN, 2003, p. 74)

O Estado nacional procura uma homogeneização da língua, sendo essa uma condição de sua existência. Essa tarefa, a que temos nos lançado, de aprimorar nosso Português a cada novo passo que damos no mundo do trabalho ou na carreira científica, era desnecessária antes da criação dos Estados nacionais. Bauman (2003, p. 74) pondera que desde sua formação o Estado nacional esteve "[...] empenhado na tarefa de cultivar sentimentos e habilidades improváveis de serem desenvolvidos de outra forma." de modo que o aprimoramento pessoal desejado inclui essa busca incessante por uma perfeição lingüística inexistente sob vários pontos de vista.

Na mesma perspectiva, em seu texto *O que falar quer dizer*, Bourdieu (1998) demonstra que a língua não é um objeto construído e acabado que possui regras que funcionem por si próprias; a sociedade as constrói, as modifica e as destrói e a lingüística diacrônica prova que a dinâmica da *norma padrão* revela o quanto ela é ideologicamente definida. Por essa razão, é muito difícil o acesso a uma linguagem que seja agradável aos ouvidos daqueles que detêm o poder.

Bagno (1999) define todos os estigmas lingüísticos criados para desprestigiar a modalidade lingüística das classes menos favorecidas e desconstrói os mitos criados historicamente para estigmatizar o *estranho* modo de falar dos pobres, dos nordestinos em São Paulo, dos empregados domésticos em geral[53]. Assim como a hipnopeidia no livro de Huxley, as mentiras repetidas em milhares de sala de aula, várias vezes, durante vários anos, terminam por tornar-se verdade.

A *língua oficial* vista como um padrão de qualidade a ser alcançado serve à idéia de aprimoramento pessoal constante, afinal é você que não sabe falar ou escrever corretamente o português e não o modelo que está equivocado. A culpa pode recair também sobre sua ascendência, de modo que o seu caráter de *estranho* em São Paulo fique ressaltado. Temos como exemplo de que a língua pode estigmatizar alguém a entrevista para emprego em uma empresa bancária que realiza teste oral no qual é avaliada a capacidade de se falar correta e formalmente o português. Uma das candidatas foi reprovada na primeira frase (informação pessoal): "*É pra mim responder as perguntas do cliente, que você vai fazer, entendi...*", a segunda demorou-se um pouco mais, porém no final, em vez de utilizar-se do pronome *lhe*, disse ao suposto cliente: "*Vou calcular para o Senhor e já te respondo*." Ambas foram reprovadas. Por meio desse tipo de entrevista podemos avaliar qual é um dos valores do dialeto prestigiado na cidade:

> A constituição de um mercado linguístico cria as condições de uma concorrência objectiva na qual, e pela qual, a competência legítima pode funcionar como capital linguístico produzindo, por ocasião de cada troca social, um lucro de **distinção**. Pelo facto de ter que ver, em parte, com a raridade dos produtos (e das competências correspondentes), este lucro não corresponde exclusivamente ao custo de formação. (BOURDIEU, 1998, p. 38-39, grifo nosso)

Podemos dizer que em toda a periferia da cidade tem sido "reproduzidos" centenas de "Ypsilões" do ponto de vista lingüístico. Os alunos do último ano do ensino fundamental não conseguem se comunicar por meio da língua escrita, outros não conseguem falar senão na

---

[53] Que fique claro, porém, que Bagno está apenas deixando transparecer o processo pelo qual a "língua oficial" é construída, sem desmerecer o ensino da língua como instrumento de acesso ao conhecimento e de expressão artística.

estigmatizada linguagem dos "malandros"; seus futuros empregos, provavelmente, serão os mesmos destinados aos semi-aleijões de Huxley: ascensoristas, faxineiros, garçonetes de balcão. Antes dos bairros "terminais", em uma zona intermediária entre os centros de riqueza e a periferia, o Estado tem escolas um pouco mais eficientes nas quais se formarão Deltas e Gamas-menos utilizados como secretárias, recepcionistas, professoras primárias, digitadores, técnicos de informática. Alguns conseguem chegar às faculdades de onde sairão Gamas-mais e Betas-menos um pouco mais instruídos e que poderão escolher entre a enfermagem, o desenho industrial, o *web designer*, o professor, o funcionário de instituições financeiras. Será muito difícil, porém, que sejam Alfas ou Betas-mais; os que conseguirem essa façanha serão vencedores e poderão tornar-se representantes de um discurso político de luta por igualdade. Encontramos exemplos entre professores universitários reconhecidíssimos, diretores de ONGs, advogados especializados em direitos humanos, etc.

A começar pelo português ensinado em casa, os Alfas ganham fácil na concorrência para os melhores vestibulares, freqüentam escolas em que se ensina de forma tradicional e severa todos os conhecimentos necessários para um jovem Alfa continuar pertencendo à sua casta. Desde cedo, sua mãe lhe repreende de forma hipnopéidica: "*Não é pra **mim** brincar, querido, é pra **eu** brincar*".

> A língua legítima já não encerra em si o poder de assegurar a sua própria perpetuação no tempo, tal como não possui o poder de definir a sua extensão no espaço. Só esta espécie de *criação contínua* que se opera nas lutas incessantes entre as diferentes autoridades implicadas, no seio do campo de produção especializado, na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e do seu valor, ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido. (BOURDIEU, 1998, p. 42)

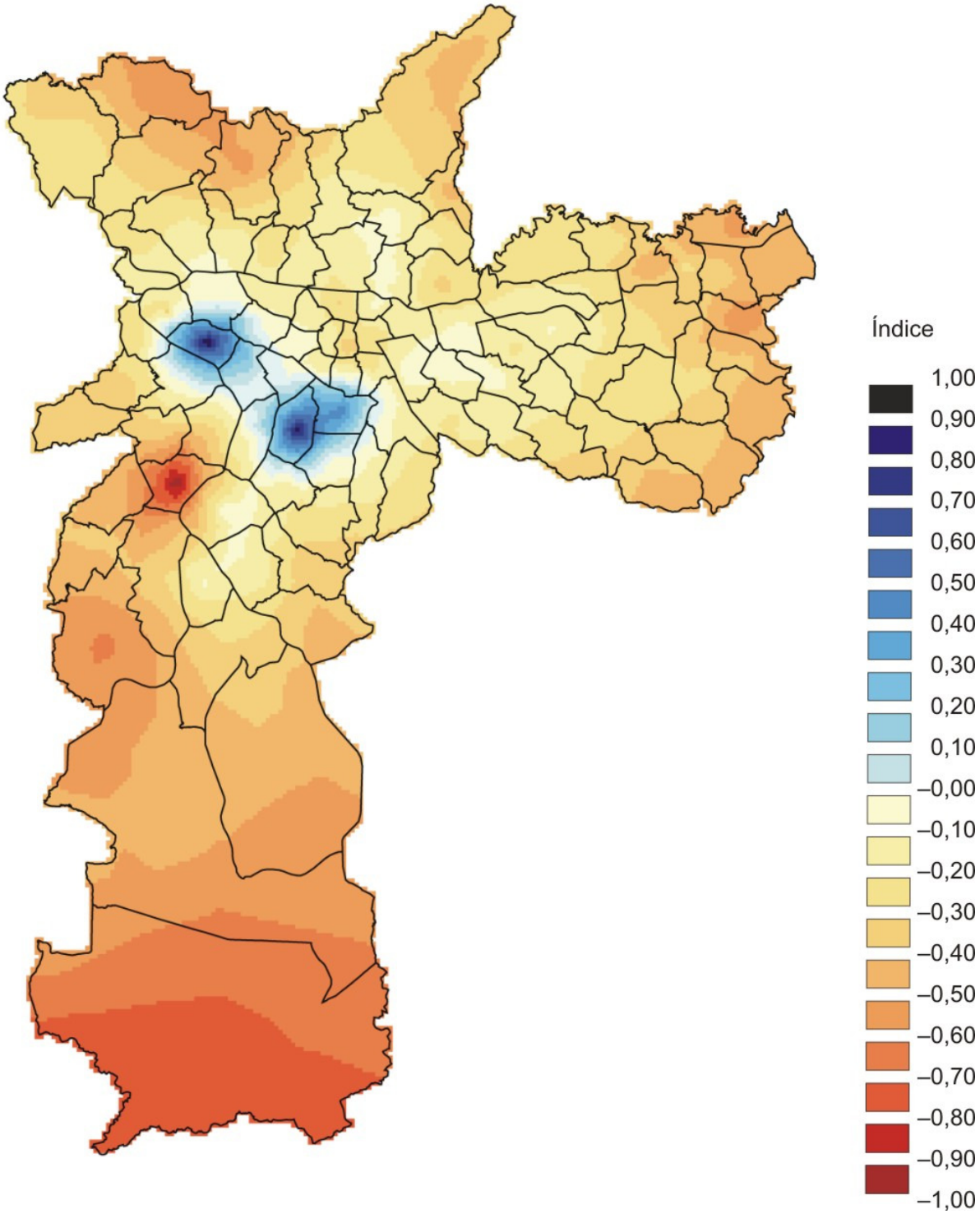
Enfim, podemos ver a linguagem como um instrumento que nos investe de poder desde que busquemos aprimorar nosso modo de falar, ou seja, utilizemo-nos do dialeto de prestígio da cidade de São Paulo. Somente assim a língua legítima pode trazer benefícios reais e assim cumprir de certa forma a promessa liberal de valorizar o esforço individual e de dignificar o homem que realiza um determinado trabalho, aqui no caso, o trabalho é uma constante atualização e estudo da língua nacional[54]. O Estado, por não oferecer o acesso a esse dialeto, deixa os jovens das classes menos favorecidas em uma concorrência tão desigual que

[54] "Liberalismo pode ser resumido como o postulado do livre uso, por cada indivíduo ou membro de uma sociedade, de sua propriedade (o fato de uns terem apenas uma propriedade: sua força de trabalho, enquanto outros detêm os meios de produção não é desmentido, apenas omitido). Nesse sentido, todos os homens são iguais, fato consagrado no princípio fundamental da constituição burguesa: todos são iguais perante a lei, base concreta da igualdade formal entre os membros de uma sociedade." (CSABA DÉAK, 2006).

ela parece ou se torna naturalizada: *é você o responsável único* pelo que diz e pela forma (ou fôrma) com a qual diz.

Nos mapas a seguir, retirados do sítio da Prefeitura de São Paulo, pode-se perceber que a distribuição da capacidade de ler e escrever é desigual na cidade ou, dito de outra forma, podemos ver que a desigualdade é distribuída de modo uniforme se considerarmos, analisando o Mapa 2, que a partir dos dois centros azuis que determinam uma capacidade de ler e escrever a partir dos cinco anos de idade, acompanhamos uma mudança de cor gradativa para a cor vermelha, que determina o índice máximo de exclusão, ou seja, jovens de sete a 14 anos que não têm o domínio escolarizado da leitura e da escrita. Exceção a essa regra é o distrito de Vila Andrade.

Mapa 1. Distritos e subprefeituras da cidade de São Paulo. Fonte: Sítio da Prefeitura da cidade de São Paulo. Secretaria Municipal do Planejamento.



Mapa 2. Exclusão/Inclusão Social[55] – Variável alfabetização[56]. Fonte: Sítio da Prefeitura da cidade de São Paulo. Secretaria Municipal do Planejamento.

[55] Este mapa é um dos quatro construídos a partir das variáveis analisadas na dimensão desenvolvimento humano.

[56] O nível máximo de inclusão é determinado pela região que possui crianças de cinco anos alfabetizadas. O índice máximo de exclusão é determinado por crianças na faixa etária de 7 a 14 anos não-alfabetizadas.

A Escola Norte, localizada no distrito da Freguesia do Ó, tem índice de alfabetização entre –0,20 e –0,40, que podemos considerar mediano. Entretanto, o distrito da Brasilândia, onde vive parte de seus alunos, tem o índice entre –0,40 e –0,60, índices que já estão quase entre os últimos da escala. Na região da Escola Leste, localizada no distrito de Sapopemba, podemos observar o mesmo fenômeno; ainda que o distrito tenha índice de alfabetização entre –0,20 a –0,40, a região favelizada, onde a maioria dos alunos pesquisados vive tem índices menores. Observando esse mapa, bem como os outros três que tratam da questão da exclusão/inclusão social, produzidos a partir das pesquisas realizadas pela prefeitura da cidade[57], ficamos surpresos com o retrato imediato que obtemos da sociedade paulistana e que de certa forma ilustra a comparação que fizemos com a distopia de Huxley. As pessoas encontram-se, devido à organização da sociedade, destinadas a permanecer nas mesmas condições econômicas e culturais nas quais nasceram.

O filme *Machuca*[58], do diretor Andrés Wood, ilustra o que pode acontecer quando alguém bem intencionado resolve misturar os estranhos que vivem nas periferias e os nativos *estabelecidos*[59] no "centro" para promover uma oferta educacional equalizadora. Neste filme, o diretor de uma escola de elite da cidade de Santiago do Chile, inspirado em Salvador Allende, decide implementar uma política que faça com que alunos pobres também estudem no *Saint Patrick*, conceituado colégio da cidade. Durante o processo de inclusão dos alunos pobres, as semelhanças surgem entre dois meninos, Pedro Machuca, descendente de índios migrantes e Gonzalo Infante, filho de família tradicional, branca e *estabelecida*. Uma amizade improvável acontece, mas as diferenças originam conflitos impossíveis de serem resolvidos. Os nativos se recusam a misturar-se, sobretudo em uma época pré-ditatorial como foi o ano de 1973 em Santiago do Chile, em que as fronteiras entre uns e outros se acentuaram.

O mais interessante do filme é que — ao contrário de concentrar o foco sobre os revolucionários, estudantes e militantes de esquerda —, o diretor colocou a atenção nos extremos opostos da sociedade retratada: a elite direitista e a população "favelada", sem participação política intensa. Pedro Machuca trabalha com seu tio e sua prima vendendo bandeirinhas tanto para as passeatas dos direitistas como para as manifestações dos

---

[57] O índice de exclusão/inclusão social é composto de quatro variáveis analisadas na dimensão Desenvolvimento Humano: alfabetização, educação do chefe (responsável pelo domicílio), longevidade e risco de morte. Disponível em <http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/mapas/indice4_5.pdf>. Acesso em: out. 2006.

[58] Ano de Lançamento (Chile / Espanha): 2004. Sítio oficial: <www.machucacine.cl>.

[59] O conceito de sociedade estabelecida pode ser encontrado em ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. Esse conceito é pensado a partir da idéia de forasteiro e do local de moradia dos habitantes de uma cidade e não necessariamente aborda diferenças econômicas.

comunistas, o mais importante para eles é ganhar algum dinheiro para sobreviver e não participar da atividade política que presenciavam.

As diferenças entre Machuca e Infante se revelam em dois pontos fundamentais: 1. nos seus estigmas étnicos, já que um é descendente de índios americanos migrantes e o outro de europeus e 2. nas suas moradias, já que Machuca vive "do outro lado do rio", em um acampamento ilegal onde se formou uma favela, e Infante vive em uma confortável casa, do lado *estabelecido*, no local mais privilegiado da cidade. Desde o início do filme, na apresentação dos alunos que serão incluídos no colégio de elite, sentimos que tais alunos são *estranhos* naquele ambiente em que suas marcas étnicas e de classe são ressaltadas.

Nas escolas estudadas também encontramos situações em que alguns alunos eram estigmatizados em função do local de sua moradia, da sua cor, do seu modo de vestir-se ou por causa de sua variedade lingüística. Os alunos com os quais trabalhamos na Escola Leste, possuíam algumas dessas marcas, por isso, vamos, a seguir, pensar em como elas ajudam na criação do que chamaremos de *estranho*.

2.2 O estranho

Erving Goffman menciona o estranho em seus estudos sobre o estigma. O autor sugere que sempre que nos deparamos com alguém que não conhecemos, que nos é apresentado ou que somos obrigados a encarar por força de alguma situação, nós avaliamos essa pessoa e procuramos enquadrá-la nas demandas que a sociedade exige, imputando ao indivíduo uma *identidade social virtual*.

> Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" — para usar um termo melhor do que "*status* social", já que nesse se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação".
>
> [...] A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua *identidade social real*. (GOFFMAN, 1988, p. 12)

Bauman (2003) retoma a idéia de Goffman e fala em *instituição social do estigma*, sugerindo que ela é utilizada para separar os *estranhos* dos *nativos*. O autor define o estranho a partir da dicotomia amigos-inimigos. Essas categorias definem as pessoas próximas a nós, que conhecemos e que habitam o mesmo território; pessoas com as quais devemos manter laços sociais e que podem ser definidas. O estranho, afirma o autor, é o indefinível, é aquele a quem devemos marcar como perigoso, pegajoso, invasor do "mundo da vida" demarcado e delimitado pela sociedade e construído a duras penas pelo Estado nacionalista, ou seja, o

mundo da ordem, o mundo no qual todos estão identificados, estão marcados como bons ou maus.

> Contra esse confortável antagonismo, contra essa colisão conflituosa de amigos e inimigos, rebela-se o estranho. A ameaça que ele carrega é mais terrível que a ameaça que se pode temer do inimigo. O estranho ameaça a própria sociação, a própria possibilidade de sociação. Ele desmascara a oposição entre amigos e inimigos [...]. E tudo isso porque o estranho não é nem amigo nem inimigo — e porque pode ser ambos. E porque não sabemos nem temos como saber qual é o caso. (BAUMAN, 2003, p. 64)

Parece que Bauman descreve com maestria os migrantes africanos, latinos, árabes e asiáticos que circulam pela Europa e que são cada vez mais estranhos aos nativos, — tanto que se pode até atirar neles[60] —, mas quem são os estranhos na cidade de São Paulo? Em quem nossa polícia está autorizada a atirar?

Eterna receptora de migrantes e imigrantes, a cidade pode ser vista como um lugar que separa ricos e pobres sem sutilezas, mais ou menos como se estivéssemos em áreas reservadas para "nobres" e outras para a "plebe". Todos com lugares demarcados para viver, comprar, passear e trabalhar. Há na cidade bairros para ricos, para os "intermediários", para os pobres e para os miseráveis. A cidade em toda a sua extensão é geralmente mais rica no centro e mais pobre nas distantes periferias que circundam os centros de riqueza. Assim, podemos realizar uma viagem de duas horas, se sairmos de um centro como a Avenida Paulista e formos para uma periferia como o bairro do Sapopemba, na Zona Leste, por exemplo, onde está localizada a Escola Leste[61].

Dentro de determinadas regiões, como por exemplo a região do Morumbi, ocorrem contrastes internos com a formação de favelas[62] ou sub-moradias nas cercanias de um prédio luxuoso. No mapa da alfabetização o ponto mais conflitante nesse sentido é o da Vila

---

[60] Temos um exemplo recente, muito explorado pela mídia, é o caso do mineiro da cidade de Gonzaga, Jean Charles de Menezes, que vivia em Londres. Ele foi morto no metrô londrino pela polícia britânica que alegou tê-lo confundido com um terrorista. O caso ganhou as páginas de jornais londrinos e brasileiros. A reação pública foi imediata e foram feitas inúmeras críticas à ação policial. Jean Charles virou verbete da Wikipedia que traz todos os dados divulgados na mídia, sua biografia, a manifestação da família e o relato de outros seis casos similares. O verbete está disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Charles_de_Menezes>. Acesso em: mar. 2006.

[61] Os dados estatísticos confirmam as diferenças socioeconômicas entre os paulistanos. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das subprefeituras da cidade, segundo dados do sítio oficial da Prefeitura da Cidade de São Paulo, varia de 0,430, no Capão Redondo, menor que o de Angola que é 0,445, para 0,850, no Morumbi, próximo ao da República Tcheca que é 0,874. Esse último índice é maior que a média nacional brasileira de 0,777. Disponível em: <http://portal.prefeitura. sp.gov.br/secretarias/governo/sumario_dados>. Acesso em jan. 2006.

[62] Não busquei um termo politicamente correto para substituir essa palavra, quando eu a uso me refiro a um conjunto de moradias construídas sem documentação legal e em terrenos da prefeitura. Por vezes, as famílias residem há mais de 20 anos no mesmo local e transformaram sua casa de madeira em uma construção de alvenaria (visitei a casa do aluno Basílio, ver subseção 3.1.4), no entanto, não possui água encanada, saneamento básico, luz elétrica regularizada e nem serviços de correio, o que termina por diferenciar essas famílias das outras que compraram um terreno legalizado e possuem os serviços básicos.

Andrade, distrito extremamente empobrecido em relação aos que o circundam. Nessas regiões contrastantes economicamente, a linguagem é rigorosamente observada se queremos definir com quem estamos lidando. A linguagem das roupas, dos objetos, da "moda" e também a linguagem verbal. A pergunta, simples e direta, sempre surge no primeiro encontro: onde você mora? Sempre tentamos definir os amigos e os inimigos, mas e os estranhos?

Poderíamos dizer que os *estranhos* dessa cidade são exatamente aqueles que estão circulando nos limites entre as regiões das populações *estabelecidas* e as regiões periféricas distantes fisicamente ou economicante. Eles andam a pé ou nos transportes públicos e podem parecer mais suspeitos se colocarem as mãos nos bolsos; se a luz está presente, procura-se o estigma da cor negra e se abordados pela polícia, as primeiras perguntas se referem a seu trabalho e ao local onde vivem. Quando falam, facilmente denunciam sua condição social.

Os estranhos vivem nas periferias ou não possuem moradia, insistem em circular pela Avenida Paulista, pelos *shoppings* da cidade, e, quando trabalham, o fazem longe de casa. Podemos dizer que quanto mais uma pessoa mora perto dos grandes centros de cultura e trabalho da cidade mais reconhecida ela é e tem mais possibilidades de se tornar amiga ou inimiga e deixar de ser uma estranha. Essa regra pode variar para alguns bairros, entretanto, geralmente é assim que os jovens das escolas públicas pesquisadas sentem; sua identidade é produzida a partir da distância de certos locais: moro aqui, sou trabalhadora, quem mora lá é *playboy*, não trabalha, e quem mora ao meu lado e não trabalha é malandro, ou vagabundo, ou o estranho. O cruzamento do local de moradia, da condição de trabalhador ou não, estudante ou não, define, para o paulista em geral, a identidade social de alguém. Os significados para esses atributos já estão dados e compartilhados por toda a sociedade. Bauman (2003, p. 76) relaciona lugar e estigma afirmando que "O estranho que não está apenas *fora de lugar* mas também *sem casa* no sentido absoluto pode tornar-se um tentador objeto de genocídio."

Assim, entre os alunos da Escola Leste, aqueles que residiam na favela procuravam esconder dos professores e dos amigos que moravam em "casas de rua", o seu local de residência. Geralmente, por causa do trajeto que percorriam, os alunos residentes em favelas tornavam-se um grupo fechado e distinguiam desde cedo aqueles que os estigmatizavam. Quando ocorria a formação de um grupo heterogêneo, os conflitos apareciam em forma de brincadeiras que denunciavam o estigma, como por exemplo, "cuidado com fulano, ele mora na favela, você vai deixar ele entrar na sua casa?".

Goffman (1988) nos esclarece que um estigma pode ser invisível à primeira vista. Ele é criado, na verdade, tomando-se por base significados construídos na sociedade, ele une um atributo a um estereótipo ou pode ser simplesmente um atributo cheio de significado

estigmatizante. Na verdade, o atributo em si não é nada se não possuir uma negatividade intrínseca criada lingüística e simbolicamente pelos membros de uma comunidade.

> O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso.
>
> [...]
>
> Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito. (GOFFMAN, 1988, p. 13)

Morar na favela é uma marca negativa, é um estigma, ser desempregado, analfabeto ou não estudar são outros. Várias pessoas que freqüentam a escola pública, e que foram observadas durante essa pesquisa, nos finais de semana ou nas salas de aula, conviviam com esses estigmas. As letras de *Rhythm and Poetry* (*RAP*) falam neles, dizendo que "*Sim, podemos ser e temos amigos e inimigos, somos pessoas normais.*" mas a polícia e grande parte da sociedade continua a ver essas pessoas como inimigas, ou pior, como estranhas. A reação se faz, no entanto, e culturas são criadas para trazer essas pessoas a uma normalidade que lhes traga benefícios, que lhes possibilite uma identidade positiva:

> [...] ele sente que é um ser humano completamente normal e que nós é que não somos suficientemente humanos. Ele carrega um estigma, mas não parece impressionado ou arrependido por fazê-lo. Essa possibilidade é celebrada em lendas exemplares sobre os menonitas, os ciganos, os canalhas impunes e os judeus muito ortodoxos. (GOFFMAN, 1988, p. 16)

Podemos encontrar tais manifestações na poesia a seguir:

> Enquanto uns choram outros vêm e os devoram
> O meu pensamento não é como o seu
> Tabaco ou maconha, o que te envergonha
> Eu não sou menos digno porque fumo maconha
>
> Me contem, me contem aonde eles se escondem
> Atrás de leis que não favorecem vocês
> Então por que não resolvem de uma vez
> Ponham as cartas na mesa e discutam essas leis
>
> Planet Hemp, meu irmão, os criminosos?
> Porque eu luto pelos direitos dos nossos, não!
> Pessoas inocentes morrem e vão pruma gelada
> Eu ouço "bang bang" e não vou fazer nada?
>
> Tem que parar com isso acabar com essa matança
> Enquanto tem gente morrendo tem outros enchendo a pança
> Mas se você quer brigar ponha a barba de molho
> Comigo é dente por dente, meu irmão, olho por olho [...]

(Refrão)
D2 Amigo faça aquilo que é direito
D2 acabe agora com o seu preconceito
D2 se você tem amor pelo que tem no peito
D2 mas mantenha o respeito

(Autor desconhecido, cantada por Marcelo D2)[63]

Nesse texto, o autor reconhece sua posição estigmatizada e acusa os "normais" de serem "foras-da-lei". Observamos aqui o *choque cultural*, a oposição ao *outro*. É na relação com o *outro* que nos constituímos, que nos posicionamos, que dizemos quais são as nossas individualidades, marcamos diferenças (estigmatizamos), mas também, é somente por meio do *outro* que nos sentimos aceitos, amados, respeitados e é por isso que as relações são inevitáveis: conflituosas ou não, nós as enfrentamos, as provocamos, as queremos, porque sabemos inconscientemente que sem o *outro* não podemos existir.

É esse tema que desenvolveremos a seguir, partindo da idéia de confronto com o *outro* para a formação de nossa identidade ou, mais tecnicamente falando, da formação do *si-mesmo*.

2.3 Identidade, o outro e o migrante

Lembremos da famosa idéia de Sartre, "o inferno são os outros", e de uma frase desse autor que a complementa: "O importante não é o que fazem de nós. Mas sim o que nós mesmos fazemos do que fizeram de nós."[64] Essas frases nos levam a pensar que o filósofo recusava qualquer tipo de essência já que buscava na existência, nos fenômenos, uma identidade que se constrói a partir daquilo que faz de si mesma. O real é um dado independente do pensamento e ao mesmo tempo se relaciona com este. O sentido é dado pelo homem que experiencia o real e o interpreta, o ressignifica, fazendo de si-mesmo um outro mais livre dos significados impostos pela sociedade, pelo *outro*, ou, ao contrário, submetendo-se aos significados já dados pela sociedade.

Bruner (1997, p. 90) ressalta que a psicanálise utilizou durante muito tempo de uma definição essencialista do *self*: "[...] sua topografia de ego, superego e id foi assumida como a coisa real, e o método da psicanálise como o microscópio eletrônico que a desnudou." Sua

---

[63] Disponível em: <http://marcelo-d2.letras.terra.com.br/letras/100399/>. Acesso em: 5 jul. 2005.

[64] Essa frase de Sartre foi oferecida pelos(as) professores(as) Maria Thereza Costa Coelho de Souza, Yves Joel Marie Rodolphe de La Taille e Maria Isabel da Silva Leme, na disciplina de pós-graduação *A construção cognitiva, moral e cultural do "si mesmo"*, ministrada no Instituto de Psicologia da USP. Sobre Sartre consultamos Pizzolatto, 2004.

proposta, que podemos classificar como pertencente ao que tem sido chamado de psicologia cultural, parte de uma idéia existencial, calcada nas relações ou para usar seu termo nas transações entre as pessoas. Para o autor, pensar na formação do *si-mesmo* nesses termos tem implicações para a educação:

> Uma visão negociatória, "hermenêutica" ou transacional do tipo que venho estabelecendo tem implicações profundas e diretas para a condução da educação. [...]
>
> A implicação mais geral é a de que a cultura se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada por seus membros. (BRUNER, 1998, p. 128-129)

O *outro* está no centro da constituição do eu. Sauterer (s. d.) argumenta que o amor a si-próprio, longe de ser totalmente egocêntrico, possui uma disposição à cooperação social que representa o amor que sentimos pelo outro. A verdade é que sem o outro seríamos apenas uma "soma de nadas"; existimos a partir daquilo que o outro nos devolve de nós mesmos e reinterpretamos o que nos devolvem para nos descobrirmos a nós mesmos: "O mais profundo achado do amor-próprio não é o isolamento hostil e depredador contra os semelhantes mas o vínculo libidinoso e cúmplice que os torna imprescindível a nós." (SAUTERER, s. d., p. 85)

Um ser humano condenado à liberdade total está condenado também à solidão e a um não-ser, ele é inviável na prática, já que o ser humano é cultural e nasce imerso em um mundo pleno de significados, cresce e se constrói utilizando-se deles, ainda que possa transformá-los. Bruner (1997, 1998) ao definir as atitudes humanas como transacionais, relativiza a liberdade, pois se temos um *si-mesmo* construído por nós, temos um outro construído nas relações sociais (ou seja, nas transações) e delas dependente.

Essas relações com o *outro*, essa consciência de que tenho que representar um papel para o *outro* que me observa, me vê e me conhece, são provavelmente a causa do "eu" buscar valores positivos para si próprio. Esses valores são intrínsecos à própria formação da identidade. A representação de si forma-se num movimento entre a aceitação do que o outro me impõe como positivo, o meu julgamento deste valor e, ainda, uma aceitação ou uma recusa deste valor. Imagens positivas e negativas que o outro me mostra serão combatidas ou não, e é nesse processo que o "eu" vai constituindo-se. Weinrich[65] completa esta idéia dizendo que "[...] aparentemente, a natureza humana é incapaz de se privar da aprovação dos outros." (apud LA TAILLE, 2002, p. 67)

---

[65] WEINRICH, Harald. **Conscience linguistique et lectures littéraires**. Paris: Ed. Maisons des Sciences de l´homme. p. 149-170.

Se isso é verdade, cada estigma que recebemos nos faz sofrer enormemente, já que nos isola, nos diminui, nos afasta da sociedade como local de convivência e nos leva à criação ou manutenção de círculos culturais restritos nos quais todos sejam iguais e o conflito não exista no nível individual mas apenas em relação a outros grupos. Por outro lado, pode nos motivar a resistir; nesse caso, a busca para dissolução do estigma em outras faces de nós mesmos pode nos motivar a lutar pela desintegração do próprio estigma, entretanto, para que isso ocorra, temos de ter modelos de pessoas que conseguiram essa superação. Nesse sentido, os professores são sempre modelos para os alunos, daí sua importância na formação de leitores competentes, que, além de decifrarem o alfabeto, precisam interagir com o mundo por meio das idéias encontradas nos livros.

Penna (1998), ao analisar cinco depoimentos de migrantes nordestinos em São Paulo, coletados pelo Centro de Estudos Migratórios (CEM), também discute a visão essencialista da identidade, especificamente identidade social, e afirma que:

> A migração implica, [...] um processo de (re)construção de referenciais de vida. Por vezes, como se sabe, este processo é analisado em termos de "perda de identidade". No entanto, afastando-nos de uma concepção essencialista de identidade, não consideramos a identidade social como algo fixo e imutável, ou como decorrente de algum elemento constitutivo, de algum fator inerente que possa ser perdido. Não há uma essência dada, uma vez que é a experiência social que engendra os esquemas de apreensão do mundo através dos quais a materialidade é interpretada.
>
> Há, portanto, um estreito vínculo entre a construção de identidades e as condições de existência, a cultura e as relações sociais. (PENNA, 1998, p. 108)

Penna (1998, p. 107) afirma que o problema do migrante nordestino na sociedade em que ele tenta fixar-se é que a trajetória do migrante pobre termina por ser de exclusão, diferenciada das experiências bem-sucedidas daqueles que "[...] têm acesso a bens materiais e culturais, à educação e profissionalização."

Biarnès (2003a) busca alternativas para essa trajetória de exclusão. Ele trabalhou com crianças antilhanas na periferia de Paris, e apesar de haver mergulhado na teoria psicanalítica, ao lado de Françoise Dolto, não encontrou explicações ou soluções para o problema das crianças com as quais trabalhava, por isso uniu a psicanálise com os estudos culturais, praticando o que ele denomina como etnopsicanálise.

O trabalho deste autor se faz importante na discussão da alfabetização nas escolas públicas paulistanas porque São Paulo é uma cidade com contrastes socioeconômicos e culturais típicos de um centro receptor de migrantes. Este autor afirma que nossa identidade se refaz a cada relação e identificação que temos com o *outro*, que nossa identidade está sempre por ser, ela é um espelho do *outro* e de nós mesmos em um reconhecimento e

permanência constantes. Como exemplo ele cita uma poesia criada por uma jovem que estuda em uma das escolas atendidas em um centro experimental na periferia de Paris (BIARNÈS, 2005):

Do outro lado do espelho
um olhar me atravessa,
Do outro lado do espelho,
um olhar me revela
a mim mesma.
Minha imagem, o que os outros percebem,
Eu a escolhi, a representei
e, freqüentemente chorei por ela,
mas sempre a guardei intacta
fiel a si mesma, altiva e forte
sem que pudessem subjugá-la aos acasos da vida
Do outro lado do espelho,
Outro eu mesmo, quase uma estrangeira
que me contempla
Do outro lado do espelho talvez simplesmente uma parte de mim
já que o resto de meu ser está
Do outro lado do meu coração,
Do outro lado de minha mão, que agora escreve.[66]

(L. S.)

A leitura que Biarnès (2005) propõe para este poema é o encontro de algo próprio do sujeito com o estrangeiro (estranho) que ele encontra no espelho. Entre as várias identidades que temos, somos compostos de uma parte que nos diz respeito intimamente e a qual ninguém pode alcançar e de outra que é estrangeira e que às vezes não reconhecemos. O diferente e o semelhante estão em cada ser humano e daí resulta a universalidade. A diversidade, por sua vez, está no fato de que cada cultura carrega um ponto de vista próprio, derivado das diferentes estratégias criadas por cada grupo para garantir sua sobrevivência e sua fruição das manifestações artísticas. Assim, é na relação com o *outro* que encontramos um caminho nosso, não há essência a ser desvendada mas somente existência a ser construída com o *outro*.

Biarnès (2003b, 2005) afirma que a diversidade cultural, sob o paradigma da Antropologia, se constrói com significado por meio da cultura. Cultura aqui entendida como a forma de compreensão do mundo e as normas do seu grupo. A criança nasce com as regras e aprende o significado cultural dessas regras. Essa diferença já funda a diversidade. A migração leva o sujeito a se deparar com novas regras e então ocorre um *choque cultural*. As

[66] Realizamos uma tradução livre, a partir da tradução em espanhol: Del otro lado del espejo / una mirada me atraviesa, / Del otro lado del espejo / una mirada me desvela / a mí misma. / Mi imagen, lo que los otros perciben, / La he elegido, la he representado / y, a menudo la he llorado, / pero siempre la he guardado intacta / fiel a sí misma, altiva y dura / sin que puedan doblegarla los azares de la vida / Del otro lado del espejo, / Otro yo mismo, casi una extranjera / que me contempla / Del otro lado del espejo quizás / sencillamente una parte de mí / ya que el resto de mi ser está / Del otro lado de mi corazón, / Del otro lado de mi pluma. (L. S.)

subculturas funcionam diferentemente em cada espaço, por exemplo, as subculturas femininas, as subculturas de classes, etc. A escola é feita pelo grupo cultural dominante e o grupo dominado é quem freqüenta, sem entender o que a escola quer dele.

Se transpusermos esse estudo do cenário francês para o cenário paulistano, poderemos encontrar algumas semelhanças. O migrante vem para a metrópole na esperança de encontrar condições de trabalho melhores do que aquelas que enfrentava em sua cidade natal, no entanto, não imagina o lugar que terá que ocupar. Os locais de moradia que encontram, nas periferias inchadas da cidade, são fonte de viagens diárias ao local de trabalho, geralmente feitas em ônibus com lotação além da permitida por lei e em meio ao trânsito caótico. Os salários que recebem não são suficientes para prover a família numerosa para os padrões de hoje (as famílias dos alunos estudados na Escola Leste tinham de 3 a 5 filhos). O tempo que gastam trabalhando e se transportando ocupa-lhes o dia inteiro e isto leva as crianças maiores a se tornarem babás das menores, processo que resulta em muitas faltas na escola, notadamente das meninas, como pudemos constatar no diálogo com alunas da Escola Leste.

No entanto, o *choque cultural* tende a diminuir se as culturas se mesclam ou se grupos de migrantes se estabelecem de alguma forma. Segundo Penna (1998, p. 109), as condições de exclusão do migrante pobre é que limitam a criação de uma rede de relações sociais e uma construção positiva de sua identidade frente à sociedade na qual ele tenta fixar-se. Por causa da mudança radical que ocorre na sua vida em vários níveis, somente o acesso a bens materiais e simbólicos lhe permite uma inserção social. Se fizermos uma análise da experiência do migrante sem pensar na representação "estabelecida e por vezes instituída" que ocorre na "dinâmica de construção e atribuição de identidades sociais", deixaremos de considerar elementos significativos para o migrante na construção de sua identidade.

Na tentativa de se fixar na nova sociedade e de criar as redes de relações necessárias para tanto é comum que na cidade ocorra a distribuição da população por regiões de origem. Tínhamos, no início do século, bairros de italianos, espanhóis, portugueses, russos, japoneses, etc. Hoje, temos bairros de nordestinos, coreanos, bolivianos, etc. Uma parte dos migrantes do início do século já estão estabelecidos e se tornaram nativos, habitando áreas nobres ou "tradicionais" valorizadas, enquanto os atuais migrantes vão para as áreas centrais indesejadas por sua decadência ou para as regiões periféricas da cidade.

> De início, o nordestino não se sente discriminado, mas daí a 3, 4 meses ele já percebe. Aí quando ele percebe ele já procura evitá, não quer se misturar, porque na maioria dos casos ele se sente inferior, porque ele tá longe da terra dele, do povo dele. Não tão longe, mas longe pelo poder aquisitivo que ele tem em mãos [...]
>
> Então o nordestino convive junto, é uma forma de se defender, é como se a gente tivesse sentindo o calor do próprio povo, eu diria o seguinte: na Viola de

> Ouro, tornou-se um baile de nordestino, quase. A grande massa é nordestina, raramente se vê um paulista, um mineiro, tem bastante, mas não é, não vai nem compará com a grande massa que é nordestino. (CEM[67], 1988, p. 30 apud PENNA, 1998, p. 100)

Nessas áreas, apesar de o número de vagas da escola pública ter aumentado, o sistema escolar *reproduz* o nível de alfabetização/letramento/conhecimento/aprendizado obtido pelas gerações anteriores, se é que não fica aquém destes.

A seguir, discorreremos sobre as diferenças escolares entre a população *nativa* (*estabelecida*) e os migrantes mais recentes da cidade de São Paulo.

2.4 A reprodução continua

> *O lugar que o sistema de ensino atribui às diferentes línguas (ou aos diferentes conteúdos culturais) só é uma questão tão importante porque esta instituição tem o monopólio da produção maciça dos produtores-consumidores, logo da reprodução do mercado do qual depende o valor social da competência lingüística, a sua capacidade para funcionar como capital linguístico.*
>
> (Pierre Bourdieu)

Bourdieu (2001) faz uma análise do valor da escolarização nos dias atuais e diz que existem dois sistemas escolares completamente diferentes: um para os pobres, totalmente descaracterizado em relação ao que fora planejado nos anos de 1950, e outro mais próximo desse modelo para os que podem pagar. Ambos sofrem do *mal-estar na escola*, afirma o autor, mas suas reivindicações são completamente diferentes; anteriormente, a escola excluía facilmente os pobres, alegando que estes não tinham capacidade para estudar. As transformações ocorridas desde os anos de 1950 permitiram o ingresso de uma população que antes não tinha acesso ao jogo escolar, porém, a concorrência levou os que já utilizavam a escola a investir cada vez mais em educação. Tomizaki (2006), ao coletar depoimentos de duas gerações de trabalhadores metalúrgicos, traz reflexões sobre o tema:

> Os depoimentos e as observações demonstram que o mal-estar provocado pela inadequação entre as expectativas, baseadas na posse de credenciais escolares, e a realidade do trabalho na fábrica interfere de maneira definitiva na relação desses jovens com os trabalhadores mais velhos, muitas vezes seus próprios pais. (TOMIZAKI, 2006, p. 164)

---

[67] CENTRO DE ESTUDOS MIGRATÓRIOS. Nordestinos. **Cadernos de migração,** n. 2. São Paulo: CEM, 1988.

A exclusão se manteve, continua Bourdieu (2001, p. 482-483), no entanto, "[...] o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição seja habitada, a longo prazo, por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma." A escola mantém excluídos potenciais. Esses alunos sabem que a escola é um engodo. Famílias que às vezes pagam com muito sacrifício o estudo dos filhos percebem que, ao final, a única coisa que eles possuem é um diploma muito desvalorizado. No entanto, a diluição no tempo provoca certa ilusão nos alunos.

Define-se cada vez mais cedo qual o caminho a se tomar e esta decisão mais tarde terá conseqüências. Surge o paradigma do fracassado relativo, aquele que tem algum sucesso, mas é sempre lembrado que de fato ocupa uma posição desprivilegiada em relação a outras. Assume-se o jogo de mentira e continua-se na escola porque se acredita que esta o levará a um caminho de ascensão social que só é bem traçado por quem já tem capital cultural suficiente para não errar em suas escolhas. No trabalho etnográfico de Tomizaki (2006), citado acima, a desvalorização do diploma também é verificada:

> Os episódios nos quais as alianças entre as duas gerações se tornam explícitas normalmente guardam relação com a situação de fragilidade enfrentada pelos jovens metalúrgicos no mercado de trabalho. Isso porque, ainda que pareçam mais bem preparados para enfrentar as dificuldades do mercado, esses jovens se tornam bastante vulneráveis num contexto de desemprego estrutural e de expansão do sistema de ensino, que leva a uma desvalorização crescente dos diplomas. Além disso, seus próprios modos de agir como trabalhadores parecem conduzir também a uma perda das armas simbólicas com as quais a primeira geração contava, entre elas a solidariedade e a confrontação aberta com a empresa. (TOMIZAKI, 2006, p. 168)

A escola continua a excluir como sempre, só que agora ela mantém dentro do próprio sistema escolar aqueles que exclui[68], "[...] simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas." (BOURDIEU, 2001, p. 485). Para fazer uma análise das instituições escolares da cidade de São Paulo podemos dizer que as instituições que levam às posições de poder econômico e político são privadas e classificadas em um *ranking* de escolas campeãs, que são, obviamente, freqüentadas por uma elite. Essas escolas privadas se valorizaram muito em comparação com as instituições públicas de ensino, e esse é um fator

---

[68] MIRANDA (2003, p. 41), analisando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o século XX, afirma que "O analfabetismo decresceu de 65% para 14%, uma taxa ainda elevada e que representa 16 milhões de pessoas. Todos os índices básicos da massificação da escola melhoraram, principalmente os do ensino fundamental, em que 94% das pessoas de 7 a 14 anos estão matriculados na rede escolar. Contudo, essa expansão não foi acompanhada de uma melhoria na qualidade do ensino, tanto que muitos alfabetizados seriam mais bem classificados como analfabetos funcionais e, por isso, não participam da comunicação veiculada pela linguagem escrita."

que torna a escolarização e o diploma uma das variáveis da reprodução das posições econômicas e sociais na metrópole.

Acreditamos que os alunos atendidos na Escola Leste têm uma percepção desvalorizada da sua escola. Há um desprezo latente pela educação, denunciado pela violência contra os professores, pelo descaso com os equipamentos da UE, pela negligência com o material escolar, incluídos os livros. Durante o período em que fizemos nossa pesquisa de campo, observamos que muitos professores iam semanalmente ao depósito de material escolar retirar lápis pretos para seus alunos, já que eles não tinham material algum para escrever e iam para a escola somente com um caderno, também doado pela prefeitura da cidade.

É oportuna novamente a citação do trabalho de Tomizaki (2005, p. 164), desta vez lembrando que o público da Escola Leste poderia ser facilmente incluído em sua pesquisa, já que a região industrial do ABC paulista dista apenas dez minutos do bairro onde a escola está localizada e muitos membros das famílias "fundadoras" da escola, em algum momento, tiveram postos de trabalho na região.

> O alongamento dos estudos para esses metalúrgicos tem conduzido à formação de altas expectativas com relação a uma possível ascensão socio-profissional. O adiamento, ou, no limite, a impossibilidade de realizar esse projeto faz com que eles vivenciem com grande frustração sua situação como operários. Como bem expressa Luís, um dos filhos de Severino:
>
> "Lembra que eu falei que eu vinha alegre pro Senai? Pra fábrica eu vinha chorando! (risos) Sinceramente! Eu acordava e pensava: Ah! Meu Deus! Tem que ir! [...] No Senai você imagina uma coisa, quando você vai pra lá [para a fábrica], é outra... Você imagina que você vai usar tudo que o Senai te deu, e daí você vê que não é isso, tem gente que não fez Senai e faz melhor do que quem fez... Poxa! Faz Senai pra depois ficar apertando botão! [...] Você imagina que você vai usar alguma coisa técnica... Fábrica é uma coisa, Senai é outra... (Luís)." (TOMIZAKI, 2006, p. 164)

Bourdieu (2001) termina seu texto dizendo que as pessoas reduzem o mal-estar escolar a um mal-estar na periferia, mas que a escola nunca foi tão importante e que a contradição dessa instituição é a própria contradição da sociedade: fingir que dá acesso a bens materiais ou culturais que na verdade são falsos, são apenas simulacros.

Nesse ponto, voltemos à primeira parte deste trabalho e pensemos no *analfabetismo escolar*, ora, o fato de que os adolescentes cheguem à quarta série do ensino fundamental sem saber ler e escrever não é exatamente oferecer um simulacro ao aluno? Afinal, ele freqüentou a escola, porém, não esteve de fato em um local que oferecesse oportunidades de conhecer o mundo além de "sua aldeia", não recebeu o básico para a participação na atual sociedade em que vivemos, ou seja, o domínio da linguagem escrita e nem de outras linguagens que permitem expandir seus conhecimentos e sua análise sobre o mundo.

Enfim, essa crítica é necessária por nos levar a pontos de vista que nos afasta do senso comum e que nos faz refletir sobre toda a dificuldade existente para educar e ser educado, entretanto, por si só, não nos leva a um caminho pedagógico e metodológico que imponha mudanças efetivas nas instituições escolares. É preciso reconhecer caminhos de sucesso e alternativas que nos levem adiante na luta por uma escola democrática que deseje que seus alunos pensem sobre o mundo no qual vivemos e por sua vez, assim como nós, queiram mudá-lo e transformá-lo em um lugar melhor para se viver. Esses caminhos, para nós, são caminhos de resistência e falaremos sobre eles a seguir.

2.5 Resistências e culturas

A professora fala lentamente, com palavras muito compridas, ela não tem nenhuma pressa... Pendurem o agasalho no cabide! Minha mãe berra: não largue o casaco por aí, quem que vai guardá? Tem um mundo separando as duas... [...] Quando a professora falava, as coisas não existiam!

(Annie Ernaux apud Jean Biarnès)

A palavra resistência se refere a uma oposição, negação ou recusa, já que se alguém resiste, resiste a alguma coisa ou a alguém. No entanto, outros sentidos dessa palavra podem nos fazer refletir: quem resiste, segundo o Houaiss, "conserva-se firme", "não cede ao choque de outro corpo", "não sucumbe". Nesses outros sentidos, a oposição não é um enfrentamento com o outro de forma declarada, é apenas uma tentativa de manter-se na sua atual posição, de conservar seu lugar ou estado. Biarnès (1998) cita o trabalho de Wagner[69], que estudou uma comunidade francófana, no Canadá, que era obrigada a aprender o inglês. Deste estudo nasceu o conceito de *analfabetismo de resistência*, ou seja, a comunidade considerou que aprender outra língua seria de alguma forma aceitar uma cultura que não desejava.

Tal conceito, inicialmente, pode causar incredulidade, visto que pensamos no aprendizado de uma segunda língua como algo positivo, porém, é justamente por isso que ele nos parece extremamente interessante: ele muda o foco com o qual estamos habituados a pensar a alfabetização ou o aprendizado de uma segunda língua. Nunca nos colocamos no lugar de quem aprende, tentando imaginar o que significa aprender a escrever na língua materna ou em uma segunda língua; não refletimos sobre o fato de que o ensino pode ser

---

[69] WAGNER, Serge; GRENIER, Pierre. **Analphabétisme de minorité et alphabetisation d´affirmation nationale à propos de l´Ontario français**. Toronto, 1991.

"indesejado" para quem está na posição de educando e que a instituição escolar foi criada para uniformizar e conformar as pessoas.

Assumindo todos os riscos de levar as pessoas envolvidas na instituição escolar a acreditarem que a culpa do analfabetismo é da pessoa que "resiste" ao aprendizado da língua escrita, afirmamos que o conceito de *analfabetismo de resistência* pode ser útil no sentido de invertermos nosso olhar e pensarmos em uma escola que se modifique em função 1. do público a ser atendido, 2. da comunidade em torno da escola, 3. dos pais de seus alunos, 4. dos professores que nela trabalham e 5. dos outros profissionais envolvidos na instituição escolar. No entanto, temos sempre que estar conscientes de que teorias realizadas sobre pesquisas em comunidades bilingües não devem ser transpostas diretamente para comunidades bidialetais já que as diferenças culturais entre elas são específicas de determinados contextos que devem ser previamente analisados.

Biarnès, segundo Silva e Tosi (2002), acredita que as questões políticas que envolvem o âmbito da escola e a questão da diversidade terão de ser resolvidas pelos próprios atores escolares.

> Admitindo-se que a nova educação escolar, no século que se inicia, não pode ignorar o multi-culturalismo, as diferenças entre os gêneros, a diversidade de crenças... há que se construir, no processo de ensino e de aprendizagem, no desempenho profissional dos docentes, ou seja, no "clima" da instituição escolar, "espaços de criação", lugar da formação do "sujeito", onde cada uma das pessoas, homens, mulheres, crianças, de várias etnias e culturas tenham o seu lugar e a sua palavra reconhecidos.
>
> O professor [Biarnès] ainda asseverou que esta mudança na cultura escolar não será realizada por instituições. Este fazer ameaça "*status-quo*" e por isso deverá ser construído no cotidiano das escolas pelos sujeitos que o integram. (SILVA; TOSI, 2002)

Outro exemplo de estudos sobre alfabetização que busca novos pontos de vista teóricos ou práticos é relatado por Biarnès (1998). O pesquisador descreve uma solução encontrada em uma pequena cidade do sul da França para diluir a resistência de crianças e jovens ao aprendizado da cultura escrita. A solução baseia-se, entre outras atividades, no trabalho com a oralidade: as professoras de uma escola conseguiram um horário na rádio local para que seus alunos fizessem um programa. Depois de alguns meses e da renovação do contrato com a emissora de rádio, as professoras perceberam que, embora estivessem trabalhando a oralidade, seus alunos melhoraram consideravelmente a escrita.

Biarnès (1998) tenta compreender a relação que fazemos entre a letra, ou a cultura escrita e o *outro*, fazendo um jogo entre o "ser", o "não-ser" e o "vir-a-ser". O autor diz que a letra nos obrigando a "ser" um "vir-a-ser" exige que nós nos confrontemos com um futuro no

qual nós ainda não estamos. Isso exige um abandono do que somos e um renascimento em outra posição, é um processo árduo. Nas sociedades das novas tecnologias temos a sensação de não entender mais o mundo e portanto temos dificuldades de "ser" e de fazer em um futuro próximo um "ser do não-ser".

> Nessas condições, o acesso à leitura, à letra do outro, da mesma maneira que à escrita, minhas letras para o outro, não tem mais sentido, pior ainda, torna-se perigoso, pois isso me obrigaria a me transformar sem dispor dos meios para isso. A letra continua presente, mas de forma deficitária e totalmente narcísica, já que traz apenas o espelho de "mim mesmo". (BIARNÈS, 1998, p. 144)

O autor relata a experiência com jovens de 16 a 18 anos em uma oficina de redação e da falta de modelos de identificação. Os adolescentes não têm a presença de adultos, que estão dramaticamente ausentes "enquanto modelos de como se tornar outro" (BIARNÈS, 1998, p. 145). Os jovens "isolados num espaço-tempo sem futuro" não têm motivos, sobretudo nas práticas tradicionalmente escolares, de encontrar uma funcionalidade com a letra.

O professor ressalta que a funcionalidade da letra não pode ser encontrada em formulários burocráticos mas nos segredos contidos no livro. É a literatura que nos ensina a ler. "Só a letra do livro pode deslocar o sujeito de sua aderência ao espaço-tempo de seu meio, daquela 'imagem do mesmo' e abrir então o espaço do jogo onde a letra tem sentido." (BIARNÈS, 1998, p. 145).

A linguagem oral vem sendo utilizada por muitos profissionais que buscam aproximar-se do mundo cultural dos alunos e resistir ao atual quadro da educação paulistana: o teatro e os jogos teatrais com cultura popular como jograis e recitações encontram receptividade imediata por parte dos alunos; o problema é que essas atividades não se integram ao cotidiano da escola e são realizadas por oficineiros especializados que trabalham nos fins de semana em projetos da prefeitura ou do Estado, como o Escola Aberta e o Escola da Família.

Há grupos de jovens por toda parte articulando idéias e projetos na tentativa de enfrentar o sistema da reprodução. Encontramos um bom exemplo, em uma escola próxima à Escola Leste, onde foi fundado um cursinho pré-vestibular gratuito, por ex-alunos da escola pública, que conseguiram passar nos vestibulares das faculdades públicas. A proposta é que cada aluno aprovado volte ao cursinho para dar aulas e assim perpetue a idéia inicial, sem que os fundadores fiquem responsáveis por dar as aulas, que ocorrem aos fins de semana.

Em uma Organização não-governamental (ONG), próxima à Escola Leste, foi desenvolvido um projeto que investia no movimento cultural conhecido como *hip hop*[70]. Neste projeto os jovens podiam utilizar-se de técnicas artísticas que já conheciam e aprofundar seus conhecimentos por meio de cursos ministrados por pessoas da comunidade, que conseguiam sobreviver com trabalhos gerados por suas diversas atividades culturais. O projeto selecionava os candidatos nas escolas da região próxima à ONG e a freqüência escolar era obrigatória para os matriculados nos cursos. O projeto gerou a formação de outras propostas que vieram do desejo dos alunos como o curso de teatro, de dança moderna e a formação de um coral.

As atividades artísticas, em muitos aspectos, envolvem o relacionamento com o *outro*: 1. escrevemos, interpretamos um texto, pintamos um quadro, dançamos, encenamos e cantamos *para alguém*, 2. este receptor precisa ser considerado e estudado, 3. a produção artística necessita de espaços diferenciados para ser vivida e esses espaços precisam ser negociados com o *outro*.

Assim, o *outro* constrói limites para nossa experiência, mas também amplia nossos limites individuais uma vez que nos impõe resistências e mudanças. Nossa identidade só existe porque podemos nos comparar a outras pessoas, nós nos definimos em uma relação. Quanto maior a diversidade cultural do grupo no qual vivemos, mais relações possíveis, mais conflitos, mais resistências terão de ser enfrentadas.

A escola atual precisa considerar que esse número explosivo de relações que a modernidade oferece leva à formação de um sujeito que precisa se reconstituir constantemente. Neste sentido, acreditamos que é difícil falar em uma identidade cultural "pura" e que a discussão sobre *desenraizamento* precisa ser retomada, conforme afirma Penna (1998, p. 89-90):

> [..] uma coisa é a experiência do migrante, a qual procuramos compreender, e outra é a categoria que construímos como referencial de análise, como instrumento de conhecimento. Nossas categorias de análise não podem estar "coladas" a uma pressuposta vivência, pois devem ser capazes de apreender a imensa gama de experiências possíveis cuja diversidade os relatos de migrantes demonstram fartamente.

A autora se propõe a discutir os conceitos de *perda de identidade* e *desenraizamento* dizendo que estes são "noções marcadas por idealização, privação e essencialismo."

Se não há identidade cultural pura, o *choque cultural* tem de ser negociado cotidianamente dentro e fora da escola. Biarnès (2003b) diz que a relação entre professor e

---

[70] O *hip hop* envolve modalidades artísticas bem diferentes: existe a dança de rua (*street dance*), a discotecagem (formação de *Disk jockeys*), o grafite e a composição musical ou poética das letras de *RAP*.

aluno deve centrar-se no conhecimento do mundo; se a relação não passa pelo saber, ela é apenas afetiva, terapêutica, e se o professor atender a este tipo de demanda será uma catástrofe. Há ainda que se pensar no espaço cultural do professor sobre o objeto de saber, que é apenas uma representação do objeto, embora o professor queira que o aluno aceite a sua representação sem conhecer a do aluno. Ele diz ainda que devemos construir um projeto em comum com os alunos, no qual ocorra a expressão da diversidade e uma troca recíproca de *diferentes visões do mundo*. Devemos dar as regras de funcionamento do projeto e organizá-lo juntamente com os alunos. Essa proposta aproxima-se do que Biarnès (2003b) chamou de *terceiro-analisante*, conceito que se refere a um grupo específico, formado por alunos, professores e demais atores escolares, que ao invés de ouvir soluções prontas, debatem suas próprias questões e chegam a conclusões inesperadas para seus problemas.

De acordo com o depoimento de uma educadora que participa da organização do Centro Cultural da Juventude (CCJ) da Vila Nova Cachoeirinha, próximo à Escola Norte, acreditamos que o diálogo entre moradores e educadores, antes da inauguração do centro, utilizou-se de uma estratégia parecida, já que mobilizou duas parcelas da população: adultos e jovens. A educadora, atuando como mediadora e promotora de espaços para discussões, observou que a opinião dos jovens, que fizeram uma proposta de um centro de lazer e cultura ao invés da construção de uma escola técnica, como queriam os adultos, prevaleceu ao final dos debates.

Como pudemos observar, a maioria dos projetos "alternativos" de educação centram-se justamente na questão cultural, propiciando aos alunos atividades de expressão artística. O problema é que ao invés de pensarmos nessas atividades como parte de uma educação global, nós as marginalizamos, deixando-as de fora do ambiente da sala de aula na qual o "programa" tem de ser dado. Acreditamos que o trabalho com atividades culturais diversificadas, bem como a exigência do uso de múltiplas linguagens deve fazer parte do currículo da escola básica, o que provavelmente criaria um ambiente propício ao encontro com as letras. Foi pensando dessa forma que passamos a planejar materiais diversificados para as aulas de alfabetização com alunos multirrepetentes, trabalhamos com a música, o cinema, o vídeo, o teatro, a dramatização, enfim, diversificamos as atividades o máximo possível.[71]

Tendo em vista todas as definições desta seção, acreditamos que uma metodologia de pesquisa quantitativa, que fizesse uso de questionários e entrevistas fechadas, não seria muito apropriada para aumentar o nosso conhecimento sobre as relações interpessoais dos atores

---

[71] O início desse trabalho, realizado em 2001, é relatado na subseção 3.1.5.

escolares nem sobre as relações interinstitucionais da escola com outros órgãos administradores do ensino fundamental. Por isso, optamos por utilizar-nos de métodos qualitativos de pesquisa com base etnográfica, sem, no entanto, recusar possíveis colaborações de outras metodologias. É desse assunto que trataremos na próxima subseção, em que daremos uma definição antropológica de cultura e resumiremos alguns pontos sobre a metodologia de pesquisa utilizada nesse trabalho.

2.6 Etnografia e cultura escolar

A palavra grega *etnoe* significa "outro homem", em contraposição a *elenoe*, o "homem grego". Etnologia é o estudo de outros povos. Etnografia é a escrita sobre um tipo de sociedade particular, é um método de pesquisa da Antropologia que faz parte da disciplina de Etnologia ou a integra. Praticar a Etnografia é estar em contato com a sociedade que se quer conhecer e descrever. A narração desses momentos de contato deve ser realizada de forma elaborada (ANDRÉ ,1995, Mattos, 2005).

Assim, o etnógrafo é o condutor e o responsável pela interpretação daquilo que consegue captar na sua visita ao outro. Será necessário que o observador se coloque como um estranho a essa cultura que pretende descrever e, ao mesmo tempo, tente compreender, do ponto de vista do outro: a língua, a religião, a composição étnica, os costumes, enfim, a cultura do outro pelo outro. Recordemos, porém, que não estamos diante de uma comunidade, tribo ou civilização distante da nossa, estamos em nosso próprio espaço geográfico. O estranhamento é apenas um posicionamento diante do objeto e dos sujeitos pesquisados; é preciso estranhar tudo aquilo que sempre pareceu corriqueiro. Na etnografia escolar, em particular, por não nos distanciarmos do local pesquisado, precisamos estar atentos a esta técnica de observar o velho como se fora novo, mudando nosso ponto de vista habitual.

As práticas etnográficas surgiram dos estudos antropológicos realizados em locais distantes e em tribos isoladas em espaços geográficos onde o contato com outras culturas era muito restrito. Nos tempos atuais, em que sociedades com culturas muito distintas podem comunicar-se facilmente, é difícil descobrir novos hábitos; em contrapartida, a diversidade existente não convive pacificamente e vemos agravar-se em todo o mundo conflitos culturais.

Assim como na sociedade, os conflitos que ocorrem na escola necessitam de explicações e de interpretações. Acreditamos que uma pesquisa quantitativa não elucidaria, mais que as estatísticas governamentais e tantas outras disponíveis, os problemas enfrentados pelas crianças do quarto ano do Ciclo I que não sabem ler e escrever. Por esse motivo,

optamos por uma metodologia de pesquisa qualitativa e pelo contato direto com os atores escolares que pudemos contatar em duas escolas públicas.

A Etnografia analisa culturas e as coloca em evidência por meio de uma definição de cultura que necessitará de uma longa viagem no tempo, pois ao contrário do que anteriormente se pensava, segundo Geertz (1989), o homem não terminou uma evolução biológica para então começar uma evolução cultural. As mudanças filogenéticas ocorreram em uma seqüência ordenada desde que abandonamos a forma totalmente primata. Ao longo do tempo foram ocorrendo mudanças de ordem genética e biológica que de alguma maneira fizeram par com mudanças na cultura humana. Assim, ao invés do homem, como alguns outros animais, aprender a controlar a temperatura de seu corpo, ele preferiu fabricar roupas de acordo com o ambiente em que vivia; ora vestia casacos de pele, ora uma pequena tanga, ocorrendo adaptações culturais e não mudanças fisiológicas. Portanto, houve um paralelismo da evolução biológica e da evolução cultural, uma não decorreu da outra, elas se desenvolveram em parceria, de forma superposta. As mudanças biológicas ocorreram em grande parte no sistema nervoso central e especialmente no cérebro, que foi aumentando de tamanho gradativamente.

> Isso significa que a cultura, em vez de ser acrescentada, por assim dizer, a um animal acabado ou virtualmente acabado, foi um ingrediente, e um ingrediente essencial, na produção desse mesmo animal. O crescimento lento, constante, quase glacial da cultura através da Era Glacial alterou o equilíbrio das pressões seletivas para o *Homo* em evolução, de forma tal a desempenhar o principal papel orientador em sua evolução. O aperfeiçoamento das ferramentas, a adoção da caça organizada e as práticas de reunião, o início da verdadeira organização familiar, a descoberta do fogo e, o mais importante, [...] o apoio cada vez maior sobre os sistemas de símbolos significantes (linguagem, arte, mito, ritual) para a orientação, a comunicação e o autocontrole, tudo isso criou para o homem um novo ambiente ao qual ele foi obrigado a adaptar-se. (GEERTZ, 1989, p. 59-60)

De acordo com suas suposições, Geertz afirma que o homem sem cultura não seria o bom selvagem de Rousseau, nem os cruéis e inteligentes personagens de *O Senhor das Moscas,* de William Golding. Ele seria uma espécie de caso psiquiátrico, já que não existe cultura sem o homem e vice-versa[72]. Ele se faz culturalmente e depende dos sistemas de

---

[72] Essa menção do autor recordou-nos Kaspar Hauser, uma personagem (baseada em uma história real ocorrida na Alemanha do século XIX) de *O Enigma de Kaspar Hauser*, de Werner Herzog. Nesse filme alemão, logo no início, vemos um jovem com aproximadamente 20 anos, isolado do mundo em uma masmorra sem janelas, acorrentado a uma parede, sentado sobre feno de cavalo, com um olhar perdido. Era alimentado por um homem, que em um determinado dia, abandona-o em Nuremberg, uma pequena cidade. Kaspar terá a partir desse momento que aprender absolutamente tudo, desde falar, comer e andar, até noções geométricas, espaciais e matemáticas. Adotado por um professor, depois de muitos anos, Kaspar aprende o suficiente para entender o mundo físico que o cerca, mas enfrenta dilemas sociais de integração e termina por ser assassinado (em 1833). O filme sugere que o assassino é seu próprio pai. “Criado no isolamento e privado de educação, condicionamento e repressão, é este processo de integração que

significados que criou para encontrar o sentido de sua vida. Somos animais inacabados, "vivemos um 'hiato de informações'" (GEERTZ, 1989, p. 62) que precisamos preencher com a cultura. Cada lugar na sociedade ou no espaço geográfico fornecerá informações ao ser humano de como ele pode ser: o italiano, o balinês, o brasileiro, o homem da classe alta, o artista, o homem de negócios, etc., são padrões do *ser humano* que preencherão de modo diferente o elo de sentido que lhe falta. Queremos dizer com isso, que o homem se formou culturalmente, mas não no sentido geral; ele seguiu padrões de uma cultura específica: a balinesa, a paulista, a nordestina, a egípcia, a grega, a acadêmica, a militar, a escolar, entre outras. Com isso, o autor quer chegar à particularidade de cada cultura e tentar definir fronteiras entre o biológico e o cultural: sorrir, por exemplo, é uma capacidade inata de todo ser humano, porém, "quando sorrir" e "por quais motivos" já são determinações culturais.

Para o autor, o empreendimento do pesquisador não pode ser definido por técnicas mas sim pelo "esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma 'descrição densa', tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle." (GEERTZ, 1989, p. 15). Esse esforço intelectual é exigido para que a interpretação de uma cultura se faça por meio de uma construção elaborada pelo etnógrafo.

A conclusão desse esforço de descrição do *outro* pelo etnógrafo sempre é mediada pela comparação com sua própria cultura e valores. No entanto, após um trabalho etnográfico, espera-se encontrar novos valores culturais, diferentes dos seus, que por sua vez, trarão uma explicação elucidativa do fenômeno observado. A descoberta de um valor cultural que não podemos "enxergar" à primeira vista significa que chegamos a uma conclusão em nossa pesquisa, ou ainda, a uma tese ou pelo menos a novas hipóteses.

A etnografia como método de pesquisa, ao ser transferida para o ambiente escolar, continuará a trabalhar com a questão dos valores culturais. Podemos nos questionar se uma professora possui os mesmos valores que seus alunos e qual a representação social que ela faz deles e vice-versa[73]. A etnometodologia, afirma Biarnès (2003a), propõe um mergulho nos modelos de representação social, valendo-se de uma vivência no ambiente que levará o pesquisador a compreender os fatos humanos que ocorrem nele. Deve-se pensar que não existe um observador neutro e que, portanto, é necessário confrontar várias opiniões e repensar a grade analítica em razão de cada cultura a ser estudada.

Kaspar Hauser sofrerá em Nuremberg, e seu instrumento principal será a linguagem, pela qual a sociedade tentará fazê-lo conceber aquilo que sua natureza não concebe: a representação." (SABOYA, 2001).

[73] Como exemplo temos a passagem de Annie Ernaux na epígrafe da subseção 2.5.

Ao definir cultura, Geertz diz que esta traduz uma série de mecanismos de controle que se referem a sistemas externos ao indivíduo visto que se encontravam em uso quando de seu nascimento e continuarão em uso após a sua morte, com pequenas alterações das quais o indivíduo pode participar ou não. O sistema simbólico pode ser lingüístico-verbal — quando se referir exclusivamente aos atos de fala ou à língua escrita —, ou pode ser qualquer outro sistema que possua uma linguagem que comunique um sentido, como por exemplo: a música, as cores, as formas, os sinais de trânsito, a culinária, a moda, a dança, o cinema, o teatro, etc.

Tentando unir áreas antes separadas como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia, Geertz afirma que a cultura como mecanismo de controle é necessária para o ser humano viver e colocar ordem nos padrões genéticos que nos dão informações muito difusas. Ou seja, os outros animais possuem um comportamento totalmente dirigido por seus instintos biológicos, que durante gerações foram sendo aperfeiçoados e que lhes ditam como habitar, comer, dormir, agir em situações perigosas, como se comunicar, etc.; já o homem, se não for guiado por padrões culturais, pode perder justamente o que o diferencia dos outros animais:

> Não dirigido por padrões culturais — sistemas organizados de símbolos significantes — o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela — a principal base de sua especificidade. (GEERTZ, 1989, p. 58)

Pesquisar sobre novos valores em uma cultura geograficamente distante da nossa, pode ser um ponto de partida para falar de diferentes valores dentro de um mesmo espaço geográfico, e portanto, da pesquisa educacional e da cultura escolar. De maneira similar ao antropólogo que analisa um povo, realiza-se uma análise de um determinado grupo social dentro do espaço escolar. A Etnografia é chamada neste caso de microanálise por se concentrar, depois de feito um trabalho de campo sobre o macrossocial, em uma análise de práticas discursivas, ocorridas no ambiente "natural" e não em entrevistas "artificiais".

> **A etnografia em geral serve de "*background*" para a microetnografia**. No estudo de caso realizado por Shultz, et.al. (1979) foi analisado o turno de fala, e os padrões culturais da fala, comparando culturalmente um grupo familiar de origem italiana com uma família americana. Neste caso após extensivo trabalho de observação participante, alguns segmentos de fala foram destacados para microanálise. Um outro trabalho etnográfico [...] destacou um estudo microanalítico de uma sala de aula para ilustrar como as relações intra-escolares, especialmente a relação professor-aluno, podem contribuir para o entendimento sobre os processos de exclusão escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. (MATTOS, 2005, grifo da autora)

Enfim, a postura do pesquisador nesse tipo de pesquisa deve ser a de um intérprete dos significados dados pelos vários sistemas simbólicos existentes no ambiente pesquisado.

Durante a nossa pesquisa de campo, procuramos então, ouvir alunos, professores e outros atores escolares e convivemos em sala de aula cotidianamente. Procuramos olhar de maneira ampla e tentamos transformar a descrição do espaço e das experiências vividas em um quadro o mais vivo possível.

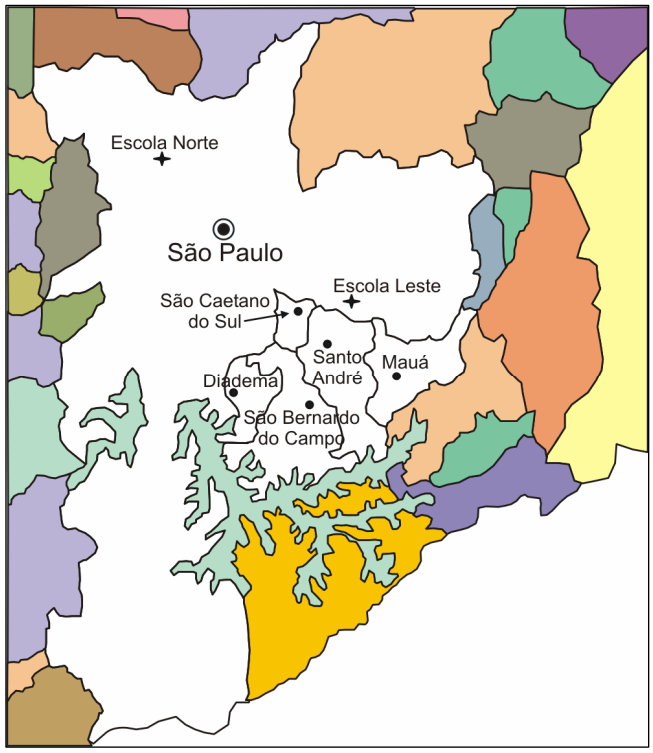
A seguir, nessa apresentação dos dados coletados em campo, primeiramente descrevemos a Escola Leste e a região na qual ela está instalada, apresentamos seus professores, alunos e as atividades pedagógicas desenvolvidas com eles; depois fizemos uma exposição mais sucinta da Escola Norte, na qual pensávamos em fazer uma confirmação dos dados coletados na Escola Leste. Entretanto, essa segunda escola visitada, terminou por se revelar, ao final, outra fonte de dados do sistema educacional paulistano.

3 A pesquisa de campo

3.1 Escola Leste

3.1.1 Origem dos bairros da região e seus moradores

Os dados históricos coletados para essa pesquisa foram retirados de fontes documentais fornecidas pela diretoria da escola, tais como: relatórios anuais, históricos da escola e atas de reuniões. Foram realizadas entrevistas com a coordenadora pedagógica, professores, alunos e moradores da região[74]. Foi por meio dessas pessoas que conseguimos as fotografias colocadas nesta subseção do trabalho e traçamos o perfil dos bairros da região da escola. Além de informações pessoais, utilizamos o sítio da Prefeitura de São Paulo para conseguir estatísticas diversas e dados sobre população, índices de alfabetização e de desenvolvimento humano, tanto para a Escola Leste como para a Norte.



Mapa 3. Localização das escolas pesquisadas.

A Escola Leste é municipal, localiza-se no extremo sul da região leste da cidade de São Paulo e dista cerca de 20 km do marco zero da cidade (Praça da Sé[75]). A região, próxima ao ABC, desenvolveu-se muito na década de 1960 com a migração de trabalhadores rurais vindos de todos os Estados do país,

[74] As citações feitas nesta seção se referem a esses documentos e entrevistas. Não padronizamos os trechos transcritos de acordo com a Gramática Normativa da Língua Portuguesa.

[75] Voltamos a lembrar que os antropônimos deste trabalho são todos fictícios. Os topônimos, porém, são em parte verdadeiros, nós omitimos apenas os nomes das ruas e revelamos os nomes dos bairros, avenidas principais, das igrejas e outros que não permitirão a localização exata da escola. Os nomes das ruas foram dados por sua função ou ponto de referência, por exemplo Rua do Comércio para a rua onde se centraliza o comércio e Rua da Praça para a rua que possui esse local público conhecido por todos no bairro.

sobretudo do Nordeste. Por essa época, pessoas atraídas pela grande quantidade de postos de trabalho oferecidos pelas empresas metalúrgicas não paravam de chegar. A população da cidade de São Paulo, nos últimos 35 anos, aumentou progressivamente com os espaços ocupados na periferia. Diz-se atualmente que a cidade está expulsando moradores:

> Os 10 milhões de habitantes são, ao mesmo tempo, um marco e um limite para a expansão paulistana. Segundo a demógrafa Bernadette Waldvogel, da Fundação Seade, as projeções indicam que a cidade não deverá ultrapassar os 10 milhões.
>
> Ao menos não nos próximos 20 anos.
>
> Contrariando a tendência que marcou sua trajetória no século 20, São Paulo vem expulsando mais gente do que acolhendo novos moradores nas duas últimas décadas. Aquilo que os demógrafos chamam de saldo migratório agora virou déficit.
>
> Depois de adicionar 128 mil imigrantes por ano à sua população na década de 1960, a metrópole foi reduzindo sua capacidade de absorção nos anos 1970 até chegar à saturação nos anos 1980 e 1990. (TOLEDO, 1999)

Em 2005, as estatísticas da prefeitura indicavam o número de 500.623 habitantes na região da subprefeitura da Vila Prudente/Sapopemba, na qual se localiza a Escola Leste. Já o número total de habitantes de São Paulo, segundo o IBGE, subiu para 10.927.985. Calcula-se que o número de nordestinos e descendentes na cidade esteja próximo a um milhão.

Anteriormente a este período de intensa migração, a região da Escola Leste (e muitas outras da cidade) era praticamente agrícola, com muitos grupos de migrantes portugueses que trabalhavam no cultivo e distribuição de produtos hortifrutigranjeiros. A Igreja Nossa Senhora de Fátima, conhecida na região como Igreja do Sapopemba, é de fundação portuguesa e a imagem da santa homônima foi trazida de Portugal especialmente para a sua inauguração.

O caráter agrícola da região ainda persiste nos dias atuais de várias formas; uma delas é por meio dos topônimos. Há um bairro, por exemplo, que se chama Fazenda da Juta. O maior parque da região também era uma fazenda: o Parque do Carmo. A atual Jacu-Pêssego, avenida que liga a parte sul com a parte norte da Zona Leste, se chamava Estrada do Pêssego, já que possuía muitas plantações dessa fruta.

Os moradores, ajudados por algumas fotografias, testemunham que na década de 1960 havia muitos quintais com bicas de água, hortas, criação de patos e galinhas. Uma das primeiras escolas da região, fundada em 1963, funcionava em um terreno particular que posteriormente foi doado à comunidade. Na Foto 1, podemos observar o primeiro prédio escolar e o proprietário do terreno.

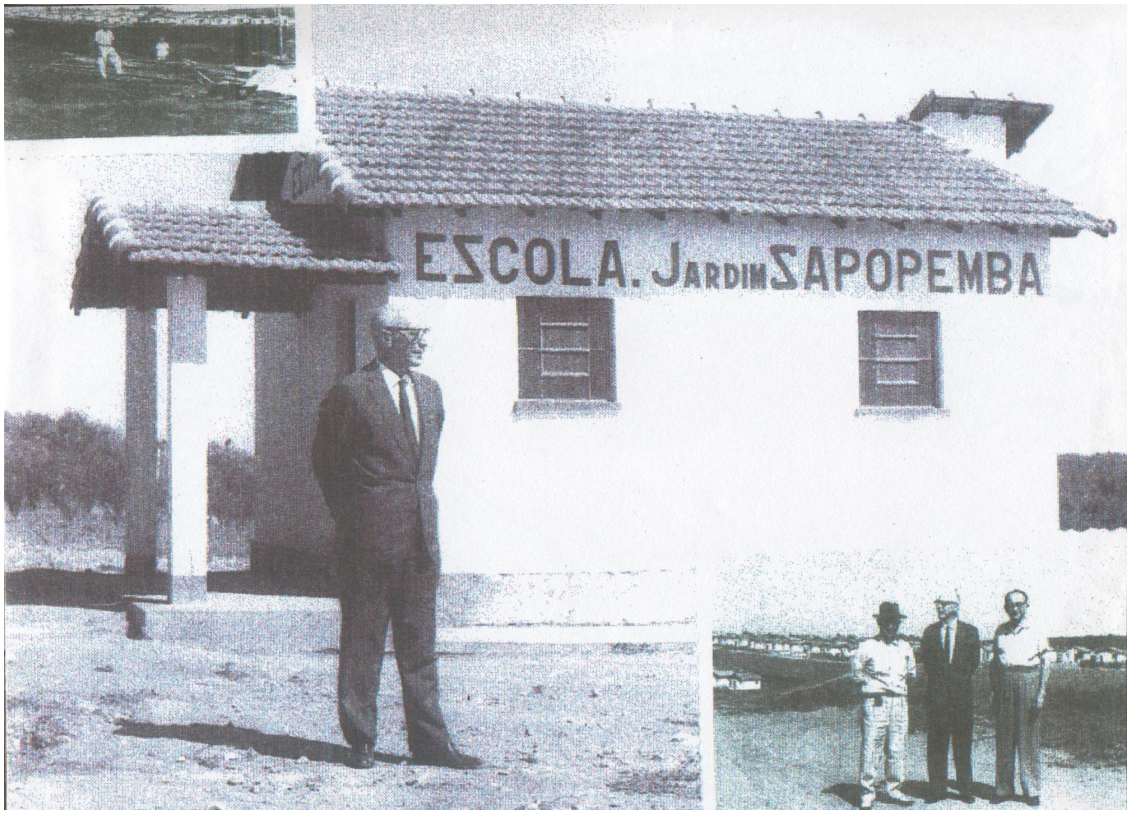


Foto 1. A foto da inauguração de uma das primeiras escolas da região do Sapopemba, em 1963. O Senhor na foto maior era o proprietário do terreno.

A história da família do Sr. Abidias, motorista de ônibus aposentado, um dos primeiros moradores do bairro à direita da Igreja do Sapopemba, pode ilustrar um pouco a histórica relação entre campo-cidade que constitui o paulistano morador dessa região da cidade. Vindo de Minas Gerais com a esposa, comprou um terreno grande onde possui, até os dias atuais, uma horta e um galinheiro. Teve duas filhas e um filho e duas netas e um neto; todos se orgulham das plantações e criações que existem no quintal da casa. Uma das netas do Sr. Abidias estudou durante quatro anos na Escola Leste.

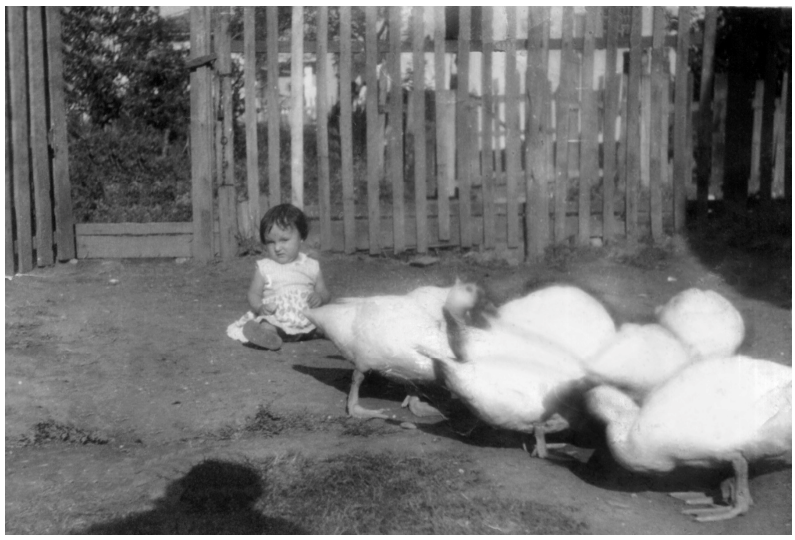


Foto 2. A filha mais velha do Sr. Abidias em frente ao terreno recém-adquirido, 1960.

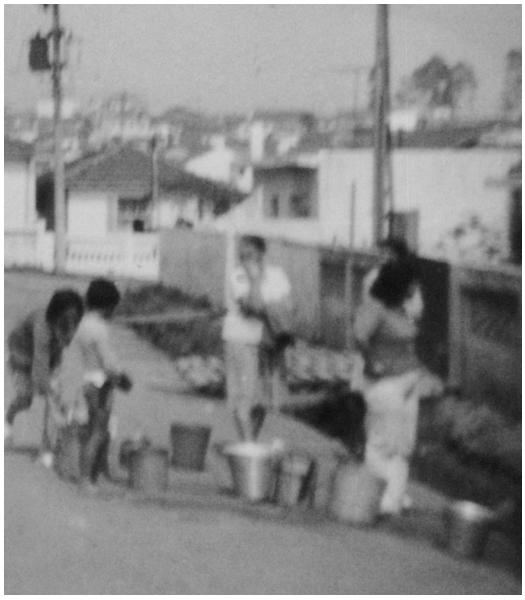


Foto 3 com detalhe ao lado. A bica no quintal do Sr. Abidias: em 1974, a água encanada ainda não havia chegado na região.

A Foto 4, é de uma pernambucana que veio recém-casada para São Paulo, em 1966, com outro pernambucano. A criança da foto é seu segundo filho, Aldo, com três anos de idade. Ele pertence à segunda turma de formandos da Escola Leste, sua prima e sua irmã mais velha inauguraram a escola e foram da primeira turma de formandos. O terreno no qual eles estão fica exatamente entre a rua de sua casa e a Escola Leste. Os alunos que moravam nessa rua tinham de contornar esse matagal para chegar ao prédio escolar. O córrego que aí existia foi canalizado e soterrado na década de 1980.

Foto 4. Em 1971 os primeiros alunos da Escola Leste ainda não tinham idade escolar. Aldo, com apenas três anos, pertenceu à segunda turma de formandos da escola.

Na documentação da escola, obtivemos mais informações sobre os alunos e suas famílias, porém elas já se referiam à década de 1990 *"os alunos são moradores das redondezas da escola e compõem uma clientela não-flutuante, o que torna possível uma continuidade no trabalho educacional. Os pais*

em geral possuem pouca formação escolar, mas são muito ativos em todos os canais de participação da escola."[76]

Atualmente esse quadro está um pouco modificado. A clientela é mais flutuante por dois motivos: há muitas submoradias que ficam ocupadas por pouco tempo, cujos moradores migram de um bairro a outro na procura de melhor local para viver, como exemplo, temos as famílias dos alunos Carlos e Fabiana, que serão citados mais adiante. Outro tipo de migrante interbairros são os moradores que foram alunos da escola na década de 1970 e 1980, e, após morar na casa dos pais, em pequenas casas construídas nos fundos dos quintais, adquiriram imóveis em bairros mais centrais depois que se casaram. Assim, deixaram imóveis que normalmente são alugados para uma população bastante flutuante. Exemplo desse caso são os filhos de Dna. Inês da Foto 4: suas duas filhas e seu filho moram em apartamentos próprios comprados com o dinheiro do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e por meio de financiamento; a filha mais velha mora na região do Aeroporto de Congonhas, Aldo, na Vila Zelina (Zona Leste) e a filha mais nova na Vila Prudente (Zona Leste).

Neste sentido, as famílias que hoje residem no bairro são de quatro tipos: 1. aquelas que chegaram até o final da década de 1970, quando havia terrenos legalizados disponíveis nas ruas delimitadas pela prefeitura, compostas por idosos proprietários e seus filhos e netos (nos casos em que não houve a migração); 2. as que chegaram na década de 1980, quando a ocupação do bairro já era intensa e o terreno se valorizara o suficiente para dificultar a compra por pessoas recém-chegadas: essas famílias ocuparam as regiões próximas aos córregos e construíram barracos de madeira que posteriormente foram transformados em casas de alvenaria sem planejamento técnico e sem legalização do terreno; 3. as que chegaram quando as favelas da região já haviam se formado e que residem nos piores terrenos, ou seja, naqueles muito próximos aos rios e córregos e 4. aquelas que vivem de aluguel e que mudam constantemente de imóvel.

Quanto à relação das famílias com a Escola Leste, surge uma situação que diferencia o momento atual do período de fundação da escola, ou seja, a entrada das mães no mercado de trabalho. Esse fator afasta cada vez mais a família da escola, já que há muitas mães ou pais que trabalham em locais muito distantes e que não conseguem participar das reuniões ou auxiliar seus filhos nas tarefas escolares.

---

[76] Os trechos entre aspas e em itálico são registros dos discursos dos participantes dessa pesquisa. Eles podem ser diretos, conseguidos por meio de entrevistas ou diálogos anotados, ou indiretos, registrados em documentos fornecidos pela escola. Por outro lado, há trechos desses mesmos discursos que foram transcritos de forma indireta e que apenas resumem discursos encontrados no ambiente da pesquisa e revelam a opinião da autora desse trabalho.

Atualmente, o bairro da Escola Leste sofreu muito em termos econômicos com o desmanche do parque industrial do ABC. Muitos moradores foram aposentados compulsoriamente e outros perderam seus empregos. O comércio local sofreu com a construção de grandes centros comerciais nas proximidades, como *shoppings* e hipermercados. Os poucos comerciantes que sobreviveram centralizaram-se na Rua da Praça ou na própria Avenida Sapopemba. O comércio nas ruas do bairro da Escola Leste simplesmente desapareceu; além da concorrência, a Rua do Comércio sofreu assaltos constantes, com morte de comerciantes e as lojas fecharam as portas, uma a uma. O supermercado mais tradicional, de propriedade de uma família japonesa da região foi vendido para a Igreja Universal. A padaria faliu porque o filho do antigo proprietário se envolveu com traficantes de entorpecentes. Enfim, o comércio que resistiu foi uma farmácia e um pequeno mercadinho, todos os outros comerciantes ou fecharam definitivamente as portas ou mudaram-se para locais mais seguros.

Quanto ao lazer na região, a população do bairro possuía poucas opções nas décadas de 1970 e 1980, que aumentaram gradualmente, ainda que sejam poucas para a quantidade de jovens e crianças que a região possui[77].

A biblioteca pública mais próxima da escola dista cerca de 3 km e é pouco utilizada pelos alunos. A biblioteca interna da escola tem bons títulos e é mais freqüentada. Há dois centros desportivos da prefeitura, algumas academias de ginástica, porém, os pontos de encontro favoritos dos jovens e adolescentes são uma esfiharia, a praça do bairro, que foi recentemente reformada pelos comerciantes, ou ainda, uma confeitaria tradicional do bairro. Com poucas opções, a partir dos 13 anos de idade, muitos terminam em bares ou padarias que oferecem bebidas alcoólicas ou maconha, que pode ser facilmente encontrada.

Em um relatório anual datado de 1991, registrou-se que: "*O bairro carece de obras de saneamento pois possui algumas ruas sem calçamento e em muitas delas o esgoto corre a céu aberto*." Das visitas que fizemos às residências dos alunos durante a realização dessa pesquisa, nos anos de 2001 a 2004, podemos dizer que na parte "antiga" do bairro, onde estão

---

[77] A subprefeitura da Vila Prudente/Sapopemba possui 150.451 crianças e adolescentes. Esse número só é superado pelas subprefeituras do Campo Limpo que possui 180.188, M´Boi Mirim com 178.848 e Itaquera com 160.171. Infelizmente não temos os dados específicos do distrito do Sapopemba já que a Prefeitura disponibiliza somente os dados conjuntos dos três distritos que compõem a subprefeitura da Vila Prudente/Sapopemba, ou seja, Vila Prudente, Parque São Lucas e Sapopemba. Poucos dados são fornecidos separadamente por distrito o que dificulta a análise dos números da região da Escola Leste; no entanto, podemos avaliar a diferença econômica das famílias desses três distritos pelo número do programa Renda Mínima que foi de 443 na Vila Prudente, 700 no Parque São Lucas e 3.700 no Sapopemba. Esse dado ilustra a diferença existente dentro desta subprefeitura, uma vez que a pobreza vai aumentando à medida que nos distanciamos do centro da cidade para a Zona Leste.

construídas casas de alvenaria em ruas asfaltadas, o saneamento foi feito; em contrapartida, a zona que margeia os dois pequenos córregos que cercam o bairro, onde instalaram-se as favelas, está sem infra-estrutura alguma. Em alguns locais visitados, o esgoto passava por baixo do piso de madeira dos cômodos da casa. As áreas são impróprias para a construção das moradias, alagando durante os períodos das chuvas[78].

Nove dos dez alunos descritos a seguir, na subseção 3.1.5, residem nesses locais. A única exceção é Amanda. Algumas famílias, como a de Basílio, Everton e Paulo, cresceram e criaram raízes no local e construíram aos poucos uma casa de alvenaria que substituiu o antigo barraco de madeira, porém, o dinheiro que gastaram não é suficiente para a compra de uma casa fora da favela. As famílias de Silvio, Leila e Carlos migraram para a região há menos de dez anos e vivem em locais muito precários. Não sabemos exatamente a data de migração da família de Fabiana, sua casa era de alvenaria e melhor estruturada, embora estivesse no centro da favela. A família de Carlos teve de sair às pressas do barraco onde vivia por causa de um roubo de uma camiseta do Corinthians praticado pela irmã mais velha de Carlos. O dono da camiseta era um traficante e entrou na casa de Carlos atirando para cima; a família saiu do local no mesmo dia. A família de Adriana e Yvone, desestruturou-se após a separação de seus pais, e a avó nunca pôde sair de sua pequena casa de alvenaria, construída no meio da favela A, onde vive com cinco netos.

Os moradores das favelas são estigmatizados e evitam dizer a localização de suas casas. Em uma das reuniões de professores, comentava-se a morte da enfermeira da escola, vítima de bala "perdida". Alguém perguntou se ela morava na favela, ao que responderam: "— Não! Ela era gente de bem!", ou seja, as pessoas que moram na favela estão sempre sob um olhar de reprovação e desconfiança. Uma das alunas, em uma entrevista que realizamos durante um trabalho sobre o bairro, relatava que para ela não havia diferenças entre o pessoal "de baixo" (da favela) e o "de cima" (das casas de ruas legalizadas), que para ela todos eram iguais; entretanto, essas expressões, dentre outras que ela utilizou, denunciam que há uma distinção clara entre os moradores do bairro.

No entanto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas e de vizinhos integrantes do Primeiro Comando da Capital (PCC)[79], sobrevivem organizações de moradores. Além de duas

---

[78] Segundo os censos demográficos de 1991 e 2000 do IBGE, São Paulo é o município brasileiro com o maior número de favelas: 612. Esse número cresceu 4,6% entre 1991 e 2002. Segundo estudo do Departamento de Regularização de Parcelamento do Solo (Resolo), da Prefeitura de São Paulo, os loteamentos clandestinos ocupam um quinto do território da cidade.

[79] O bairro foi manchete da Revista *Veja São Paulo* quando, em 2003, o PCC atacou a base da Guarda Civil Metropolitana e, em 2004, foi manchete de jornal por causa do fechamento do comércio da Rua da Praça.

associações de moradores havia uma ONG cuja origem é uma antiga organização de jovens de uma das Igrejas Católicas do bairro. Essa ONG e o Cedeca da região discutem os problemas sociais dos jovens e crianças, como o envolvimento com drogas e prostituição. Possui serviços de acolhimento, defesa jurídica e encaminhamento para cursos extra-escolares que envolvem a prática de atividades artísticas.

Em resumo, a Escola Leste localiza-se em um bairro de origem rural, com poucos equipamentos públicos de lazer e cultura. Seus habitantes são migrantes de vários Estados do país e geralmente de zonas agrícolas. Depois de um período de grande urbanização, crescimento dos serviços públicos e de alta empregabilidade na região vizinha do ABC e na própria cidade, iniciou-se um outro de desemprego, superlotação nos serviços públicos, como hospitais e escolas, e um crescimento desordenado que gerou favelas nas regiões dos córregos que permaneciam desocupadas. Nessas áreas, além de viverem centenas de famílias pobres, instalaram-se pessoas ligadas ao tráfico de drogas. O Cedeca da região revela ainda um quadro de prostituição juvenil.

Diante desse quadro de violência urbana, muitos filhos dos primeiros migrantes foram, por sua vez, para outros locais da cidade, procurando afastar-se da região. Além do quadro de violência relatado, a falta dos serviços públicos e o problema dos transportes são outros motivos que afastam os filhos dos primeiros moradores do bairro e os levam a residirem em outras regiões da cidade. As famílias que permanecem reclamam muito do atendimento da Escola Leste, e aquelas que podem, ainda que onerando seu orçamento, preferem levar os filhos para as escolas particulares. A seguir, vamos ver como essas mudanças afetaram a escola, conhecendo-a um pouco melhor.

3.1.2 A escola

Inaugurada em 1973, a Escola Leste foi fruto de uma pressão incessante da população e da demanda por vagas que não parava de crescer. Todos os migrantes que se estabeleciam na região eram casais recém-casados que vinham procurar uma maneira de "começar a vida" de forma mais digna. Todas essas famílias vinham do campo e esperavam encontrar trabalho nas metalúrgicas do ABC[80] ou um espaço no próspero comércio paulistano.

---

[80] Na divisa da cidade de São Caetano e São Paulo, no entorno da Av. do Estado, formaram-se zonas industriais também, em especial nos bairros da Moóca e Vila Prudente. Empresas como a Lorenzetti e a Continental 2001 permanecem instaladas na região até os dias atuais. Os moradores da região da Escola Leste encontravam muitos postos de trabalho nesta região.

No ano de sua fundação, a escola tinha cinco salas de aula de Nível I[81]. Em 1974, foi criado o Nível II. Em 1979, tinha dez salas de aula, ainda instaladas em galpão de madeira (compensado). Em 1985, foi iniciada a construção de um novo prédio escolar com oito salas de aula; o número de alunos por essa época era de 1.200. Em 1988, foi inaugurada uma ala nova com 12 salas de aula em alvenaria, e uma delas seria a Sala de Leitura. Em 1990, o total de alunos era de 1.266, e em 1991, 1.328 alunos, sempre atendendo ao que hoje chamamos de ensino fundamental.

Em documentos datados de 1991, encontram-se referências à "Proposta Emilia Ferreiro". O resumo do ano considerava que no ano seguinte a escola precisaria melhorar sua eficiência, "*principalmente no componente Língua Portuguesa no Nível I e em Matemática no Nível II. Conforme avaliação feita pelo Conselho Escolar (CE) dos resultados educacionais de 1990.*" Outras prioridades para o ano de 1991 foram listadas:

> 1. Implantação dos Ciclos levando os alunos e professores a entenderem melhor o seu funcionamento, 2. Dar continuidade à valorização dos alunos e de sua bagagem e um trabalho paralelo disciplinar pelo professor, 3. Dar continuidade à proposta de Alfabetização Emilia Ferreiro, 4. Implantação do conceito no lugar da nota, visando a melhora na qualidade de ensino, 5. Incentivar maior participação dos pais na vida escolar dos alunos, 6. Dar a continuidade ao trabalho com o concreto, para auxiliar na construção do conhecimento, 7. Orientar todos os alunos para a aquisição de hábitos de estudo e a organização da vida escolar, 8. Incentivar a participação dos alunos no Grêmio Estudantil e Conselho de Escola, 9. Incentivar o uso de recursos audiovisuais e 10. Proporcionar maior integração com a sala de leitura.

Com relação ao período de 1992 a 1996, não encontramos nenhum documento escrito pela administração da escola. A coordenadora pedagógica do período da manhã, Mara, que trabalha na unidade desde 1997, contou que quando chegou à escola não havia um diretor responsável e as condições de trabalho eram "*complicadas*". Ela começou um trabalho de organização, e, somente depois de um semestre, a atual diretora, Elvira, chegou. Desde então, as duas têm realizado "*um árduo trabalho de recuperação da boa imagem que a escola teve um dia*".

Em 1997, foram construídas mais duas salas destinadas ao Laboratório de Informática e à Sala de Apoio Pedagógico (SAP), que passaram a funcionar em 1998. Em documento datado de 2 de fevereiro de 1998, depois da realização de alguns debates e reuniões, registrou-se um texto coletivo que dizia:

> 1. A Escola Leste havia sido uma escola com problemas físicos mas a relação entre professores era mais solidária, livre e alegre, o professor era mais valorizado e

[81] O ensino fundamental era dividido em dois Níveis, cada um deles divididos em quatro séries.

> a clientela facilitava o processo de ensino-aprendizagem; a escola tinha valor perante a comunidade.
>
> 2. Hoje a Escola Leste era uma escola fragmentada em grupos, e que sente a necessidade de um projeto que possa unir todos os funcionários novamente. A comunidade estava distante da escola. O prédio era ruim. As aulas são desestimulantes e alguns alunos são muito agressivos.
>
> 3. O que queremos para o futuro era uma escola onde o aluno participe ativamente do processo pedagógico como agente construtor do conhecimento, oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais, éticas, estéticas e emocionais. Valorizar todos os funcionários da escola e exigir deles integração, união e compromisso na transformação da escola em um espaço onde haja felicidade e trabalho consciente. Buscar aproximar a comunidade da escola.

A coordenadora pedagógica afirmou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola era baseado na "*teoria socioconstrutivista*" e que nesse ano discutiram também sobre a exclusão, a repetência e criaram-se projetos para o aprendizado de informática. Houve problemas, porém, no decorrer do "*processo de transformação*" da escola. Quando começou a fazer discussões, tinha contato apenas com os professores da manhã e tarde; por essa razão os professores do noturno começaram a causar problemas pois se sentiam "*abandonados*". Assim, Mara precisou modificar seu horário para atender, uma vez por semana, o turno da noite. Outro problema foi manter os projetos que traçou em 1998, porque a cada novo ano letivo que se iniciava, professores chegavam à escola e as discussões realizadas sempre retornavam ao marco zero. Como estratégia para modificar essa situação, ela resolveu retomar, em todo início de ano letivo, questões essenciais, para que esses novos profissionais entendessem o processo pelo qual passou a escola e as tentativas da coordenadora de fazer um PPP coerente e coeso (a escola tinha por volta de 70 professores e só ela como coordenadora em 1998).

Em 1999, a Escola Leste contava com 42 classes de ensino fundamental *regular* e cinco classes de ensino fundamental *supletivo*, distribuídas em quatro turnos. A SAP, em pleno funcionamento, estava equipada com uma estante de livros, jogos pedagógicos, letras de plástico coloridas, um teatro de bonecos, uma estante com vídeos diversos e três mesas com 12 cadeiras ao redor. Com o novo regimento da LDB, implantou-se a avaliação com caráter aprovativo somente nos quartos anos de dois Ciclos de quatro anos cada. A coordenadora registrou parte da Lei em seu relatório, que dizia respeito aos fins e objetivos do ensino fundamental regular:

> I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio de leitura, escrita e cálculo.
>
> II. A compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade.
>
> III. Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

> IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em 2000, a direção da escola começou a reduzir o número de classes para que um dos turnos fosse eliminado. Mesmo com a eliminação de um turno, pela contagem feita em 2001, o número de alunos permanecia em torno de 1.500, divididos então em três turnos: no turno 1, foram matriculados 568, no turno 2, 502 e no turno 3, 415. As professoras não aprovaram a mudança, sustentaram que seria melhor que continuassem os quatro turnos e fossem reduzidos os números de alunos em sala de aula.

Em março de 2001, durante reunião pedagógica, o PPP da escola continuava em debate e a necessidade de realizar a "*inclusão (maior abrangência)*" era mencionada; essa inclusão referia-se aos alunos não-alfabetizados. A necessidade de auto-avaliação da escola e de seus profissionais e ainda a reflexão sobre a opinião dada por pais e alunos são colocadas como objetivos. No final de 2003, essa medida foi aplicada e em fevereiro de 2004, realizou-se uma reunião no início do ano com o conselho da escola, pais e profissionais da UE na qual foi lido e discutido um material de avaliação da unidade escolar que fora realizada por 158 pais e por 47 funcionários.

A primeira avaliação, a dos pais, por meio de respostas a perguntas dirigidas, apontou que cerca de 82% dos pais acreditavam que os filhos adquiriram valores como respeito e solidariedade na UE, 79% achavam que os filhos foram instrumentalizados para a busca de conhecimentos e desenvolvera-se intelectualmente e 70% dos pais consideravam os eventos da escola satisfatórios[82]. Quanto à participação dos pais nos eventos da escola, cerca de 58% deles reconheceram que sua participação fora apenas satisfatória, contra 16% que optaram por não-satisfatória e 26% por plenamente satisfatória. O principal fator que justificou essas respostas, segundo os pais, foi a falta de tempo por causa do trabalho. Eles sugeriram soluções possíveis para o problema como a realização das reuniões aos fins de semana e o aviso com antecedência para planejar no trabalho uma possível troca de horário.

O questionário pedia ainda que os pais indicassem três segmentos ou projetos que eles consideraram importantes no decorrer do ano, os oito mais citados foram: 1. com 19 votos, a Capoeira; 2. com 16 votos, o programa Escola Aberta; 3. com 15 votos, o Projeto Horta; 4. com 14 votos, o Recreio nas férias; 5. com 12 votos, o Teatro; 6., 7. e 8. com 11 votos cada, a

---

[82] Desde 1997, com a nova LDB, as escolas públicas avaliam os alunos segundo conceitos: PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não-satisfatório). A maioria das escolas privadas continua com a avaliação por notas de 0 a 10. Aqui nesta reunião a direção da escola utilizou-se destes conceitos ao fazer as perguntas de avaliação da Unidade Escolar.

Informática, os Projetos em sala de aula e a Merenda. Esses resultados incomodaram alguns professores pois eles avaliaram que o trabalho em sala de aula não teve importância para os pais. Nesse ponto da divulgação dos dados na reunião, levantou-se um debate sobre essa questão. Alguns discutiram que nem todos os pais a entenderam e que o trabalho em sala de aula possivelmente não fora mencionado como importante porque as pessoas avaliaram o que era feito além da sala de aula. De qualquer forma, o que gostaríamos de registrar a esse respeito é que o nosso trabalho na escola bem como outros trabalhos paralelos, como o dos professores e oficineiros do Escola Aberta, incomodavam os professores efetivos. Segundo Mara, a coordenadora pedagógica, eles alegavam que ficavam com a "*pior parte*", que era cumprir o conteúdo programático planejado, enquanto os pesquisadores, estagiários, oficineiros e professores do Escola Aberta ficavam com o teatro, a música, as artes plásticas e outras atividades mais "*divertidas e criativas*". Segundo os professores, essas atividades paralelas desvalorizavam o trabalho deles em sala de aula, perante os alunos.

A última questão feita aos pais foi "*10. Que sugestão você daria para melhorarmos a qualidade do serviço que prestamos?*" Os pais sugeriram mudanças em quase todos os setores: melhoria da merenda, segurança, projeto de recuperação, respeito aos alunos, melhoria no atendimento da secretaria, acabar com a falta de professores e com a aprovação automática (*sic*), entre outras. Consideramos a leitura do resultado da pesquisa, feita durante a reunião, extremamente importante. A discussão da opinião dos pais ressaltou o caráter da educação como um direito do cidadão e um dever de todos os profissionais da UE.

Na avaliação dos funcionários, um dado chamou a atenção: ao mesmo tempo em que todos reconheciam que uma participação maior nas reuniões e eventos da escola era necessária, quando a seguinte pergunta foi feita: "*9. O que você poderia fazer para participar mais das reuniões e projetos da escola?*", 23 pessoas não responderam, 13 pessoas responderam que não tinham tempo disponível para participação e três disseram que já participam no limite de tempo. Portanto, era como se os funcionários afirmassem que não havia como solucionar o problema de suas ausências.

A falta de professores foi um importante tema durante a reunião. A diretora, Elvira, comentou que haviam prometido uma contratação emergencial, pois o número de aulas vagas permanecia realmente insustentável. No fim de 2004, ao realizar uma entrevista com um aluno do Ciclo II, soubemos que o problema dos professores agravara-se e que havia dias letivos em que os alunos do vespertino tinham apenas uma das cinco aulas que deveriam ter.

A Escola Leste atualmente continua enfrentando a falta de profissionais, tem necessidade de consolidar um PPP que já foi muito discutido e ainda tem alto índice de

crianças e adolescentes que não foram alfabetizados. Quanto ao método de alfabetização utilizado nesta EU, vimos e veremos mais adiante, até o final dessa seção, que há referências recorrentes ao discurso que é veiculado pelas instituições do poder público que administram a educação; palavras como socioconstrutivismo, construção do conhecimento, exclusão, hipóteses do aluno são várias vezes ditas e até explicadas mas não há nenhuma discussão que ultrapasse esse discurso ou que faça uma crítica ou auto-crítica sobre os métodos de ensino utilizados.

A seguir, temos uma entrevista com duas professoras da unidade, procuramos conhecer um pouco mais sobre a discussão dos métodos realizada na Escola Leste e veremos como o discurso oficial está presente.

3.1.3 Os professores e o método de ensino

O objetivo dessa entrevista era descobrir como a professora construiu sua prática pedagógica. Débora foi a professora escolhida pela coordenadora, Mara, para nos dar a entrevista. Ela é bacharel em Matemática e tinha, em 2001, 18 anos de prática na educação, sendo oito anos exclusivos em educação infantil. Junto com a entrevista planejada ocorreu uma entrevista incidental, pois surgiu, no espaço em que estávamos, uma outra professora que dialogou conosco sem perceber a gravação. Seu nome é Nádia, ela possuía 40 anos de prática na educação e seu grau máximo de escolaridade era o magistério.

Sugerimos que Débora falasse sobre sua vida profissional. Ela explicou que ministrava aulas para o ensino fundamental na Escola Leste e trabalhava em uma Emei em outro período, assegurou que a profissão era uma das mais "*realizantes que tem*" e, como em todas as outras, era necessário atualizar-se e fazer cursos o tempo todo. Seu deslocamento de uma UE para outra era rápido já que as escolas ficavam próximas. Em seguida, definiu "didática"[83].

> ...eu acho que é uma forma de passar o conteúdo...((que cada um cria?)) que adapta aquela turma... não é uma coisa fechada porque cada ano é uma turma

---

[83] Baseando-se em Preti (1995), para as partes em que optamos por uma transcrição literal das entrevistas, utilizamos os seguintes códigos:

... ou ,	qualquer tipo de pausa; se a pausa se estende por mais tempo do que o normal eu repito o sinal.
MAIÚSCULAS	para determinar algumas ênfases.
?	perguntas de todo o tipo, inclusive as retóricas.
( )	trechos que eu não compreendi.
::::	os dois pontos indicam uma extensão na pronúncia das letras.
(( ))	os parênteses duplos indicam observações da entrevistadora.
" "	as aspas indicam fala de outras pessoas que não o entrevistado(a), no meio do discurso dele(a).

> diferente... né? eu acho até bom você diversificar um ano a turma... de séries diferentes... porque você não pára né? ... e:::... e... e cada criança é uma criança... cada grupo é um e você tem que ter um jeito diferente de trabalhar.

Na seqüência, afirmou que a criança de hoje é mais informada do que a criança de dez anos atrás e que por isso não aceitava o mesmo método de ensino. Por outro lado, esta criança é carente de brincadeiras e de contato humano e a escola tem o dever de resgatar certas tradições culturais que ficaram perdidas. Os pais sentem medo de deixar seus filhos brincarem nas ruas ou mesmo na casa de seus colegas, e Débora considerava isso uma perda enorme.

Falamos sobre livros didáticos e ela confessou que, embora tenham discutido sobre o livro no começo do ano, não fizeram uma boa escolha e por isso preparava quase todo o material que usava em sala de aula.

Perguntamos se a proposta dos Ciclos foi bem recebida pela comunidade e Débora afirmou que os pais não entenderam como funcionava e os professores consideraram a proposta dos Ciclos uma solução ineficaz para a melhora da qualidade do ensino. Era necessário fazer programas de aceleração para que o aluno que não foi alfabetizado até o quarto ano conseguisse se recuperar. Acreditava que a alfabetização era um processo contínuo e que os professores do Ciclo II podiam e deviam ajudar a completar este processo. O professor devia encarar o aluno com falhas na alfabetização em vez de procurar o professor do Ciclo I para criticá-lo; devia ajudar o aluno a superar suas defasagens.

> eu tenho aquele aluno médio que tá correndo atrás que já percebeu ((seu atraso)), eu tenho aquele coitadinho que tá "pelo amor de Deus eu quero ajuda" e tem aquele que tá assim ((faz sinal de apático)), aquele coitadinho ( ) tudo que você propõe "eu faço", você vem depois do horário? "venho" tenho tal coisa... "eu venho" e aquele que tudo que você fala "tá bom" "tá bom"... ai é uma tristeza!... ((ele vai reprovar agora na quarta série?)) sim, com o Ciclo agora ele reprova na quarta e na oitava, porque ele vai ter que ( ) porque se eu não segurar como é que ele vai chegar na quinta? Ele vai chegar na oitava série analfabeto... ((vocês viram aquela reportagem que fizeram com um aluno que ele escreve... e parece grego o que ele escreve?)) eu tenho um aluno que ele, ele inventou... uma forma de escrita dele... o W. é uma tristeza... se passar na de fôrma ele faz... a letra de mão ele não faz... então ele inventou uma forma de escrever...

Esse aluno era capaz de fazer ditados, provas e exercícios em letra de forma mas não conseguia escrever em letra de mão. Nesse ponto da fala de Débora, a professora Nádia entrou na conversa. Ela descreveu qual o método que usou com esse aluno no ano anterior para fazê-lo escrever (tradicional) e disse que ele escrevia, sim. Débora assegurou que a avaliação que recebeu foi a de que o aluno não escrevia nada, porém, lia perfeitamente. Comentamos o uso da letra escrita à mão nos dias de hoje. Ela sustentou que se avaliasse esse aluno apenas pela

escrita com a letra de mão diria que ele é pré-silábico[84], mas ao pedir as provas em letra de forma ela encontrou outra escrita. Enfatiza que a falta de ajuda dos pais é prejudicial. "*Mas como cobrar isso da família se às vezes os pais são analfabetos? Se considerarmos as condições sociais de nossos alunos veremos que eles são vitoriosos*."

Débora afirmou que desde 1998, o trabalho da equipe escolar girava em torno do PPP. Faziam reuniões para discutir tudo. Os professores faziam propostas e criavam projetos para resolver problemas específicos. Um dos problemas que discutiam naquele momento era a variação dos níveis de alfabetização numa mesma sala.

> mas tá complicado o trabalho... ( ) tem um garoto que escreve pato com A e T na quarta série... aí no meio de todo mundo que já lê e escreve, todo mundo tem que ter paciência mas chega uma hora que a paciência acaba:::: "ô professora a gente vai ficar o tempo inteiro só nesse pato?" aí você fica confusa, meu Deus, ele precisa do pato mas os outros não querem mais... aí esse coitado tá ficando excluído, por mais que se tente, ele TÁ ficando excluído...

A professora Nádia entrou de novo na conversa e começou a explicar como fazia nesses casos. Ela dividia a lousa em duas e dava dois ou três tipos de aula, com exercícios diferenciados para os alunos mais atrasados. Na medida do possível, colocava os alunos mais adiantados para acompanhar os amigos na hora de fazer os exercícios. "*O ideal seria uma hora por dia de aceleração com os alunos mais problemáticos para não atrapalhar tanto o rendimento dos outros*". Débora concordou, porém, revelou que o projeto do ano anterior falhou porque os alunos não iam para a escola fora do horário normal das aulas. "*Os alunos têm que ser atendidos logo depois do horário letivo ou, se possível, dentro dele.*"

A professora Nádia narrou algumas experiências positivas que executou em sala de aula, disse que sempre trabalhava com textos e mencionou exercícios de repetição de palavras. Antes de sair, falou ainda sobre a exclusão. Débora assegurou que essa era uma preocupação constante de todos os professores da escola e que o assunto era amplamente debatido nas reuniões pedagógicas.

> ...a gente trabalha na verdade não é a palavra é o texto porque a criança tem que formar idéias, se a criança quiser formar idéias ela consEgue... ((não, é que eu tava tentando...)) você tira a palavra dali, ((daquele texto)) ... então quando você precisa ( ) não tem mais as cartilhas com BOI, BABÁ, não:::, e quando você fecha o silabar, se fecha um todo, muitas vezes a criança, as mais espertas já fecharam, pegaram a idéia toda da sílaba e você não precisa ficar mais queimando, já vai tudo de uma vez só, então a alfabetização é feita em cima de textos... só que aí esses que

---

[84] O estágio pré-silábico corresponde a um estágio inicial, quando o aprendiz arrisca várias hipóteses sobre a escrita. Ferreiro registrou em suas pesquisas casos de crianças de quatro anos que já saíam dessa hipótese e iniciavam a hipótese silábica com ou sem valor sonoro. Geralmente eram crianças de classe média, com pais que possuíam um bom nível de escolaridade.

> vão ficando parados, na segunda fica um tanto, na terceira fica um tanto, chega na quarta aquele... BOLO ali, são esses que vão queimando as fases...

Afirmou que abomina o treinamento e até discutia com a professora Nádia por causa disso, embora todos reconhecessem o sucesso de sua didática.

> ...mas isso aí é uma didática dela, PESSOAL, entendeu? porque você percebeu que ela é uma pessoa de muito tempo de magistério... ((e ela foi criando...)) ela TEm essa... se você pegar uma boa parte do grupo não trabalha como ela, a gente louva o trabalho dela, FUNciona, tá? mas funciona da forma como a Nádia trabalha... a Nádia é uma pessoa tradicional os outros professores são socioconstrutivistas...
>
> ...minha grande discussão com ela é essa ((o treinar))... entendeu? a gente trabalha junto há muito tempo... a gente nem combina... tá? porque eu sou contra isso... eu acho que a criança APRENde ((é contra o treinar...)) claro, não há necessidade... ele aprende com os PRÓprios erros dele... ele PERcebe... interessante... quando ele vai evoluindo ele percebe que ele tá errando... por quê? porque ele tá lendo... ele tá em contato com muitos portadores... diferenciados... tem que dar livros, tem que dá um monte de coisas pra ela, pra que ele mesmo começa a perceber, ele mesmo tira, no começo, todos eles começa a escrever errado, eu que sempre falo, quem de nós não escreve errado? eu escrevo, você escreve... ((ortografia...)) portanto ele tem aí, dicionário, mil e uma... pra tirar o erro da criança... claro que ele não pode escrever errado a VIDA inteira... ((na verdade assim... a gente escreve errado mas a gente percebe, a gente questiona e vai atrás de corrigir...)) e o que é escrever certo ou errado? certo e errado é um padrão que foi feito aí e você tem que seguir, não é verdade? ((arbitrário né?))...

Débora assegurou que se a criança pára para refletir sobre ortografia, se casa é com Z ou com S, suas idéias fogem e que acreditava que o mais importante era a criança criar o texto. Afirmou que o pensamento é muito mais rápido que a fala, e que muitas vezes as crianças ficam gagas quando estão aprendendo a falar porque pensam mais rápido do que conseguem falar. No processo da escrita, devíamos considerar isto também.

> ...ela tá com uma idéia, ela tem que pôr pra fora, então ela atropela tudo... a mesma coisa é a fase da escrita ( ) só escreve... então ela escreve, pode desenhar lá ela põe o nome é casa, casa... de repente essa casa cria VIDA... a casa que era bonita que era amarela... olha quanta coisa que ela tem que escrever... ela tem que dar conta ( ) se ela parar pra pensar...
>
> ...então ela não tá preocupada se casa é com S ou com Z, se é COm Ka:: ela vai escrever, entendeu? então depois ela vai... e eles perturbam... quando eles começam a perceber que tá errado... eles ficam "mas esse CA é CA com K ou CA com C A, CA do cachorro, é o CA do:::" entendeu? eles tem o referencial, eles começam a perceber, quando o coleguinha mesmo pega pra vê o dele... ((e aí eles perguntam por que que não é K?)) eles perguntam... "mas esse K não é o mesmo K, o som não é o mesmo?" eles tem mil dúvidas... né? então, eu acho que assim, a alfabetização nunca tá pronta, eu costumo dizer... pelo menos tem oito anos até a oitava série... que nem o professor de ginásio se põe a reclamar, que num sei quE... eu falo GENTE ele tem oito pra ser alfabetizado e você também é um alfabetizador, por que não?... num é que o cara é de matemática ele não tem que alfabetizar, ele tem, porque ele também tem textos lá, se o aluno não interpretar o problema ele não resolve... então o professor de matemática também TEM... ele é cúmplice nesse processo... já paramos com essa história de que só o professor de português era

> responsável... só eles... IMAGINA... a carga é muito pesada só pra um... tá na hora de parar com isso, arregassar a manga, eu falo isso porque eu trabalhei muitos anos com professor de colégio que dizia assim "tudo analfabeto, tudo analfabeto" ( ) ótimo... e aonde está você que não trabalha? você não tem um bom texto na lousa? trabalha o seu texto.

Débora declarou que era muito complicado o processo de ensino porque a "bola" ia passando para frente e isso gerava o problema dos diferentes níveis numa mesma sala. Ficava nervosa quando encontrava alunos pré-silábicos no quarto ano e se perguntava onde estavam as três professoras anteriores que não ensinaram aquele aluno. Ela disse que o caso citado, do aluno que escrevia pato com AT, é apenas uma fase do processo de alfabetização pela qual todos nós passamos, entretanto, antigamente, as professoras diziam que nós estávamos "comendo letra".

> ...todos eles passam pelo mesmo processo... uns mais rápido, outros mais lentos... mas TOdos passam pelo mesmo processo... que é a fase da construção... eles tão construindo esse processo... eles tão comeÇANdo a perceBER... chega uma hora que ele fala assim: "mas pato... é A professora!... tá faltando alguma coisa!"... ele mesmo vai ... ele... cê fala tá bom, tá no pato com AT, eu vou deixar ele ficar muito tempo nisso? eu deixo alguns minutos lá, né? uma sema:::na, duas... aquilo começa a me incomodar, tem dia que eu falo: escuta, lê isso aí!... deixa passar uns dias... ele vai fica assim: A...T, cê fala mas isso aí não é AT é PATO, tá faltando alguma coisa... aí ele fica... até que ele percebe... "pra ser pato tá faltando alguém aí, QUEM tá faltando?"...aí ele vai construir a idéia de que tá faltando e de que ele precisa procurar... ele pode jogar qualquer LEtra... a princípio ele JOga qualquer letra...( ) aí daí um tempo ele vê que não é o som certo... e quando eles começam a pegar... então é todo um processo de crescimento... de construção... ele tem... e outra coisa... não adianta você fazer decorar...

Vemos por esse trecho o conflito ainda existente, em 2001, entre as professoras que trabalhavam com as hipóteses de Emilia Ferreiro e aquelas que permaneciam resistentes ao discurso oficial e acreditavam na sua prática. Foi somente em 2004, quando duas professoras da Escola Leste começaram a freqüentar o Profa e trazer, para as reuniões de professores, o ponto de vista desenvolvido nesse curso de formação, que Nádia pareceu ter se desarmado e considerado a possibilidade de levar em conta o discurso da argentina transmitido por suas colegas.

Além de Débora e Nádia, que pudemos conhecer um pouco melhor por meio dessa entrevista, conhecemos as professoras que trabalhavam com os alunos com os quais realizamos a pesquisa. Carmen, a professora da SAP, realizava um trabalho paralelo, durante o período da tarde, com alunos que não progrediam em sua alfabetização. Os alunos lhe eram encaminhados pelas professoras dos terceiros e quartos anos do Ciclo I. Carmen realizava, em 2001, um curso de pós-graduação em psicopedagogia. Assim que recebia o nome de um aluno indicado para trabalho paralelo, chamava a mãe ou o responsável e fazia uma anamnese da

gestação e/ou dos primeiros anos de vida do aluno. Além de conhecer o trabalho de Ferreiro e trabalhar com as hipóteses, como Débora, ela utilizava autores do campo da psicopedagogia, como Alícia Fernández. Mantinha pastas detalhadas sobre a família dos alunos e sua maior dificuldade na realização do trabalho de "*aceleração e reforço*" era a freqüência dos estudantes, uma vez que nem todos retornavam, no período vespertino, à escola, ou faltavam muito em suas aulas.

Sueli, a professora da sala que observamos, era uma ótima profissional quanto às estratégias de comunicação com os alunos. Conseguia manter a disciplina criando um ambiente de respeito mútuo entre os alunos alfabetizados e os não-alfabetizados, compartilhando com todos a necessidade de ajudar os colegas na aprendizagem da língua escrita. Possuía apenas formação no magistério, mas em 2000, iniciou o curso de graduação em Pedagogia. Em 2001, foi em sua companhia que iniciamos o trabalho de intervenção na Escola Leste. Entramos em um acordo que previa uma intervenção mínima de duas horas por dia, duas vezes por semana e, em um terceiro dia, iríamos para a escola e realizaríamos pesquisas sobre os alunos no arquivo da secretaria ou visitaríamos suas residências.

Depois de alguns dias de observação na sala de aula, consideramos que os dez alunos da Turma da Sueli que foram encaminhados para a SAP em 2001 mereciam uma atenção especial. Decidimos que trabalharíamos com os alunos em outro espaço, como a biblioteca ou a sala de SAP, enquanto a professora Sueli desenvolvesse na sala de aula, com os alunos alfabetizados, atividades de Língua Portuguesa. Assim, os alunos não perderiam atividades de outras disciplinas e ela não teria que desenvolver duas aulas distintas: uma para os 10 alunos não-alfabetizados e outra para os 30 alfabetizados. Essa divisão não era tão clara e sabíamos que entre os 30 alunos havia com certeza crianças que não liam e escreviam com desenvoltura e que entre os 10 alunos com os quais trabalharíamos ocorria diferentes níveis de dificuldades e de avanços na aprendizagem da leitura e da escrita.

A seguir, descreveremos o perfil dos 10 alunos com os quais trabalhamos em particular. Para facilitar a narração, chamaremos a turma dos 10 alunos não-alfabetizados de Turma A e os outros 30 alunos que não foram separados da professora Sueli de Turma B.

3.1.4 Os alunos da Turma A

Para realizar a descrição a seguir, consultamos os arquivos da escola e resgatamos o histórico de alguns alunos desde o primeiro ano em que freqüentaram a Escola Leste,

visitamos ainda suas casas e conversamos com seus familiares e, finalmente, anotamos dados que eles forneceram diretamente, pelo diálogo, ou indiretamente, pelas atividades que realizamos.

Adriana nasceu em 21 de julho de 1988, portanto fez 13 anos em 2001. Não brincava, sempre se comportava como uma adulta, ria dos elogios de Everton[85], aceitando uma "paquera" com prazer. Expunha as situações cotidianas com clareza e desenvoltura e demonstrava responsabilidade em tudo que fazia.

Em 1996, ano em que iniciou os estudos na Escola Leste, sua ficha dizia que apresentava "*problemas disciplinares*" e sua mãe comprometeu-se a transferi-la caso ela não melhorasse o comportamento. Recebe não-satisfatório (NS) em Educação Artística e vai para o segundo ano. Em 1997, o relatório citava "*dificuldades de aprendizagem*". Em 1998, no terceiro ano, é retida e contava no relatório que ela não tinha mais problemas de disciplina, organização e freqüência. A escola convidou os pais para conversar e pediu que eles a mandassem para o reforço três vezes por semana. Em 1999, novamente no terceiro ano, ela continuou freqüentando a SAP e fazendo a recuperação paralela, porém não obeteve nenhum progresso e continuou com dificuldades. O relatório da professora do começo desse ano avisou "*Aluna com problemas psicológicos, precisa detectar a origem. Ela só copia.*" e completa "*a aluna tem dificuldades de raciocínio e de entendimento das sílabas na alfabetização. Faz toda a lição, tem vontade de aprender mas não compreende nada, parece ter algum bloqueio.*" Em 2000 e 2001, o diagnóstico se repetiu: Adriana tem vontade, interesse, iniciativa, porém, não aprendia. Acima, uma atividade de Adriana realizada na SAP.

PRODUÇÃO DO ALUNO:

EM MINHA ESCOLA:

O QUE ME DEIXA FELIZ:

O QUE ME DEIXA TRISTE:

AGORA DESENHE :
EM MINHA ESCOLA:

O QUE ME DEIXA FELIZ:

O QUE ME DEIXA TRISTE:

Figura 1. Atividade realizada por Adriana na SAP.

[85] Os alunos citados na subseção 3.1.4 serão apresentados em ordem alfabética.

Carmen, a professora da SAP, nos relatou um histórico familiar de Adriana muito complexo. Ela tem quatro irmãs do primeiro casamento de seus pais, criadas pela avó materna; que fornecia proteção e afetividade, mas não tinha condições financeiras, nem moradia adequada. Essa avó, Sebastiana, era uma paraibana forte e simpática. Contou que uma das irmãs de Adriana foi adotada por uma tia paterna, que tinha padrão econômico superior ao dela. Essa irmã sempre ia aos passeios da escola, usava "*roupas da moda*" e tinha material escolar de qualidade superior. Isso incomodava Adriana, que sempre citava a irmã com ar de indignação, sentindo-se injustiçada. Além das quatro irmãs do primeiro casamento dos pais, e da quinta irmã pelo lado materno, o segundo casamento do pai lhe trouxe mais três irmãos que viviam melhor econômica e afetivamente que ela; possuíam uma casa, pai e mãe unidos.

Era impossível analisar com precisão o grau de aprendizado que possuía, porque em alguns dias ela demonstrava uma evolução, e depois, voltava a regredir. Arriscamos um diagnóstico, baseando-nos em Biarnès, acreditamos que ela resistia ao aprendizado, por causa da avó, a qual admirava muito. Notamos que no dia das mães é para ela que vai a carta e não para sua mãe biológica. Por diversas vezes Adriana não foi aos passeios da escola por causa do medo que a avó tinha de que algo lhe acontecesse. A proteção excessiva era um peso que carregava, que a prendia ao círculo criado em torno de Sebastiana. Em 2003, quando foi mandada para o EJA, sua avó proibiu que ela fosse à escola por causa do horário noturno e ela parou de estudar.

* * *

Amanda nasceu em 31 de maio de 1990, portanto fez 11 anos em maio de 2001. Sempre bem arrumada e com o cabelo trançado, Amanda era muito contida nas atividades mais expressivas, no entanto, observava o grupo atentamente e quando falava era sempre em tom de julgamento e reprovação.

Sua residência foi a primeira que visitamos, o imóvel localizava-se em um terreno que fazia divisa, pelos fundos, com a Favela A, onde residiam Silvio, Carlos, Adriana e Yvone. Era uma casa impecavelmente organizada e limpa. Amanda é a filha mais nova de três irmãs. O pai, 50, mineiro, é um segurança noturno, muito preocupado com a questão das drogas, muito bem informado sobre todos os assuntos. A mãe, 40, paranaense, é dona de casa, muito enigmática.

Conversamos sobre a televisão e a influência que ela exerce sobre os adolescentes, sobre família, violência, drogas e educação. Explicamos o trabalho que desenvolvíamos e falamos sobre a dificuldade de Amanda. Eles estavam preocupadíssimos e pensaram em levá-

la ao psicólogo. A mãe revelou que a filha do meio passou pelo mesmo problema e a solução foi encaminhá-la para outra escola. Acrescentou que procurava ajudar Amanda a fazer a lição, no entanto, depois de alguns minutos elas brigavam e a filha chorava muito e não conseguia fazer nada. Posteriormente, questionamo-nos sobre a veracidade dessas declarações, pois Amanda faltava muito e nunca fazia as atividades de casa.

A família era pobre mas não a ponto de privar Amanda de material escolar, livros e jogos. O ambiente familiar era de harmonia e diálogo. O único fator dissonante era o isolamento em que elas viviam. Elas quase nunca saíam sem o homem da casa, que trabalhava à noite e dormia de dia. A televisão era a grande diversão da família. Viajavam com alguma freqüência para a casa de familiares em Santa Catarina e isto era tudo.

Amanda entrou em 1997 na Escola Leste, no primeiro ano do Ciclo I, e era a segunda vez que cursava o quarto ano, porém anteriormente nunca fora reprovada, entretanto, desde 1998 suas fichas de avaliação revelam que a aluna tinha "*dificuldades na aprendizagem*". Foi realizado um trabalho paralelo e os pais foram chamados várias vezes para conversar sobre as atividades realizadas na SAP porque "*a aluna não estava superando suas dificuldades*". Em 1999, uma frase da professora nos chamou a atenção: em um campo denominado "*outras informações*", a professora registrou "*É muito nervosa e insegura*." Em 2001, no relatório de Sueli, após o ditado diagnóstico realizado no início do ano[86], ficou registrado que a aluna apresentava iniciativa e interesse nas atividades propostas e que ela não se alfabetizou em todas as sílabas e se encontrava na fase silábica.

No início Amanda adorou participar da Turma A, gostava das atividades mais livres e da amizade de Fabiana, uma vez que ambas compartilhavam o amor por Roberto, da Turma B. Era sem dúvida a mais paquerada da Turma ª Silvio e Paulo demonstravam seus sentimentos por ela, cada um ao seu modo, com palavras ou gentilezas. Basílio, ao contrário, talvez por ciúmes, desdenhava e a agredia constantemente, alegando que ela era "*metida*". Aos poucos, por vergonha, Amanda foi se afastando da Turma A, pois não se sentia diferente e nem "*com defasagem*" em relação aos amigos da Turma B. Para ela, suas dificuldades eram normais, não se colocava na posição de alguém que precisasse de ajuda especial. Certa vez pedimos que ficasse sozinha na sala para terminarmos a produção de um texto e ela desesperou-se, perguntado por que "*fazia isso com ela*", por que "*tinha de ficar sozinha comigo*". Em uma atitude completamente oposta à de Leila, que implorava atenção particular,

---

[86] Esse ditado está no Anexo B.

Amanda considerava isso um castigo. Sua mãe lhe dizia que: "*se você fizer tudo que a professora manda não precisará ficar sozinha com ela*".

Acreditamos que os problemas de Amanda, como o nervosismo citado mais adiante pela professora provinha do controle excessivo por parte da família, o pai, mais velho que a mãe, tinha presença totalitária e castradora. A mãe a tratava como um bebê, protegendo-a em demasia. No dia da visita à sua casa, Amanda ficou bastante tempo no colo da mãe, apesar de ambas terem centímetros de diferença (a mãe tinha cerca de 1,50 m e Amanda 1,40 m).

No decorrer de 2001, ela se apropriou rapidamente do alfabeto e melhorou muita sua escrita. Entendemos que Amanda teve de escolher entre crescer e deixar a mãe para trás. Aprender significou se livrar do estigma de analfabeta e da Turma A, da qual não queria fazer parte. Tinha grande facilidade de socialização com os alunos da Turma B e isso facilitou sua aprovação pelo CE.

* * *

Basílio nasceu em 18 de outubro de 1989, portanto fez 12 anos em outubro de 2001. Geralmente sério, olhar desafiador, gostava de quebrar regras e impor sua vontade.

Visitamos sua casa; embora ela estivesse localizada no centro da Favela C, era um sobrado com três quartos, de alvenaria. Externamente, a falta de higiene era notável, entretanto, depois que entramos na casa, observamos que era limpa e organizada, nem lembrávamos que nos encontrávamos no meio da favela. A mãe e o pai nasceram na Bahia e logo depois que se casaram vieram para São Paulo. Seu pai era ajudante de caminhoneiros e sua mãe era dona de casa; foi ela quem nos atendeu, juntamente com um irmão e uma irmã de Basílio, adolescentes de 14 e 15 anos, aproximadamente. Basílio é o caçula. A família era unida e tradicional. O pai trabalhava fora e a mãe cuidava dos filhos. A filha mais velha tinha 20 anos em 2001, trabalhava e estudava.

Falamos da vida escolar do Basílio. Seu histórico escolar era extremamente negativo, cheio de ocorrências, convocações de pais e problemas de aprendizagem. A mãe declarou que cansou de ir à escola e quando convocada, passou a mandar o pai. Parece que esta atitude surtiu algum efeito, pois todos (professoras e supervisora de alunos) afirmaram que ele melhorou o comportamento, visto que anteriormente, ele se jogava no chão e dava "*shows*" semanalmente. A mãe afirmou que batia nele com freqüência e que depois da "*surra*" ele dizia: "*Pode bater, dói agora mas depois passa*."

Elogiamos o Basílio e afirmamos que ele melhorara sua leitura. A mãe nos contou que ele falava muito sobre as atividades que fazíamos e que lamentava o pouco tempo que ficávamos na escola; mostrava-se mais organizado com seu material e ela tinha esperanças de

que não teria mais problemas com o filho. Comentou que sempre que andava com Basílio e via um mendigo lhe dizia: *"Tá vendo Basílio? Se você não aprender a ler vai ficar que nem aquele homem.*" Basílio respondia "*É mesmo mãe? Aquele homem não sabe ler*?" ao que a mãe reforçava "*Não, por isso ele não arranjou emprego*."

Ela limitou o uso videogame por Basílio e recomendou que ele saísse para fazer exercícios, pois estava muito gordo. Disse que o filho era muito caseiro e extremamente ciumento. Gostava de ficar em casa como seu pai e ouvia RAP o dia inteiro se deixassem. Comentamos a precocidade do Basílio em relação ao desejo sexual. Ele falava abertamente em casa sobre suas "namoradas" ou sobre meninas bonitas. A relação que criara conosco era uma relação amorosa, ele via a pesquisadora como sua namorada e ficou extremamente feliz quando contamos que iríamos à sua casa.

A mãe relatou ainda, com muita convicção, vários casos em que Basílio ficou nervoso por causa de ciúmes dela, dos irmãos e do pai. Saímos da casa entendendo melhor as reações nervosas de Basílio e a grande ligação afetiva que possuía com seus familiares. A escola para ele era o lugar do outro que não o amava, o outro de quem tinha que se proteger. A carta do Dia das mães, ditada por ele, revela a grande ligação que tinha com a mãe:

> Oi Mãe!
>
> Sei que você quer que eu aprenda a escrever. Também quero escrever. Estou me esforçando muito.
>
> Gosto muito da senhora. Quando estou aqui na escola fico pensando o que a senhora estará fazendo em casa.
>
> Mãe quero que a senhora seja muito feliz no Dia das Mães. Quero estar sempre junto com a senhora neste dia e para sempre.
>
> B.

Basílio iniciou o primeiro ano em 1997, porém, não existiam dados desse período no arquivo escolar. Em 1998, no segundo ano, constava que ele não fazia as tarefas e importunava os colegas na sala e no recreio. Em agosto do mesmo ano, bateu duas vezes nos colegas. Na ficha diagnóstica registrou-se que: "*Tem dificuldades conceituais e que o trabalho individualizado não trouxe progressos*." Em 1999, no terceiro ano, freqüentou a recuperação paralela na SAP, mas continuou com as mesmas dificuldades; a professora deixou uma observação em sua ficha: "*O aluno não tem interesse nenhum de estudar, brinca o tempo todo e não consegue se concentrar em nada. Não fez nem as atividades de recuperação que lhes são propostas*." A professora desse ano era detalhista e registrou várias ocorrências: em 9 de abril, ele não quis fazer a lição, foi advertido e fez que não escutava. Em 25 de maio, ficou brincando o tempo todo e não fez as atividades propostas; a mãe foi chamada e compareceu. Em 4 de agosto, brincou o tempo todo e não fez as atividades propostas; a mãe foi chamada e compareceu. Em 9 de agosto, o aluno brigou com a professora

e afirmou que a assistente do período não mandava em nada; foi advertido, porém dessa vez foi o pai quem compareceu. Em 9 de novembro, arranhou o rosto de uma aluna e levou suspensão de um dia; a mãe foi chamada e compareceu. Em 2000, não houve dados sobre Basílio no arquivo, sabemos apenas que freqüentou o quarto ano e foi retido pela primeira vez. Em 2001, a professora Sueli diagnosticou que Basílio "*Não adquiriu toda base alfabética, tem valor sonoro das vogais. Dificuldades em raciocínio lógico-matemático. Está em conflito entre o pré e o silábico. Tem dificuldades de aceitar as normas mas por enquanto apresenta interesse e curiosidade nas atividades propostas*."

Nas últimas semanas finais do primeiro semestre de 2001, começou a falar que todas as atividades que nós e a Sueli dávamos eram fáceis, desdenhando orientações básicas e ficando muito estimulado por exercícios que exigiam um raciocínio além daquele que seus colegas conseguiam desenvolver. Foi para o quinto ano em 2001. O conselho considerou sua evolução grande, e decidiu que seria melhor não o manter outra vez no quarto ano.

Em 2003, encontramos com Basílio no segundo ano do Ciclo II e ele nos contou que aprendera a ler e a escrever; acreditamos que a relação simbólica, que ele criou entre a mãe e as letras, tenha motivado sua alfabetização.

* * *

Carlos nasceu em 11 de maio de 1989, portanto fez 12 anos em maio de 2001. Ágil no pensamento e nas palavras, inteligente e confiante. Percebia pontos fracos dos colegas e às vezes os irritava com comentários irônicos.

A sua família teve problemas com a vizinhança[87] e foi obrigada a mudar-se. Tivemos contato com ele por aproximadamente dois meses e antes que conseguíssemos visitar sua casa e consultar os arquivos da escola ele foi transferido. No entanto, sua presença foi marcante para a Turma A, pois ele sempre tinha algo a dizer, fosse de uma história que líamos, de um filme que assistíamos ou dos versos que fazíamos.

Ele nos contou que sua família migrara para São Paulo por causa do desemprego do pai e mudaram para o bairro da Escola Leste no final de 2000. Todos eram baianos, e Carlos tinha uma irmã e um irmão mais velhos. A única produção de Carlos que nos restou foi a escrita da adivinha para o Livro-CD, abaixo[88].

---

[87] Na subseção 3.1.1 deste trabalho foi narrado o motivo.
[88] Essa atividade será relatada na subseção 3.1.5, a seguir.

Não sabemos seu destino depois da mudança. Provavelmente Carlos não foi alfabetizado até aquele momento por causa das repetidas mudanças da família. Antes de fixarem-se em São Paulo, saíram do interior da Bahia e foram para Feira de Santana, uma cidade média próxima a Salvador. Aqui em São Paulo, já haviam morado em dois locais diferentes e agora estavam mudando novamente, indo para um terceiro bairro. Carlos era muito esperto e participante em todas as atividades, porém, contou-nos certo dia, que tinha muito medo do escuro e pesadelos constantes; talvez as repetidas mudanças lhe trouxessem sensação de insegurança. Ele relatava cenas de violência que vivenciava freqüentemente. Não pudemos averiguar as relações familiares.

Figura 2. Escrita de uma adivinha realizada por Carlos.

* * *

Everton nasceu em 16 de novembro de 1988, portanto fez 13 anos em novembro de 2001. Às vezes, fazia drama com algum acontecimento cotidiano e chorava, falando de amizade e de despedidas; ele sentiu-se muito triste com a partida de Carlos. Encontrava-se apaixonado pela Adriana e possuía fortes laços de amizade com o Basílio e o Silvio. Sofria com a separação dos pais e sempre mencionava com pesar o fato de viver somente com a mãe e os dois irmãos mais velhos. Seus pais são paulistas, os avós maternos e o avô paterno são pernambucanos, a avó materna é cearense.

Vivia em um trecho inicial da Favela B e sua casa era de frente para uma rua asfaltada; entre a favela e “as casas”. Apesar de sua moradia ter sido construída em um terreno ilegal e possuir cômodos minúsculos, ela tinha rede de esgotos, fornecimento de água e luz, e um endereço, diferentemente dos barracos que davam de frente para as vielas internas da favela. Sua mãe era uma pessoa extremamente participativa no Conselho Escolar e trabalhava em uma creche da prefeitura do próprio bairro.

Em 2001, ele mostrava interesse por matemática, por desenhar livremente e por jogos de montar. Sabia ler um pouco, mas não escrevia nada sozinho (só copiava, com uma letra linda). Recusava-se a fazer qualquer atividade que incluísse escrever criativamente.

Sua história de retenção é muito próxima à de Adriana. Segundo os arquivos da escola, em 1996, quando cursou o primeiro ano, ele obteve o conceito NS (não-satisfatório) em português e em mais seis matérias; foi aprovado em conselho e retido no ano de 1997, no 2º. A. Em 1998, no 2º. C, freqüentou a SAP. Em uma avaliação feita nesse ano, constava que ele tinha "*dificuldades de concentração*" e que "*gosta de correr nos corredores e empurrar na fila*", que não participava das aulas e apresentava comportamento "*apático*". Reconhecia o nome de algumas letras do alfabeto mas não lia nada. O último comentário da professora na ficha era: "*O aluno chupa o dedo o tempo todo, apresenta problema na fala, é hemofílico, faz tratamento psicológico (fez em 1997)*". Em 1999, no terceiro ano, o questionário informativo relatava que Everton não estava alfabetizado e que não aprendia leitura, escrita e exercícios que envolvessem raciocínio lógico. A professora conclui que ele "*precisa de apoio psicológico e retomada da alfabetização*". Em outro relatório, do mesmo ano, ficou registrado que "*O aluno se mostra desinteressado em sala de aula e recusa a ajuda dos colegas. Não corresponde satisfatoriamente aos estímulos oferecidos pela professora em sala de aula.*" Havia uma ocorrência em sua ficha em 19 de março de 1999, dia em que Everton provocou/incentivou alguns alunos para bater em outro aluno por causa da devolução de uma borracha. Na saída formou-se uma aglomeração de meninos, no entanto, o aluno provocado foi levado para casa e evitou-se a briga.

Em 2000, um questionário informativo dizia "*Não participa, é desinteressado e atrapalha a aula. É pré-silábico e não possui raciocínio lógico-matemático. Não aprende, não progride por falta de atenção, concentração e esforço.*" As atividades das quais ele mais gostava eram "*Falar sobre diversos assuntos, entre eles violência e palavrões.*" Ao lado, um desenho, cujo tema era "amor" revela a preocupação com os pais.

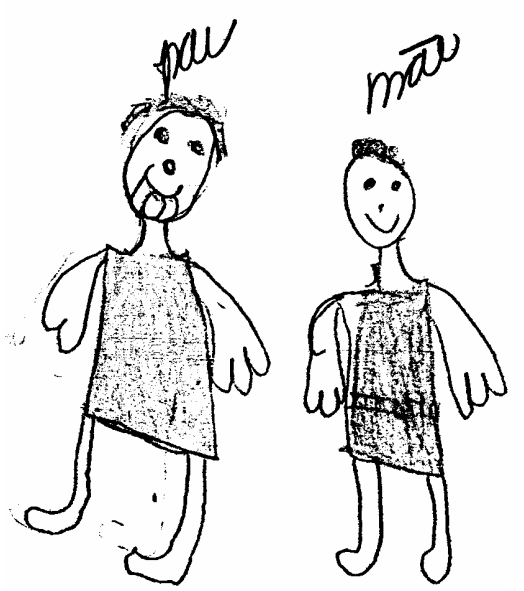


Figura 3. Desenho de Everton realizado na SAP cujo tema era "amor".

No relatório de 2001, relatou-se que o aluno foi encaminhado para a SAP porque tinha "*Dificuldades em raciocínio lógico-matemático, leitura e escrita. Não adquiriu toda a base alfabética. Tem valor sonoro das vogais (às vezes).*"[89]

Em 2002, sofreu a terceira reprovação no quarto ano. Soubemos que não freqüentou as aulas. Em 2003, foi para o EJA, no noturno, e permanecia com problemas de adaptação com a turma, composta por pessoas mais velhas, que trabalhavam todo o dia e, portanto, possuíam um perfil muito distinto.

* * *

Fabiana nasceu em 9 de maio de 1989, portanto fez 12 anos em maio de 2001. Disciplinada, simpática e comunicativa. Adorava elogiar os outros alunos do grupo, com exceção de Leila, a quem agredia verbalmente com certa freqüência, expressando que considerava a amiga muito inconveniente. Juntamente com Amanda nutria paixão platônica por Roberto, aluno da Turma B. É interessante notar que as paqueras e o interesse pelo sexo oposto era um dado notável em quase todos da Turma A; podemos dizer que apenas para Paulo e Yvone essas "atividades" não eram muito importantes.

Sua família era composta pela mãe — uma pernambucana que era empregada doméstica —, o padrasto e dois irmãos, um de 16 anos do primeiro casamento da mãe, que se envolveu com traficantes e um de três anos do segundo. Eles viviam em uma casa de alvenaria com quatro cômodos, bem no centro da Favela C. Fabiana nos contou que sua mãe se tornara evangélica e rezava muito para seu irmão sair do tráfico. A mãe não conseguia convencê-lo a abandonar o "trabalho", por isso, procurava uma casa na zona sul, próxima à residência da irmã, para mudar e sair da região. No final de 2001, em um dia de domingo, o irmão de Fabiana amanheceu morto com seis tiros, em uma das vielas da Favela C. Em dezembro, a família se mudou para a zona sul.

Nos anos de 1996 e 1997, não houve registros sobre Fabiana. Em 1998, a professora relatou que ela tinha "*dificuldades conceituais, de disciplina e responsabilidade, de organização e de freqüência, de integração e de comunicação.*" A professora recomendara "*desenvolvimento de hábitos de estudo e organização*" e aconselhou os pais a acompanhar mais de perto as atitudes da filha. Iniciou a freqüência na SAP, porém, logo abandonou as aulas. Foi retida por faltas. Em 1999, novamente matriculada no terceiro ano, registrou-se em sua ficha que "*melhorou muito nas atitudes e na freqüência mas ainda tem problemas em*

---

[89] Esse ditado está no Anexo B.

conteúdos conceituais." Em 2000, a professora relatou que Fabiana aceitara a ajuda dos colegas e nas aulas da SAP "*melhorou sensivelmente*".

Acreditamos que o nascimento do irmão mais novo de Fabiana, em 1998, possa ter prejudicado sua alfabetização, visto que este período coincide com suas faltas. Na época ela tinha nove anos e pode ter sido solicitada como babá ou dona-de-casa. Muitas meninas na Escola Leste relatam cuidados com a mãe grávida ou com os irmãos menores. Leila, por exemplo, cuidava de quatro irmãos menores e chegou a faltar semanas inteiras no primeiro bimestre de 2001. Abaixo, uma produção de Fabiana, feita na SAP em abril de 2001.

Figura 4. História em quadrinhos contada por Fabiana, atividade da SAP.

Fabiana era a mais alfabetizada do grupo, conseguia ler e escrever frases curtas desde o começo do ano, ainda que cometesse inúmeros erros ortográficos. Durante o ano, no contato conosco e com as professoras Sueli e Carmen, melhorou muito sua leitura e escrita. Foi promovida pelo CE e passou para o primeiro ano do Ciclo II. Infelizmente, quando se mudou para a zona sul da cidade, perdemos contato com ela.

* * *

Leila nasceu em 22 de abril de 1990, portanto fez 11 anos em abril de 2001. No início do ano, parecia querer esconder-se no meio de seus cabelos longos e maltratados. Era a única menina migrante (e não filha de migrantes) do grupo e possuía forte sotaque nordestino. Ficava muito dispersa durante a realização das tarefas, quando havia uma certa insistência, ela dizia que não sabia fazer. Queria que a amiga Fabiana fizesse tudo para ela. Gostava de ouvir e contar histórias e de folclore em geral. Descrevia-se como burra e tinha vergonha de não saber escrever. Aos poucos, superou os estigmas de "burra" e de quem "não sabia falar direito" por causa do sotaque.

Não fomos à sua casa mas era próxima à de Fabiana, na Favela C. A família era do interior de Alagoas. Leila possuía quatro irmãos menores de quem cuidava, responsabilidade que atrapalhava sua freqüência à escola. Para que Leila freqüentasse as aulas, a mãe dividiu a família. Os irmãos menores passaram a dormir com a avó paterna, que morava algumas vielas acima, na Favela C.

Não temos seu histórico pois 2001 foi o primeiro ano em que freqüentou a Escola Leste. Assim que ganhamos sua confiança, nós e as professoras Sueli e Carmen, conseguimos grandes avanços em sua escrita.

Em junho, houve um dia marcante, em que ficamos sozinhas e ela chorou porque queria escrever uma adivinha que sua avó lhe contara e não conseguia. Pedimos para ela relaxar e continuamos tentando. Ela só saiu quando terminamos (sem que insistíssemos nisso). Na aula seguinte, compusemos uma quadrinha com seu nome e depois fizemos versos com os nomes de todos os outros alunos, que adoraram a tarefa; a de Leila era assim: PARA AS TRISTEZAS AFASTAR / E O TREM DA ALEGRIA SURGIR / BASTA COM LEILA / O TEMPO TODO SORRIR. Ela ilustrou a adivinha com um desenho alegre[90].

Durante o ano, desenvoloveu muito sua leitura e, no final, já conseguia escrever sozinha. Sua carta do Dia das Mães merece ser transcrita, uma vez que foi a mais longa de todas as cartas da Turma A e reveladora de preocupações enormes para uma garota de 11 anos.

> Mãe, é muito difícil falar o que eu sinto. Vou começar dizendo que gostaria muito de poder te dar uma casa. Só que eu não tenho dinheiro.
>
> Eu entendo o que a senhora sente por não ter uma casa. Meu sonho era que seu dinheiro saísse e pudesse comprar uma para que a gente pudesse morar junto[91].

---

[90] Veja o Anexo B.

[91] Leila se refere ao dinheiro de algum processo, não sabemos exatamente. Quando ela diz que todos devem morar juntos ela se refere à separação dos irmãos que dormem na casa da avó.

> Quero que um dia, todos os seus sonhos se realizem, porque é muito importante ter uma mãe igual à senhora. É muito difícil existir uma mãe como a senhora foi conosco.
>
> Feliz Dia das Mães! Quero te dizer que um dia quando eu crescer te darei tudo que a senhora merece.
>
> Um beijo, L.

Apesar de ter tido o mesmo progresso que Silvio e Fabiana, ela foi retida no quarto ano por causa de suas muitas faltas e porque sua idade ainda permitia que ela cursasse novamente o quarto ano "*sem problemas de relacionamento com os mais novos*". Em 2004, nós a encontramos cursando o segundo ano do Ciclo II e nos surpreendemos positivamente. Ela se transformara em uma bela jovem de 14 anos, atingira uma postura altiva, sorriso largo, cabelos cuidados, os olhos brilhantes. Ela nos cumprimentou e conversamos brevemente, ela aprendera a ler e a escrever.

* * *

Paulo nasceu em 4 de junho de 1991, portanto nunca fora reprovado e completou 10 anos em junho de 2001. Gostava de todas as atividades que movimentassem seu corpo, como as dramatizações ou contações de histórias. Ele tinha grande resistência às atividades escritas e à leitura.

Fomos a sua casa e conversamos com sua mãe. Ela participava de uma comunidade religiosa na qual tinha papel ativo como leitora e organizadora de eventos e nos relatou que Paulo adorava o pai, que era pedreiro. O casal encontrava-se em processo de separação. A mãe declarou que Paulo sempre ajudava o pai nas tarefas de construção ou reforma da casa; para esses trabalhos, Paulo tinha responsabilidade, mas para as coisas da escola era tremendamente desligado e desorganizado. Complementou ainda, um pouco na defensiva, que não deixava o filho faltar, que insistia para ele ir à SAP e perguntava sobre sua vida escolar. Ela nos mostrou o livro que Paulo trouxera na última semana; era um livro de desenhos do Picasso, sem uma palavra sequer.

A irmã mais velha, de 13 anos, participou da conversa. Ela cursava o segundo ano do Ciclo II e nos mostrou os livros que trouxera da biblioteca. Competia com Paulo de forma insistente e julgava-se como mais inteligente e esperta. Lia com rapidez e clareza. Paulo detestava que ela o ensinasse. O irmão mais novo, de oito anos, também quis falar e nos mostrou suas atividades escolares. Estava no segundo ano do Ciclo I, lia e escrevia, rindo da "*burrice*" de Paulo. Apesar disso, eram bons amigos.

A casa de Paulo localizava-se no início da Favela C, no lado oposto ao das residências de Basílio, Fabiana e Leila; portanto, todos os dias, para chegar à escola, Paulo atravessava

toda a favela. Ele não se considerava morador de favela e sua casa era realmente maior do que aquelas que ficavam de frente para as vielas do interior da favela, como as de Basílio e Fabiana.

As fichas diagnósticas no arquivo escolar revelavam suas dificuldades em alfabetizar-se desde o primeiro ano, em 1998, entretanto, todas as atividades paralelas propostas nos quatro anos desde então não obtiveram sucesso. Na ficha de 1998, a professora registrou que ele tinha comportamento "*apático*" e que não compreendia o que lhe era solicitado nos exercícios, escrevia apenas o primeiro nome e não reconhecia o alfabeto todo. Outras observações dessa ficha eram: "*Não tem noção de espaço, organização e não consegue traçar as letras*." É encaminhado para a SAP, mas faltava muito e não apresentava avanços. Em 1999, a professora registrou que Paulo era totalmente disperso e conversava muito, não fazia nenhuma atividade proposta e precisava de atenção especial permanente. "*Tem problemas familiares pois o pai bebe e a mãe é ansiosa*." Em 2000, no terceiro ano, as observações da ficha eram praticamente idênticas às anteriores. Na ficha de 2001, feita pela professora Sueli, ela registrou que ele estava na hipótese pré-silábica, tinha pouco interesse nas atividades propostas e era muito distraído.[92]

Com a Turma A, nos momentos das aulas em que se propunha a realizar alguma tarefa, ele se saía bem, porém, geralmente, preferia ficar isolado. Às vezes, expressava raiva quando estava pintando algo: esfregava o lápis com força, chamando a atenção, descontando no papel alguma coisa... Era competitivo e pertencia a um grupo de meninos rival ao grupo formado por Basílio-Everton-Silvio. Isso atrapalhava um pouco seu desenvolvimento. Somente Silvio parecia conseguir aproximar-se dele sem dificuldades, e quando isso ocorria, Silvio o ajudava a desinibir-se e a participar com mais atenção das atividades.

Acreditamos que os irmãos de Paulo e ele, com a separação dos pais, dividiram-se. Paulo ficou do lado do pai, que também não lia nem escrevia e seus irmãos ficaram do lado da mãe, mais comunicativa e expressiva. Isso explicaria, em parte, o fato de ele ter uma irmã tão boa leitora e um irmão de oito anos já alfabetizado. Em 2001, encontramos a assinatura da irmã em uma autorização para a freqüência de Paulo na SAP; as professoras solicitavam que ela o ajudasse, no entanto, presenciamos várias cenas de animosidade entre os dois e consideramos um erro colocar justamente a irmã para ajudá-lo. Foi retido no quarto ano, em 2001, por não ter desenvolvido a escrita, ter apenas 10 anos e nunca ter sido reprovado.

* * *

[92] Seu ditado diagnóstico encontra-se no Anexo B.

Silvio nasceu em 18 de dezembro de 1989, portanto fez 12 anos em dezembro de 2001. Sorriso largo e olhar calmo, ajudou a Turma A a superar brigas e sempre se interessou pelas atividades que realizamos, do primeiro ao último dia.

Foi considerado aluno especial num teste psicológico-cognitivo[93], solicitado pela direção da escola e encaminhado para "*tratamento*" em uma unidade da região que possuía profissional qualificado para casos como o seu. Particularmente, não acreditamos que Silvio possuísse qualquer grau de DM, porém, não podíamos questionar o fato, pois não presenciamos a aplicação dos testes e nem conhecemos os critérios utilizados.

Fomos à sua casa. Era de uma pobreza sem fim. Sua mãe foi pouco expressiva no dia da visita, provavelmente por vergonha das condições de sua moradia, que ficava no último canto de um pequeno trecho da Favela A, em cima de um canal por onde passava a água do esgoto. Posteriormente, quando a encontramos nos corredores da escola, ela foi simpática e perguntou como Silvio estava progredindo. Seu marido era servente de pedreiro e procurava trabalho. Ela nunca trabalhou fora porque anteriormente vivia em uma fazenda em Minas Gerais de onde foram despejados após a morte do dono e só tinha experiência em trabalhos domésticos e rurais. A família era composta de mãe, pai, três filhos e a esposa do filho mais velho. Silvio era o caçula.

Falamos com a mãe de Silvio sobre as aulas que freqüentava na escola "especial" e ela reclamou das faltas da professora e da distância da escola já que não tinha o dinheiro para se locomover até lá. Em um sábado, conhecemos seu professor de capoeira e escutamos ele dizer ao Silvio "*que se ele não aprendesse a ler não seria possível a troca de faixa*". Silvio era apaixonado pela capoeira e fazia malabarismos impressionantes com o corpo, tinha um alongamento incrível. Acreditamos que a atividade era importante para a sua auto-estima.

Ele entrou na Escola Leste em 1997 e não há dados sobre o que ocorreu com ele no primeiro ano. Em 1998, no segundo ano do Ciclo I, ele foi encaminhado para trabalho paralelo na SAP. A professora de sua turma afirmou que ele "*conversa muito e se distrai facilmente e nunca termina as atividades propostas*". Em 1999, foi para o terceiro ano e em sua ficha havia registros de problemas de freqüência (24 no ano), a mãe foi chamada e compareceu, ele foi novamente encaminhado para o trabalho paralelo na SAP. Ao final do ano a professora constatou: "*Continua com os mesmos problemas de conceito e tem dificuldades para ler e escrever, parece que tem algum tipo de bloqueio e não tem muito interesse em aprender, sugiro encaminhamento psicológico pois ele não consegue*

[93] A avaliação de Silvio consta no Anexo A.

concentrar-se." Em 1999, constava em sua ficha que ele chutou um menino que o xingou e foi para a diretoria. Alegou em sua defesa que o menino xingara sua mãe.

Na Turma A, tinha problemas com o Carlos, que o chamava repetidamente de macaco. Nunca presenciamos nenhuma atitude agressiva de Silvio, que sempre nos tratou de forma cordial e simpática. Desde o começo Silvio sentiu que tinha muito a oferecer à Turma A. Ele participava com muito prazer de todas as atividades propostas e ainda nos ajudava a conter os ânimos de alguns colegas.

Figura 5. A escrita da adivinha para o Livro-CD, realizada por Silvio.

Durante o ano de 2001, ele se desenvolveu muito na capoeira e isso pareceu motivá-lo. No decorrer do ano melhorou a leitura e a escrita. Observe, acima, a adivinha que utilizamos para compor o Livro-CD. No final do segundo semestre, Silvio produziu um texto durante uma atividade que fizemos. Novamente ele citou a capoeira e dessa vez com um conteúdo que discutiu com um outro colega de classe também participante do grupo de capoeira. Nessa atividade podemos perceber que a Turma A mantinha relações diferentes das do início do ano com a Turma B. Silvio não mais se intimidava com o nível de escrita que possuía. Silvio foi se afirmando como competente durante as apresentações do grupo de capoeira e isso de alguma forma interferiu na sua aprendizagem. Por outro lado, ao percebermos esse movimento, associamos esse conteúdo cultural de Silvio às suas atividades de leitura e escrita. No final de 2001, foi promovido pelo conselho.

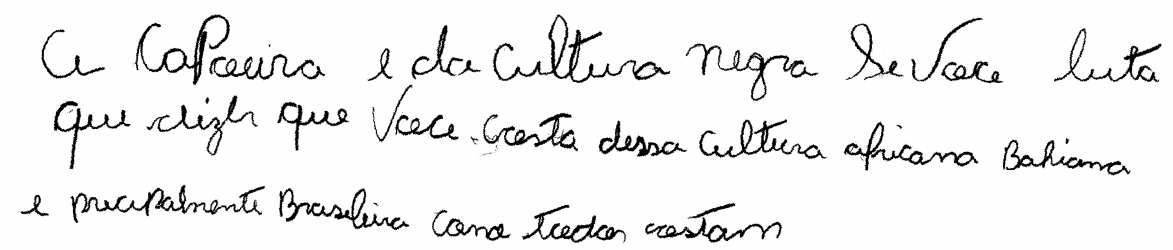

Ce Capoeira e da Cultura negra Se Voce luta
que diz que Voce Gosta dessa Cultura africana Bahiana
e precisamente Brasileira Como todos gostam

Figura 6. Texto produzido por Silvio durante atividade em sala de aula.

* * *

Yvone nasceu em 10 de dezembro de 1990, portanto fez 10 anos no final de 2001 e tinha a idade correspondente ao quarto ano, nunca fora retida. Era infantil em relação aos outros alunos da Turma A, vivia por mundos imaginários, brincando sozinha na sala de aula. Adorava bonecas, jogos e brinquedos, ao passo que a Turma A, iniciara uma fase de intensa observação do sexo oposto, em declaradas paqueras.

É irmã de Adriana, porém, encarava a separação dos pais e a sorte dos outros irmãos e irmãs de maneira diferente, ou ao menos, não parecia se importar tanto com o fato de sua irmã, adotada pela tia, viver em melhores condições financeiras que ela. Quando escrevemos a carta no Dia das mães, ela se dirigiu à avó sem pestanejar, nunca mencionava a mãe biológica.

Yvone tinha fichas de avaliação diagnóstica desde o primeiro ano, cursado em 1998. A professora registrou que ela realizava atividades com jogos e letras móveis em um trabalho paralelo ao da sala de aula, entretanto, continuava não assimilando o conteúdo. Em 1999, foi encaminhada para a SAP, não comparecia e alegava que a avó não deixava que ela fosse sozinha à escola e não tinha tempo para levá-la. Em 2000, a professora sugeriu na ficha diagnóstica que se realizassem ditados e treino de leitura em casa. Ao final do ano, diagnosticou que a aluna "*alfabetiza-se lentamente mas enfrenta problemas conceituais, é lenta e não adquiriu todas as famílias silábicas*". Em 2001, Sueli, ao analisar o seu ditado[94], registrou que ela "*está em conflito entre pré-silábica e silábica e não tem preocupação em acertar a letra adequada para o som que deseja escrever, é como se estivesse desligada da atividade*".

Melhorou na leitura e escrita em 2001, no entanto, foi retida pela primeira vez. A decisão foi tomada levando-se em consideração o fator idade e por nunca ter sido reprovada, porém, se compararmos sua escrita com a dos outros participantes da Turma A que foram para o Ciclo II, poderemos observar que ela estava no mesmo nível, ou seja, conseguia escrever palavras soltas mas tinha grande dificuldade em escrever frases mais longas e textos.

* * *

A seguir, faremos a narração do trabalho pedagógico realizado no ano de 2001 com os alunos descritos acima e com os outros alunos da Turma da professora Sueli. Inicialmente faremos uma transcrição das anotações diárias e, de certo ponto em diante, sintetizaremos apenas os fatos que considerarmos mais relevantes.

---

[94] Esse ditado encontra-se no Anexo B.

3.1.5 O trabalho pedagógico

Nosso trabalho pedagógico foi pensado levando-se em conta, entre outros fatores: 1. a variedade oral da língua, 2. textos já conhecidos pelos alunos, 3. textos da tradição popular desconhecidos dos alunos, como os recolhidos por Câmara Cascudo, 4. a necessidade de despertar os alunos para uma leitura prazerosa antes de exigir que escrevessem, 5. as hipóteses de construção da escrita, 6. a necessidade de particularizar o ensino, conhecendo melhor os alunos e suas famílias, na certeza de que fatores sociais e afetivos influenciam no processo de aprendizagem.

No dia 9 de março, entramos pela primeira vez na sala do quarto ano da professora Sueli; ela nos mostrou os dez alunos da Turma A enfileirados ao lado direito da sala, separados dos outros 30. Relatou que era mais fácil trabalhar com a sala organizada dessa maneira, pois assim podia dividir sua aula entre os alunos alfabetizados e os não-alfabetizados. Junto ao quadro-negro (verde) tradicional tínhamos uma lousinha branca — uma daquelas em que se escreve com pincel atômico — na qual a professora escrevia algumas palavras para os alunos não-alfabetizados. Os alunos da Turma B liam em silêncio um texto sobre um velho sábio e copiavam da lousa perguntas sobre o texto.

Decidimos conversar com cada aluno e procurar conhecê-los melhor. Olhamos os cadernos de todos e observamos como cada um acompanhava a cópia das palavras na lousinha branca. Adriana nos mostrou, em seu caderno, a primeira folha de atividade do ano; era um trabalho com o nome dos alunos da sala e instruções para cópia do maior nome, do menor nome, de dois nomes que começassem com a mesma letra, etc. Todas as folhas de atividades eram coladas de forma organizada no caderno, mas os alunos não podiam levá-lo para casa e os livros também ficavam na escola. A professora alegou que eles não cuidavam do material.

No dia 12 de março, ao entrar na sala, a professora da sala de SAP, Carmen, realizava um "monólogo" com o aluno Carlos, dizendo que ele faltara muitas vezes e que não tinha responsabilidade. Logo depois, ao conversarmos com Carlos, ele nos pareceu ser uma criança inteligente e confiante; enquanto falávamos, respondia e, ao mesmo tempo, colava figurinhas do Pokemón[95] em seu caderno. Quando perguntamos por que ele gostava da personagem daquele desenho, respondeu: "*Porque ele luta contra o mal*".

---

[95] Desenho animado que era transmitido, na época, pela televisão aberta. As personagens centrais de Pokemón são animaizinhos que possuem poderes especiais e lutam para defender da destruição os animais comuns e seu habitat.

O diálogo entre Carmen e Sueli sobre os alunos que freqüentavam a SAP prosseguia; comentavam sobre progressos e faltas. Sueli nos apresentou a Carmen, comunicou que usaríamos a sala de SAP até às 11h e perguntou se ela tinha alguma objeção quanto a isso, Carmen respondeu que não.

Continuamos a conhecer os alunos; o Everton e a Leila estavam ausentes novamente. Sueli nos contou que Leila faltava muito e sua mãe fora convocada. A mãe revelou que Leila cuidava de seu meio-irmão por exigência do padrasto. Quando Sueli insistiu na importância da freqüência, ela foi ríspida e disse que veria o que poderia fazer.

Amanda esforçava-se para escrever as palavras que a professora colocava na lousa, lendo-as sílaba a sílaba e parecia ser mais bem-sucedida que Adriana que estava sentada atrás dela. Adriana escreveu CHAPAU ao lado de um desenho de um chapéu; ficamos ao seu lado e a ajudamos com as outras palavras do exercício. Pareceu-nos que o interesse pela repetição de sílabas era mínimo e que os alunos tinham vergonha de estar ali, repetindo como se fossem criancinhas. As atividades mostravam-se fora do contexto de sua idade. O problema seria como realizá-las de outra forma, por outros caminhos.

No dia 16 de março, houve reunião de Pais e Mestres. Sueli apresentou-nos às mães e falamos rapidamente o que pretendíamos fazer. Os pais de nove alunos da Turma A não compareceram, falamos em particular apenas com a mãe da Amanda, a única que se encontrava presente.

Na segunda-feira, 21 de março, tivemos nosso primeiro encontro com os alunos da Turma A separados do restante da turma da Sueli. Nesse dia, tivemos problemas com o uso da SAP, pois a professora Carmen não deixara a chave da sala. A supervisora abriu a biblioteca para nosso trabalho. Era uma sala com um bom espaço para realizar atividades de expressão corporal e é com essas atividades que começamos. O Carlos e o Silvio não estavam presentes. Os alunos participaram das brincadeiras propostas, dividindo-se em dois grupos distintos: meninos e meninas. Tentamos, durante essa aula e outras, desfazer esses dois grupos, mas descobrimos que não conseguiríamos dissolvê-los facilmente.

De início, tivemos problemas com o Basílio que se mostrou nitidamente diferente do grupo; ele procurou chamar a atenção agredindo os demais com empurrões e rasteiras. Algumas regras foram colocadas e, na segunda metade da aula, fomos para a SAP e começamos a gravar canções de roda numa fita cassete, eles se divertiram muito. Yvone pegou um dos bonecos de teatro para cantar sua canção, deu-lhe até um nome (Jaqueline). Leila parecia sentir tamanha liberdade que não sabia como expressar-se, jogou-se no chão, soltou gargalhadas e arrastou-se em forma de círculo, como se alguém a tivesse soltado de

alguma prisão invisível. Os outros buscavam objetos para servir de instrumentos de acompanhamento para suas canções. Depois de grande exaltação, pedimos que todos se organizassem para realizar a gravação e depois para escutar as canções já gravadas. Gostaram muito de ouvir suas vozes. Basílio não quis gravar, ficou tímido. No final da aula, solicitamos que contassem tudo o que fizemos; Leila se destacou na narrativa das atividades.

No dia 26 de março, depois de escutar e transcrever as músicas gravadas na aula anterior, nós as trouxemos impressas e as entregamos aos alunos. Cada um recebeu a cópia da música que cantara na aula anterior. Todos conseguiram "ler". Leila reclamou que a sua era muito difícil, então, nós a ajudamos a cantar e a terminar a "leitura". O Everton faltou por problemas de saúde. A Adriana também não compareceu. Sentamos em círculo e, após contar uma história, brincamos com a Língua do Pê, que muitos deles não conheciam. Cada um falava uma frase e os outros deviam decifrá-la, o que pareceu ser uma tarefa muito difícil para eles. Falamos o nome de cada um na Língua do Pê e eles se interessaram pela brincadeira, rindo muito. A brincadeira foi proposta para que entendêssemos se eles possuíam na oralidade a consciência da separação silábica e percebemos que nem todos conseguiam essa separação facilmente, o que nos levou posteriormente a realizar exercícios que envolvessem o desenvolvimento dessa consciência.

Silvio, Carlos e Basílio que não gravaram a canção na aula anterior e pediram para cantar. Carlos e Silvio cantaram juntos uma música de capoeira. O Silvio emociona a todos com seu ritmo. Basílio riu muito com a gravação das canções, mas não cantou de jeito nenhum, muito envergonhado. Escutamos as canções da aula passada. A canção de Silvio foi a mais tocante, era uma música com letra simples e carregava no ritmo uma batida triste, lânguida, que nos emocionou.

Ê vai você, vai você
Dona Maria, como vai você, vai você, vai você
Joga bonito que eu quero aprendê
Dona Maria, como vai você, vai você, vai você
Como vai você? Como vai você?

Dá, dá, dá no negro
No negro você não dá
Dá, dá, dá no negro
Mas se der vai apanhá
Dá, dá, dá no negro
Joga o negro para cima, deixa o negro vadiá

Fizemos exercícios com a voz e nos preparamos para gravar uma história. No meio dessa história, havia uma música que todos poderiam aprender e cantar. Todos ouviram com atenção, gostaram muito e pediram outra história. Resolvemos escolher uma no livro de

Câmara Cascudo e começamos a ler, porém, essa segunda história não prendeu a atenção de Fabiana, de Amanda e nem de Yvone. Ficaram apenas os meninos e Leila ouvindo-a, talvez porque fosse uma história com mais aventura e menos romance. Enquanto contávamos, tentamos chamar as outras três meninas para o círculo. A certa altura da contação, como havia personagens que repetiam um mesmo discurso, eles começaram a ajudar na narração. Então, gravamos a história contada por todos e depois a ouvimos; eles adoraram.

Enquanto isso, Fabiana e Amanda tentavam escrever na Língua do Pê, e Yvone divagava pela sala. Ela era muito imaginativa e introspectiva; em determinado momento caminhava de quatro pela sala imitando um cachorro, parecia estar em um outro mundo.

Pedimos que trouxessem, para a próxima aula, uma adivinhação, que eles deveriam ouvir de alguém de suas famílias.

No dia 28 de março, alguns alunos trouxeram a adivinhação pedida. Havíamos preparado algumas extras e as passamos para os alunos que não sabiam nenhuma. Falamos em seus ouvidos e eles repetiram para a sala para que todos adivinhassem. O Carlos foi o mais bem-sucedido. O Everton continuava faltando. Depois que cada um falou uma adivinhação, começamos a explicar a atividade que faríamos com eles. Levamos CDs inutilizados. Cada aluno pegaria um CD e riscaria em uma folha de sulfite um círculo com ele. Nesse círculo ele deveria escrever sua adivinha e depois fazer desenhos e pinturas ilustrativas. De um lado do CD ficaria a pergunta e de outro a resposta. Cada um deveria assinar seu trabalho.

Fabiana, Amanda e Leila se esforçaram para escrever sua adivinhação; Fabiana foi bem-sucedida e depois de alguns erros ortográficos corrigidos já tinha seu texto pronto. Na aula seguinte, ela nos ajudou a ensinar os outros alunos. Amanda progrediu muito na escrita de sua adivinha. Leila se escondeu embaixo da mesa e afirmou que só dávamos atenção para os meninos. Adriana copiou seu texto da folha, que trouxemos de casa, e deixamos que elea fizesse ao seu modo, posteriormente a ajudamos a escrever sem fazer cópia.

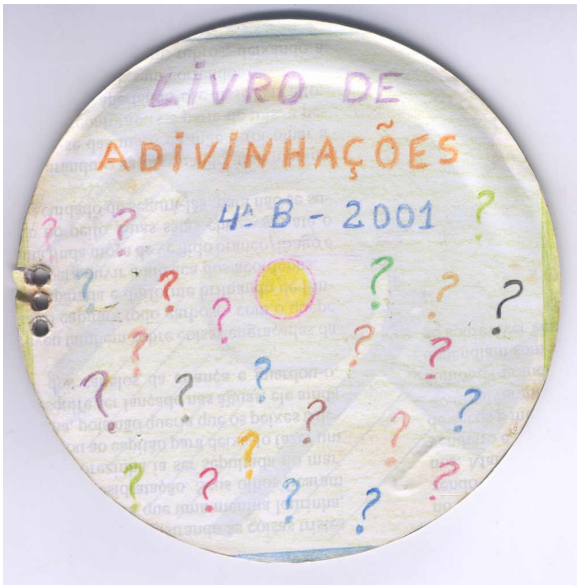


Figura 7. Capa do Livro de adivinhações feito com Cds inutilizados.

Terminamos a aula, porém, Leila não foi embora enquanto não a ajudamos a escrever. Ficamos 45 minutos para ela conseguir escrever sua adivinhação. Ela assegurou que era muito

difícil e começou a chorar. Procuramos acalmá-la, pedimos que respirasse fundo e voltamos a escrever. Ela conseguiu terminar a tarefa. Saímos exaustos e pensativos; tentamos nos colocar em seu lugar e imaginar o que ela pensava e sentia naquele momento.

Nesse dia, começamos a perceber discriminações entre os alunos; Silvio é discriminado por sua cor e Leila por sua fala nordestina. Carlos dizia que todas as meninas que da Turma A eram feias. Fabiana agia de modo oposto, sempre ressaltou as qualidades de seus companheiros.

No dia 2 de abril, apenas seis alunos compareceram e continuamos a escrever as adivinhações. Basílio foi o único que não conseguia terminar a sua. Mara entrou na SAP durante a aula e opinou que o livrinho seria um sucesso. Todos se empolgaram muito com a idéia de que seu trabalho seria comentado e visto por todos na escola.

No dia 4 de abril, por causa das dificuldades de escrita dos alunos e da nossa própria inabilidade em ajudar todos ao mesmo tempo, resolvemos continuar o trabalho com o CD de forma individual, mantendo os outros alunos junto à Turma B, com a professora Sueli.

Na aula seguinte, introduzimos a história da Princesa de Bambuluá, contida no livro de Câmara Cascudo, *Contos tradicionais do Brasil*. Alguns gostaram muito e outros a acharam um pouco longa. Yvone revelou que quase dormira, o que é muito normal para algumas pessoas, como sinal de relaxamento com a contação da história.

Em 9 de abril, assistimos a um vídeo da videoteca da Feusp, era um desenho que contava uma história africana: “Por que os mosquitos zunem no ouvido da gente?”. Pretendíamos mostrar a eles alguns elementos onomatopáicos que faziam parte da contação de histórias. Pedimos a eles que se organizassem para contar uma das histórias que ouviram para uma sala do primeiro ano ou para a Turma B. Eles, ou melhor, elas, escolheram *A Princesa de Bambuluá*.

Em 11 e 16 de abril, contamos histórias para a Turma B. Nem todos participaram, já que ficaram envergonhados. No dia 16 restou-nos um pouco de tempo e ao terminar a apresentação voltamos para a sala de leitura onde *lemos* a história da Princesa de Bambuluá. Eles perceberam as diferenças entre a história que contamos e a história lida e se questionaram sobre memória e o valor da escrita.

No dia 18 de abril, após uma brincadeira de roda, pedimos a eles que voltassem à sala da Sueli, pois queríamos trabalhar individualmente com Adriana e Leila, que permaneciam fabricando o livro de adivinhações.

No dia 23 de abril, começamos a montar os cartões para um jogo de mímica. Depois do Livro-CD, era a segunda atividade de escrita que propusemos. Fizemos o tabuleiro do

jogo, usamos duas miniaturas como peças e compramos um dado. Os alunos escreveram palavras em pequenos cartões. O jogo funcionava assim: formavam-se duas equipes e cada uma escolhia uma peça para ser sua representante e colocava no início do tabuleiro. Jogava-se o dado e a primeira equipe andava as casas correspondentes ao número tirado. Em seguida, um dos participantes da equipe escolhia uma carta e lia a palavra que estivesse na letra correspondente à letra do tabuleiro em que sua peça parou, por exemplo, P de pessoa. O integrante que tirou a carta devia fazer uma mímica ou desenho de modo que o restante da equipe adivinhasse a palavra que ele leu na carta. E assim sucessivamente até que uma das equipes chegasse ao final do tabuleiro.

Cada um fabricou um cartão com seis palavras e depois jogamos uma partida. A coordenadora Mara entrou na sala e começou a ajudar uma das equipes enquanto ajudávamos a outra, percebemos que Silvio, Amanda, Basílio e Fabiana conseguiam ler sozinhos a maioria das palavras.

No dia 25 de abril, assistimos ao vídeo "Pingu e sua Família"[96] e depois fizemos a dramatização da história vista. Fizemos duas vezes uma vez que havia cinco personagens e dez alunos. Eles gostaram muito e queriam fazer de novo, alguns queriam inverter os papéis. Observamos os papéis escolhidos: Basílio e Adriana escolheram ser pai. Silvio e Carlos e depois Paulo e Everton interpretavam os "amigos" que roubavam a bola de Pingu. Amanda e Yvone foram as mães e Leila e Fabiana foram os Pingus. Eles criavam a cena, pegavam objetos para representar o cenário. Foram realmente criativos. No final, eles subiram tão agitados para a sala de aula que Sueli solicitou que sempre que propuséssemos esse tipo de atividade, os acalmássemos antes de pedir que eles subissem.

No início de maio, continuamos a fabricação do Livro-CD, sempre trabalhando de forma individual, ou no máximo, com duplas. Fizemos, também, mais cartões para o jogo de mímica.

Nos dias 7 e 9 de maio, chamamos os alunos na sala de aula um a um e servimos de escriba para eles enviarem uma carta para as mães. Primeiro eles ditavam a carta e fazíamos um rascunho, depois nós pesquisávamos o CEP, ensinávamos a colocar o endereço no envelope e, enquanto eles executavam essa tarefa, passávamos a carta a limpo. Antes de colocá-la no envelope, relíamos a versão final e pedíamos que assinassem. Foi uma tarefa ótima. Aprendemos mais sobre eles pois se sentiram seguros o bastante para fazer declarações de amor. Leila ensaiou várias vezes para começar a ditar sua carta, mas finalmente encontrou

---

[96] Desenho de animação feito com massa de modelar, de origem francesa, transmitido pela TV Cultura.

as palavras que tanto buscava. As mães gostaram muito de receber a carta, algumas choraram, outras riram.

Entre os dias 14 de maio e 4 de junho, nós realizamos atividades relacionadas à origem dos pais dos alunos, trabalho que seria aprofundado no segundo semestre.

Trabalhamos com um livro da Ruth Rocha que envolvia decifração de códigos, símbolos e imagens e continuamos com esses temas utilizando a letra da música *O Camelo e o Dromedário,* do grupo Titãs. Buscamos nessas atividades mostrar um pouco da história da escrita.

Por meio da música *Jorge da Capadócia*[97], com letra de Jorge Benjor, gravada por Caetano Veloso e pelos Racionais MC, trouxemos um texto que pretendia alcançar especialmente Basílio, apaixonado por RAP. Ouvimos a música três vezes e em cada uma delas acompanhávamos por alguns segundos a leitura da letra com cada aluno. Fizemos três questões sobre a interpretação da letra e todos responderam oralmente com grande entusiasmo. Depois, ao escreverem a resposta na lousa, alguns alunos cometeram erros e fomos corrigindo todos juntos. A palavra DRAGÃO, por exemplo, rendeu grandes descobertas, uma vez que eles não dominavam os encontros consonantais e vocálicos.

Trabalhamos também com o poema *A Casa* de Vinícius de Morais. Cantamos e dramatizamos. Fizemos perguntas sobre a interpretação do texto oralmente, em seguida, começamos a fazer a uma questão escrita que versava sobre as rimas do poema[98]. Paulo e Silvio destacaram-se na atividade. Amanda, depois de uma semana em casa por motivos de saúde, parecia estar totalmente apática.

Lemos umas quadrinhas personalizadas que havíamos escrito, cada uma delas envolvia o nome de um dos alunos. Escrevemos as quadrinhas na lousa. A primeira foi a da Amanda. Nós ditamos e ela escreveu; todos lemos juntos duas vezes e depois descobrimos as rimas existentes. Em seguida foi a vez de Adriana e ela demorou muito para escrever o primeiro verso. Fizemos as quadrinhas usando palavras com encontros consonantais em R para que eles exercitassem a escrita, a leitura e até a fala de tais palavras, visto que alguns tinham dificuldades em pronunciá-las.

Nos dias 6 e 8 de junho, realizamos um desafio de rimas. Um grupo dizia uma palavra e o outro tinha que rimar. Saíram coisas do tipo "Menina rima com... — *Menino!*" ou "Menina rima com... — *Navio*". Somente o Paulo entendera o conceito de rima

---

[97] Ver Anexo B.
[98] Ver Anexo B.

completamente. Os outros ora acertavam, ora faziam a rima pelo começo da palavra. Após seis desafios é que eles entenderam (ou pareceram entender) o que realmente era rima.

No dia 11 de junho, houve reunião de pais e mestres e apenas três mães dos alunos da Turma A compareceram. Todas receberam reclamações já que seus filhos estavam-se na lista da indisciplina, por brigar, xingar ou outros atos de violência. O Silvio tinha acusações de menor gravidade; a mãe foi advertida sobre o fato de ele "*ir na conversa dos outros*".

No dia 13 de junho, continuamos o trabalho com as Quadrinhas. Todos escreveram a sua quadrinha na lousa com exceção do Everton que ficou montando um quebra-cabeça. Depois de escritas, nós as líamos em coro. Em seguida, alguém tentava ler sozinho. Todos se esforçaram muito por memorizar e ler as quadrinhas. No final da aula, jogamos "forca" com as palavras das quadrinhas que continham encontros consonantais.

No dia 18 de junho, realizamos exercícios com a música *O Pato*, de Vinícius de Moraes. O Everton e o Basílio se mostraram resistentes a fazer as tarefas escritas que, a essa altura, encontravam-se incorporadas ao nosso trabalho.

* * *

No segundo semestre de 2001, após conversas com Sueli, Carmen e Mara, resolvemos que seria melhor que continuássemos o trabalho em sala de aula, sem separar os alunos da turma da Sueli. Passamos a propor atividades que pudessem ser executadas por todos os alunos, e os da Turma B foram muito receptivos. Todavia, os alunos da Turma A pareciam não estar satisfeitos com essa nova situação e queriam que voltássemos a lhes dar atenção particular. Aos poucos, porém, a integração dos alunos aumentou e, ao final do ano, em graus diferentes, os alunos recebiam ajuda dos colegas quando tinham dificuldades. Silvio, Amanda, Fabiana e Basílio achavam-se a vontade na turma e já alfabetizados. Yvone e Leila, embora se sentissem integradas, ainda tinham dificuldades para escrever. Everton e Adriana continuavam isolados do convívio mais geral, talvez por se sentirem um pouco diferentes por causa da idade; o fato é que tinham poucas amizades na Turma B e continuavam sem progressos na escrita. Paulo, ainda que estivesse integrado do ponto de vista social, não progredia em sua alfabetização. Carlos já não estava conosco.

No primeiro semestre, nós havíamos planejado trabalhar com textos que trouxessem reflexões sobre a condição social dos alunos, suas origens, semelhanças, diferenças e preconceitos. Esses temas terminaram por desenvolver-se em parceria com a professora Sueli já que ela elaborava, desde o primeiro semestre, o trabalho para a Mostra cultural que tinha como título "Brasileiros, quem somos nós?" e pensamos que seria possível unir nossas idéias.

O primeiro texto que trouxemos foi a música *Ora Bolas*, de Paulo Tatit[99], e procuramos levantar questões de geografia, discutindo desde a dimensão planetária à dimensão do bairro no qual a escola encontrava-se. Após escutar a canção, fizemos uma encenação do lugar onde o Sol e a Lua "nasciam" no bairro, utilizando-nos de nossos corpos. Silvio representou o Sol e outros dois alunos da Turma B representaram a Lua e a Terra. Basílio e Everton responderam junto com outros alunos da Turma B a perguntas que fomos fazendo sobre a localização do bairro na cidade de São Paulo. Por fim, solicitamos a escrita de uma poesia que apresentasse uma estrutura circular como a da música, mas somente Yvone, dentre os alunos da Turma A, juntou-se a outros alunos da Turma B para realizar sua produção.

Depois de explorar a questão geográfica, passamos para a questão da origem cultural dos alunos, preparando uma aula com a música *Inclassificáveis*[100], de Arnaldo Antunes. Após ouvir a canção, mostramos algumas figuras de um livro de história que traziam representações de alguns índios brasileiros. Estudamos os neologismos e fomos decompondo as palavras; todos opinaram e responderam durante a "decifração". Ao final da aula, pedimos a todos que investigassem qual era a origem cultural dos avós.

No dia 25 de setembro, construímos um gráfico com as informações trazidas pelos alunos e representamos a proporção de descendentes de africanos, europeus, índios e orientais dos alunos da turma. Dos 40 alunos apenas um possuía os quatro avós europeus; todos os outros possuíam avós de duas ou mais culturas diferentes. Durante o mês de outubro trabalhamos muito com a questão da miscigenação, tratando de questões de História.

Em outubro, para encerrar o tema, Sueli levou o trecho da Constituição que tratava sobre o crime de racismo e nós apresentamos dois textos distintos e propusemos produções de cartazes e desenhos. Os alunos se mostraram muito interessados na história do primeiro texto[101], ela tratava de um advogado que defendia os negros pouco antes do final da escravidão; os fazendeiros invadiram sua casa e o mataram. Conversamos e tiramos dúvidas sobre o texto, perguntamos a eles se compreenderam o que acontecera com os fazendeiros ao final do texto: o que significava a palavra "absolvidos"? Alguns pensaram que significava que eles tinham sido presos, entretanto, alguns alunos sustentaram que não, que eles ficaram livres, constatação que causou indignação. Eles trabalharam em desenhos para os cartazes ou fizeram produções individuais muito interessantes. Alguns desenhavam a família escondida

---

[99] Sua letra está no Anexo C.
[100] Idem.
[101] **A noite brasileira da Ku Klux Klan,** encontra-se no Anexo C.

na casa, outros desenhavam os fazendeiros assassinos. Uma das alunas fez uma história em quadrinhos e um dos cartazes mais bem produzidos, trazia os fazendeiros com capuzes da Ku Klux Klan, armados com vários instrumentos.

A professora Sueli trouxe um trecho de Paulo Freire para estimular mais a discussão sobre o assunto da migração e das moradias precárias:

> Recentemente, ouvi um jovem operário num debate sobre a vida na favela, que já se fora o tempo em que ele tinha vergonha de ser favelado. "Agora,", dizia "me orgulho de nós todos, companheiros e companheiras, do que temos feito através de nossa luta, de nossa organização. Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela. Aprendi isso com a luta". No fundo, o discurso do jovem operário era a leitura nova que fazia de sua experiência social de favelado. Se ontem se culpava, agora torna-se capaz de perceber que não era apenas responsabilidade sua se achar naquela condição. Mas sobretudo, se tornava capaz de perceber que a situação de favelado não é irrevogável. Sua luta foi mais importante na constituição de seu novo saber do que o discurso sectário do militante mecanicamente autoritário... faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. (FREIRE, 2002)[102]

Sublinhamos e copiamos na lousa o trecho "Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela." Depois de algumas discussões os alunos produziram diversos desenhos de famílias e moradias, além da escrita de algumas frases, vejamos algumas:

Figura 8. Desenho e texto produzido pelos alunos da turma da professora Sueli.

[102] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

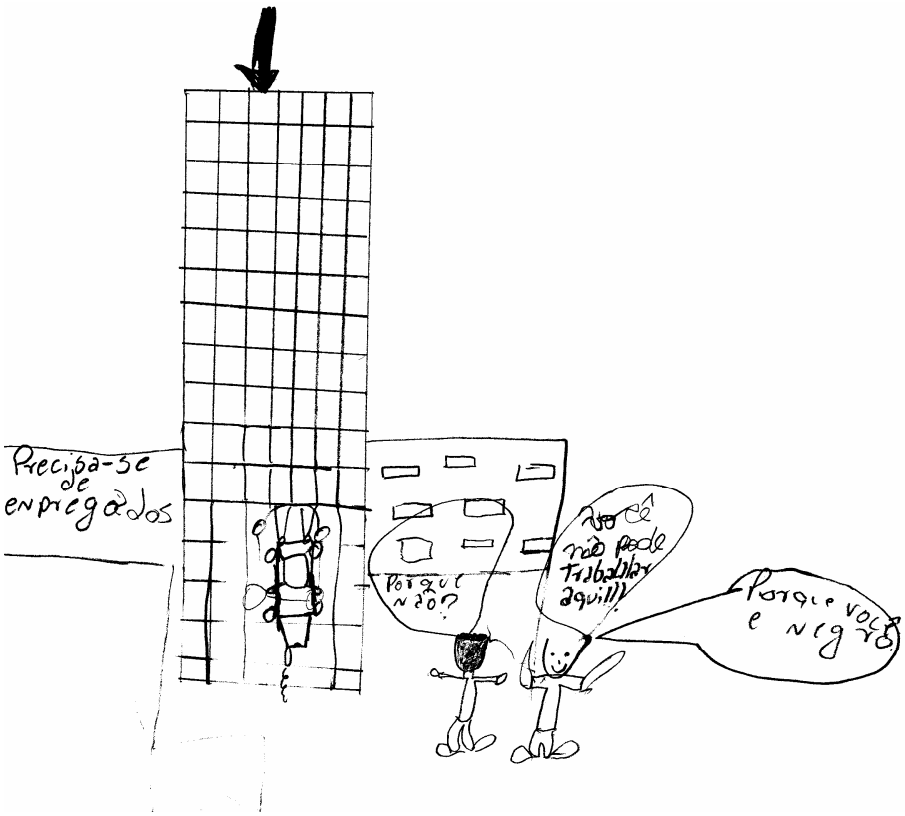


Figura 9. Desenho e texto produzido pelos alunos da turma da professora Sueli.

Em novembro, separamos todas as produções dos alunos e fomos criando uma história para ser contada na mostra cultural. A professora da sala de informática usou frases, desenhos e cartazes para fazer uma montagem no *PowerPoint.* Os alunos da Turma A participaram ativamente de todo o processo de montagem e as mães de Basílio, Silvio, Everton e Amanda compareceram no dia 22 de novembro para ver a apresentação da turma da Sueli. Foi um final de ano inesquecível para todos nós. Sabíamos que não trabalharíamos em conjunto no ano de 2002, cada um teria que ir para onde sua necessidade o levasse, e assim foi. Basílio, Silvio, Amanda foram para o primeiro ano do Ciclo II, no período vespertino. Carlos mudara de bairro e Fabiana também. Paulo, Leila, Yvone, Everton e Adriana continuaram no matutino, no quarto ano, mas apenas Leila e Yvone foram para a mesma turma. A professora Sueli fora designada para dar aulas no segundo ano e Carmen estava no quarto mês de gravidez, com licença programada para antes do final do primeiro semestre de 2002. Em 2003, Everton e Adriana iriam para o EJA, no período noturno; Paulo, Leila e Yvone iniciaram nesse ano o primeiro ano do Ciclo II.

Nosso trabalho prosseguiria, no entanto, acreditamos que esse período foi o mais produtivo por causa do trabalho em conjunto com as professoras Carmen e Sueli.

3.2 Escola Norte

O trabalho nesta unidade foi muito distinto do realizado na Escola Leste. Em primeiro lugar, a receptividade que tivemos na primeira escola não se repetiu nessa unidade; enquanto na primeira tivemos a liberdade de caminhar por todos os espaços da escola e realizar quaisquer atividades pedagógicas, na segunda, precisamos de autorização e explicação para todas as nossas ações, não pudemos ver os históricos dos alunos, tampouco ficar com cópias de quaisquer documentos. Ao contrário da primeira escola, na qual a pesquisa foi aceita imediatamente e o acesso ao cotidiano escolar foi rápido, na Escola Norte houve resistência "velada" à nossa entrada e notadamente à intervenção em sala de aula. Desencontros com as pessoas responsáveis ocorreram inúmeras vezes por motivos variados: doença por parte das duas coordenadoras, ausência do diretor por causa de compromissos de formação, reuniões, licença, férias; todos os empecilhos possíveis pareciam colocar-se diante do início da pesquisa. Finalmente, conseguimos conversar com uma das coordenadoras pedagógicas por telefone e iniciamos uma negociação sobre o início da pesquisa na escola, mas sem intervenção no primeiro momento. O segundo motivo para a diferenciação entre as escolas foi a existência de problemas administrativos nesta segunda unidade, fato que restringiu ainda mais nosso trabalho pedagógico. Portanto, o que apresentamos a seguir, são os discursos de todos com os quais tivemos contato nesse período, pois acreditamos que são significativos para entender a escola pública municipal paulistana.

Por fim, nessa segunda unidade, os objetivos não eram iguais aos do início da pesquisa. Com um quadro teórico já amadurecido, nossa intenção foi confirmar alguns dados coletados na Escola Leste, verificar o que havia de particular e o que poderia ser generalizado nas considerações finais deste trabalho. Com esse esclarecimento, apresentamos a seguir, nossas observações e contatos da Escola Norte.

3.2.1 Aspectos do bairro e de seus moradores

A segunda escola é localizada no subdistrito da Freguesia do Ó, Zona Norte de São Paulo, na área plana, próxima à Marginal Tietê. Ocupa uma quadra e na frente da unidade podem ser vistas indústrias e empresas de ramos diversos; à sua esquerda e à sua direita, existem casas residenciais e seus fundos estão no limite de um terreno baldio, depois deste há a rede de alta tensão da Eletropaulo. Subindo ao lado desse terreno, por uma longa escadaria, chegamos a uma rua sem saída de onde podemos observar, olhando na direção da Marginal e

virando as costas para a dita rua, toda a faixa plana que se estende da escola até à Marginal do Rio Tietê. Notam-se poucas residências e um grande número de instituições privadas ou públicas e indústrias. Poucas pessoas circulando a pé, muitos carros indo ou vindo da Marginal.

O aspecto geral da escola não é agradável à primeira vista, em alguns dias há muito lixo nos jardins que rodeiam toda a escola, mas nota-se, por árvores antigas, que houve uma preocupação em manter um bom aspecto da escola em algum momento. As grades são uma constante: estão ao redor da quadra esportiva — que se localiza em frente ao prédio escolar, na porta e no balcão da secretaria. A sensação é de estar entrando em um lugar pouco seguro ou extremamente protegido e isolado. Apesar disso, as residências que encontramos ao redor da escola, sugeriram um bairro tranqüilo.

Moradores antigos do bairro relataram que a escola já foi bem conceituada, declararam que *"nesse tempo havia uma professora-coordenadora excelente, que andava com um apito para colocar ordem no barulho das crianças*". Acreditam que a disciplina é fundamental para a aprendizagem. Duas moradoras entrevistadas dizem que a escola "*já foi muito melhor em termos de qualidade e de ordem*", agora elas sentem que a escola está abandonada: desde o aspecto do prédio até a indisciplina dos alunos, tudo mudou; falam que uma diretora rígida contribuiria para que a escola funcionasse corretamente, e que a direção atual não conseguia "*levar as coisas muito bem*". Ambas possuem filhos que foram alunos da escola no período de 1962 a 1970.

Os alunos da escola entrevistados por nós, porém, não residiam no bairro. No horário de saída do turno observado, o matutino, podia-se ver inúmeras "peruas" esperando para levar os alunos até às suas casas. Alguns afirmaram caminhar desde o outro lado do rio (aproximadamente dois quilômetros) e muitos vêm dos conjuntos habitacionais populares construídos à beira da Marginal do Rio Tietê.

A escola parece não pertencer à comunidade vizinha a ela. Algumas pistas para essa impressão nos foram dadas: 1. não vemos nenhum meio de transporte público perto da escola e poucos circulam a pé, um silêncio e um isolamento parecem estar presentes, 2. a escola se encontra em uma fronteira entre uma zona residencial e uma zona industrial/comercial, 3. a maioria dos alunos utiliza o *Vem e Vai*, programa de transporte gratuito da prefeitura, que os levam aos bairros distantes da Zona Norte, 4. a certa altura entramos em uma rua sem saída e perguntamos a um morador, de propósito, se ele conhecia a escola e ele hesitou para dar a informação, parece que não lembrava dela, e nós estávamos apenas a duas quadras da rua da escola.

Na primeira vez em que entramos no pátio da escola, foi observado um ponto em comum com a Escola Leste: problemas na escrita das crianças. Esse contato inicial ocorreu com algumas crianças, do quarto ano do Ciclo I, que começaram a circular pelo pátio enquanto aguardávamos a chegada da coordenadora pedagógica. Elas traziam pequenos textos para o que seria um quadro de anúncios da sala, fixado no pátio. Havia duas colunas: uma de Venda e outra de Troca. Observamos vários problemas na escrita: letras faltando no meio da palavra, palavras escritas sem separação, troca de D por T, problemas de ortografia. Outros anúncios, porém, eram muito criativos e alguns alunos conseguiram traduzir para o português, palavras inglesas, transcrevendo-as conforme os fonemas da língua portuguesa, por exemplo, *Play Station* se transforma em *Paistaichon.*

A seguir, alguns aspectos da rotina da unidade e as reuniões das quais participamos.

3.2.2 A escola

Quando conseguimos o primeiro contato por telefone, a primeira pergunta de Rosa, a coordenadora pedagógica, foi se haveria intervenção na sala de aula do quarto ano que pesquisamos (chamaremos essa turma daqui por diante de quarto ano A). Ela explicou que nesse primeiro momento não gostaria que houvesse, já que os alunos estavam recebendo intervenções de duas professoras: a professora da turma e a professora da recuperação paralela no período da tarde.

Rosa era professora em uma universidade particular e diante da "*situação alarmante*" que encontrara no início de 2005 quando iniciou seu trabalho na Escola Norte, ou seja, diante do grande número de alunos que não sabiam ler e escrever — cerca de 53% dos alunos do segundo, terceiro e quarto anos —, ela conseguira na Faculdade na qual lecionava algumas estagiárias para atuarem como professoras de reforço na alfabetização dos alunos de quarto ano, em um período complementar ao da escola. Afirmou ser contra o *método fônico* e que considerava as pesquisas de Emilia Ferreiro para elaborar suas aulas e orientar suas alunas na Faculdade.

Depois de alguns rituais de iniciação na escola, começaram nossas visitas à turma do quarto ano A, todas às sextas-feiras, no período regular de aulas. A sala observada encontrava-se com um grande problema de troca de professores: a professora efetiva saíra para assumir um cargo de direção. Então, por volta do mês de maio de 2005 ela pediu afastamento do cargo e uma substituta foi enviada. Ocorreram, no entanto, problemas

burocráticos, e voltou a assumir a sala por um pequeno período. Quando os problemas se resolveram, saiu novamente e uma segunda substituta foi enviada para assumir a sala. Além dessa troca constante de professoras na classe, que prejudicou muito o processo de ensino-aprendizagem durante o ano letivo de 2005, no início do ano detectou-se que a distribuição de alunos NS não fora feita de maneira adequada entre as salas de quarto ano do período matutino, de forma que a sala que observamos ficara com aproximadamente 75% de alunos NS. A professora solicitou que fossem remanejados alguns alunos para outras salas e isso foi feito, os alunos que permaneceram no quarto A, no entanto, ficaram com o estigma de piores-alunos-da-escola. Essa denominação foi ouvida dos próprios alunos que certamente reproduziam a descrição que os administradores escolares ofereciam da sala.

Rosa já explicara toda essa situação e lamentava-se com o andamento da questão, soubemos por ela que uma porcentagem grande dos alunos que não conseguiam ler mudavam de residência no meio do ano letivo e que isso dificultava ainda mais o processo. Ouvimos, também, uma conversa com uma das mães que solicitava com urgência o papel de transferência para seu filho que se encontrava no segundo ano. A mãe dizia que preferia que o aluno refizesse toda o segundo ano novamente. A coordenadora tentou dissuadi-la de tal idéia, argumentando que com algumas aulas particulares e apoio da família, a criança poderia ser promovida e atingiria o nível necessário para continuar normalmente seus estudos.

Durante uma entrevista com Rosa, ela relatou que trabalhara em escolas com arredores piores que a Escola Norte e com "*meninos-de-rua*" na baixada do Glicério, durante a Secretaria de Educação de Paulo Freire, mas que nunca encontrara um índice tão alto de analfabetismo. Uma semana depois, não encontramos mais a coordenadora na escola, ela entrara de licença médica. Iniciamos a observação em sala de aula, voltando a ter contato com Rosa somente no mês de novembro. Essa falta de contato ocorreu, em parte, porque no mês de outubro houve duas sextas-feiras (dia da minha observação) sem aula, em uma semana por causa do plebiscito do desarmamento e na outra por causa do *Dia do funcionário público*.

Em outro dia de coleta de dados, realizamos uma entrevista com a coordenadora do outro período (tarde—noite). A intenção era reunir as duas coordenadoras e o diretor, para apresentar a pesquisa à escola e negociar uma intervenção regular na turma observada, porém, nesse dia não foi possível reunir os três e falamos separadamente com a coordenadora Janaína e depois, brevemente, com o diretor, já que ele chegou mais tarde à escola (por volta das 21h). Rosa continuava em licença médica. Conversamos com Janaína sobre a situação política da escola na região, ela comunicou que algumas escolas estavam sendo fechadas e que um dos motivos era a falta de público da região do entorno escolar que preferira matricular seus filhos

em escolas particulares; portanto, cada vez mais o público era composto de pessoas que residiam em bairros distantes da escola e ela temia que a escola fosse fechada e esse público enviado para outro local, mais próximo de sua residência, o que causava, ainda, temor dos professores por suas vagas de emprego naquela instituição.

Perguntamos se ela podia nos dar maiores informações sobre a troca dos professores no quarto ano A e relatamos o primeiro dia de observação feita. Ela desconhecia o caso, esteve em férias e depois de licença e precisaria investigar o fato de a professora estar deixando a escola para ser diretora em outro local. Alguns dias depois, Janaína teve contato com Emília, a professora substituta do quarto ano A, e se interou do que acontecia com a sala. Ela já conhecia a professora de outras escolas e disse temer o andamento do trabalho com o "*problemático*" quarto ano.

Retomamos o contato com Rosa no dia 11 de novembro. Era reunião de pais e eles foram recebidos com um vídeo sobre o vôo dos gansos, após o vídeo, a coordenadora conversou com os pais sobre parceria entre a família e a escola, reforçando algumas metáforas que poderiam ser feitas a partir do vídeo, como o revezamento do líder, a união para facilitar o vôo, a separação e o cuidado com os membros doentes, etc.

Depois disso, os pais foram para a sala de aula dos filhos. No quarto ano A compareceram 19 pais. Todos sabiam que a turma permanecia com dificuldades na leitura e na escrita e esperavam a reprovação dos filhos. A coordenadora e a professora asseguraram que fariam o possível para avaliar com precisão o que seria melhor em cada caso. Um pai de dois alunos reforça a questão da disciplina, dizendo que se necessário, os filhos podiam ter "*tratamento de Febem*".

Fomos para a sala dos professores e Emília mostrou-nos a avaliação que aplicara aos alunos. Contou que havia seis casos "*muito graves em que a escrita estava pré-silábica*": Helio, Katia, Carlos, Valdir A., Valdir B. e José Antonio. Ela disse ainda (nós comentamos) que apesar do problema de leitura e das dificuldades de escrita, todos os alunos demonstravam saber utilizar-se de instrumentos e aparelhos tecnológicos e interpretar com apuro textos lidos pela professora.

No dia 7 de dezembro, das 19h30 às 22h, participamos da reunião do CE e da Associação de Pais e Mestres (APM). Compareceram 17 pessoas: três pais, dois alunos, quatro professoras contratadas, as duas coordenadoras pedagógicas, a auxiliar de direção, a presidente do Conselho, uma secretária que redigia tudo em um microcomputador, três professoras efetivas.

Procuramos saber como era a freqüência dos alunos no Programa de Reforço realizado no período da tarde. A maioria estava assídua, mas descobrimos que alguns alunos começaram o reforço somente no mês de novembro e, portanto, não obtiveram muitos avanços.

A reunião tem início e a pauta é variada: votação para a permanência dos funcionários não-concursados, violência e pichações na escola e o meio de punir os culpados, distribuição de uma verba extra que surgira, mudanças legislativas e pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e as conseqüências dessas propostas para a rotina escolar.

O assunto mais polêmico são as pichações, o vandalismo e os furtos ocorridos na escola. Houve uma sala que foi toda pichada e encontraram o culpado. A coordenadora Janaína e o diretor foram até a casa do aluno responsável para conversar com os pais, mas ficaram um pouco comovidos por causa da condição social deles e não tomaram uma atitude mais drástica, como um boletim de ocorrência por depredação. Alguém pergunta qual era a função da escola nessas situações. Todos colocam suas opiniões, a maioria é a favor de punições.

Rosa comentou que o trânsito dos alunos deveria ser vigiado pelas professoras e questionou o porquê de a pichação ter acontecido no horário de aula. A auxiliar de direção revelou que nunca estão os oito professores que deveriam estar no período, nunca, nem um dia letivo e que, portanto, algumas salas ficavam sem professores boa parte do tempo.

Dulce comentou que é professora dessa sala no turno da manhã e que foi horrível chegar e encontrar "*Tudo pichado, tudo, tudo, até as carteiras! Pediram para o menino limpar, mas não foi suficiente, ficou manchado*." Uma das professoras comentou que na outra escola em que trabalhava eles sempre tinham tinta disponível, "*Lá é assim: pichou, pintou. O muro ou parede não fica mais que um dia sujo. Por que não faziam o mesmo?*" Dulce continuou falando que fez um abaixo-assinado para que algo acontecesse e nada mudou. "*Como um aluno tem tempo de pisar na parede no fundo do armário?*" Rosa acrescentou que o aluno dissera algo com aquela atitude, aquilo era sua voz. Sugere que cada professor tenha sua chave e que toquem dois sinais: primeiro um para o professor e depois outro para os alunos. Falou que deveria ser feita uma leitura social dessas atitudes e recorda Focault: "*Vigiar e Punir*".

Uma professora comentou que foram feitas chaves para todos os professores e bastou uma semana para que elas sumissem. Alguém comentou que a punição devia ser sentida pelo aluno, senão ele voltava a cometer a infração. Temos alunos de Liberdade Assistida (LA) e

muitos estão sendo punidos por pichações, eles tem uma punição que se refere a uma medida socioeducativa.

Dulce falou: "*Penso que trouxemos essa questão para o Conselho porque é importante... Temos uma verba para colocar câmeras. Vamos votar?*" Um pai opinou "*Eles precisam de outras atividades, ações educativas...*" Dulce concordou, mas sustentou que havia outros motivos para colocar as câmeras, dentre eles os roubos que aconteceram em sala de aula ou sala dos professores; com as câmeras vigiando os corredores haveria uma percepção maior de quem entrava e saía das salas.

O próximo assunto é a sala do Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)[103] que teve seu início em 2006 e cuja proposta foi a de unir alunos com problemas em seu processo de alfabetização em uma só classe, com o número de 15 a 25 alunos. As professoras ficaram indignadas com a notícia e perguntaram se já havia candidatos para dar aulas nessa turma, Rosa afirmou que sim. Ela comunicou ainda, que se a escola não aceitasse a sala PIC, teria de dar conta dos analfabetos e fazer um relatório mensal das atividades de todos os alunos dos terceiros e quartos anos do Ciclo I.

Janaína falou dos alunos do primeiro ano do Ciclo II que estão na fase pré-silábica. Rosa argumentou que iniciaria o ano letivo com a recuperação para que esses sujeitos não ficassem esquecidos e acrescentou que haveria um outro projeto chamado Toda a Força ao 1º Ano (TOF) que tentaria implementar a alfabetização no primeiro ano de escolarização.

No dia 9 de dezembro ocorreu uma reunião para os pais das crianças que freqüentavam o Reforço Escolar. Essas aulas eram patrocinadas por uma parceria realizada entre a coordenadora e a faculdade onde ela lecionava, próxima à escola. Rosa explicou aos pais que elas trabalhavam "*com a metodologia criada a partir da obra da argentina Emilia Ferreiro, que trouxe descobertas científicas para a área de aprendizagem da língua escrita*". Ela assegurou que o problema era o desconhecimento, por parte de algumas professoras, dessa teoria, e, portanto, o trabalho com métodos não-científicos, com o "*achismo*". A tentativa dela era que a escola tivesse sempre esse reforço especial, para que não houvesse crianças analfabetas a partir do segundo ano. O reforço era realizado fora do horário de aula, por quatro professoras diferentes. Os alunos passavam duas horas por dia, duas vezes por semana, em turmas de no máximo dez alunos, com essas professoras. "*Acredito que meu compromisso está sendo cumprido. Estou fazendo a minha parte.*" declarou Rosa e citou novamente a ciência e o construtivismo: "*Estou cuidando da formação dos professores.*"

---

[103] Ver nota 38.

Depois dessa pequena apresentação do projeto, a coordenadora falou da sala PIC e da reunião que aconteceria na terça, dia 13, para a entrega de conceitos e o resultado das discussões sobre a aprovação ou reprovação dos alunos. No mesmo dia, pela tarde, ocorreria a matrícula. A escola teria dois quartos anos pela manhã mais uma sala PIC. Uma das mães afirmou: "*Eu não queria que ele passasse não...*" Rosa acrescentou: "*Não queremos desanimar o aluno e nem praticar um otimismo ingênuo, conversamos na terça, o PIC talvez ajude a mudar esse quadro, uma formação mais científica dos professores também ajudará. Virá, inclusive, um material especial da Secretaria de Ensino*".

Os pais continuam a comentar sobre a aprendizagem de seus filhos: "*É estranho porque meu filho treme ao ler, será que não é melhor começar esse reforço na segunda e terceira séries*?" Rosa explicou: "*Eu cheguei na escola esse ano, e é importante vocês saberem, que os filhos de vocês não são DM. O trabalho a ser feito é esse mesmo que nós estamos apontando, começar o reforço no segundo ano e orientar os professores de acordo com a Emilia Ferreiro.*"

Depois desse momento de conversa, a coordenadora solicitou que os pais procurassem a professora que dera as aulas de reforço para seus filhos e se reunissem para comentar os trabalhos e as atividades realizadas durante as aulas. Nos reunimos com o grupo no qual está a mãe de um aluno do quarto ano A, o Carlos. A professora inicia o diálogo explicando porque trabalharam o tema do corpo humano: "*os alunos estão curiosos sobre sua sexualidade e o tema interessa a eles*.", mostrou trabalhos de desenho do aparelho digestivo e do aparelho reprodutor feminino e masculino com legendas e pequenos textos produzidos.

Os pais do Ivan, outro aluno do quarto ano observado por nós, ao ver uma maior quantidade de textos escritos na pasta do colega de seu filho questiona o porquê. A professora disse que o filho deles iniciou o reforço mais tarde. Os pais contaram que não tinham problemas para conversar sobre sexualidade com o filho, pois já tinham um filho quase adulto (17 anos) que passou pela fase da adolescência e, portanto, eles sabiam como lidar com o tema. "*Se os pais não ensinam, eles aprendem lá fora*", declararam ainda que já mostraram "*tampax, absorventes e camisinhas para os nossos filhos*".

O pai do Jéferson questionou as palavras incompletas escritas pelo filho, a professora comentou que "*ele está construindo a escrita ainda*" e o pai retrucou: "*se construir uma casa assim ela cai*". Ficou abismado com "*a cara de pau*" do filho que respondeu à pergunta "*Qual o seu esporte preferido?*" com o verbo LER. Os desenhos de todos os alunos são muito bem feitos, todos gostavam de desenhar. O pai afirmou que esperava resultados do reforço escolar,

talvez a metodologia usada até aquele momento não fosse realmente a correta. Disse que o filho "*lê com medo que a palavra salte em cima dele*".

A mãe de Carlos só tinha reclamações do filho, falou de um atrito recente que ele teve com o pai, em que "*ele foi muito mal-educado*". Se fosse com ela, o filho teria "*levado uns tapas, comigo não tem moleza, mas o pai tinha coração mole*". Acreditava que o filho estava escrevendo melhor depois que entrou no reforço e que esperava que ele aprendesse de agora em diante já que não sabia mais o que fazer com ele, afinal, ele tinha 13 anos e iria de novo para o quarto ano.

A mãe de Diego iniciou sua fala sobre o filho. Diego está com a mão no queixo, olhar nos trabalhos, quieto. A mãe assegurou que "*falta de livro ele não tem, pois eu estudo à noite e estou com muitos livros didáticos*". Sobre a questão da sexualidade declarou que já conversara com ele e lhe afirmou que "*se quiser fazer qualquer coisa é só pegar a camisinha*". Ela reclamou da TV, assegurou que ele passava horas diante do aparelho. A professora afirmou que em suas aulas ele era bastante educado. A mãe revelou que "*ele apanhou bastante para chegar nesse estágio*".

O pai do Jéferson voltou a falar: "*trabalho em conjunto, isso é muito importante. A mãe dele faleceu. Agora eu sou pai e mãe. Não sabia que mulher sofria tanto. Cortei a TV, digo pra ele: Amanhã cedo você tem que ir para a escola*".

Carlos se aproximou da mãe, que observava o seu caderno. Via-se as palavras escritas de modo silábico, "*Como pode*?", questiona a mãe, "*Tanto tempo na escola e não aprender a escrever? Mas vamos esperar pelo ano que vem.*"

No dia 16 de dezembro fomos à escola para saber como ficaram organizados os quartos anos e em quais turmas haviam sido matriculados os alunos do quarto A. Não conseguimos ver as listas, que provavelmente estavam com a coordenadora. Fomos até a sala dos professores e conversamos sobre a escola com uma professora chamada Ruth. Havia uma lista de pontuação das professoras de toda a Freguesia do Ó na lousa da sala. Ruth disse que muitas professoras pediram remoção da escola, ela sugeriu que era por causa da nova coordenação. Ela indicou 18 escolas para remoção e conseguiu uma muito próxima de sua casa. A professora de Educação Física, Sara e a professora Emília, substituta no quarto ano A, também não desejavam ficar. A outra coordenadora, que permaneceu na escola por nove anos, pediu remoção para uma Emei e conseguiu.

A classe social da professora Ruth é nitidamente mais alta que a dos alunos que ela atende, contrariando uma fala que ouvimos sobre a proximidade das classes sociais dos alunos e professores da rede pública. Ela falou de seu filho que estudava na Escola Superior de

Propaganda e Marketing (ESPM) e que iria estudar um ano em Milão, o outro filho, que terminou o Ensino Médio no colégio Dante Alighieri, queria fazer um ano de cursinho para prestar o vestibular na USP.

Além da questão econômica, sua fala mostrou um nível maior de informação e uma consciência social muito grande sobre essa diferença. Ela relatou, por exemplo, as aulas de reprodução humana que realizou com seus alunos. O projeto começou quando um casal da sua turma de apenas nove anos começou "*a se agarrar em todas as oportunidades que tinha: no intervalo das aulas, na hora de ir para a Educação Física*". Depois de chamar a atenção dos dois, a menina do casal comunicou que poderia estar grávida. Ela iniciou, então, uma longa conversa com os dois, que terminou por se transformar em um projeto para todos os quartos anos. Em uma das aulas, a menina lhe contou que era muito bom falar com ela, já que sua mãe só lhe ensinava "*besteiras*", a professora apaziguou a raiva da menina assegurando que a educação que a mãe recebera era diferente da que ela havia recebido, que a mãe da aluna não tinha as informações que ela tinha, etc.

Sobre seu trabalho de mestrado, ela relatou que escreveu sobre representações sociais e observou que nunca faria um doutorado. Para ser professora de ensino fundamental "*o mestrado está ótimo*", já que ela ganhou oito pontos em sua carreira, enquanto os cursos geralmente oferecidos às professoras acrescentava 0,25 ponto. Disse que sua opinião sobre a questão da alfabetização era a de que esta se complicou porque deixaram muitos alunos NS até o quarto ano e que na verdade a alfabetização tinha que ser completada no máximo até o final do segundo ano e ponto. "*É absurdo passar um aluno do segundo para o terceiro ano sem que ele esteja alfabetizado*."

Foi assim que encerramos nosso contato com a Escola Norte, em muitos aspectos, consideramos que as duas escolas eram parecidas e tinham um grande desafio pela frente. Uma das diferenças porém, é que o trabalho pedagógico que observamos em sala de aula não pareceu-nos ser tão consistente quanto o trabalho da professora Sueli da Escola Leste, isso se deveu em parte, ao fato de a professora Emília ter chegado à escola no mês de outubro e, portanto, o seu contato com os alunos foi muito dificultado. A turma já tivera duas professoras diferentes no ano e uma terceira precisaria de muito esforço para conquistar sua atenção e respeito de imediato, Emília só o conseguiu no final do ano. A seguir, narramos nossa experiência em sala de aula com os alunos do quarto A.

3.2.3 A sala de aula

No primeiro dia de observação em sala, encontramos a segunda professora substituta, Emília. Ela lia, quando entramos na sala, *A Festa no céu*, fábula muito conhecida. Posteriormente, pediu aos alunos que reescrevessem o final da fábula de forma distinta daquela que ela lera. Foi difícil ouvir sua leitura, os alunos conversavam, levantavam-se, brigavam, brincavam. Havia alguns trava-línguas escritos na lousa: *doce mais doce, tempo perguntou pro tempo, tatu tá aí*. De olhos fechados, após o término da leitura da professora, escutamos risadas, a voz distante da professora, xingamentos e imperativos: "*Cala a boca, seu idiota!*" (em tom de galhofa), "*Cara de macaco!*", "*Vou tirar sangue dele!*". Dentre os 24 alunos presentes apenas seis alunos escreviam. Um aluno, no fundo da sala, brincava com um outro colega de atirar bolinhas de papel, um terceiro subiu em uma cadeira. Enquanto isso, a professora fazia uma atividade em sua mesa, e não colocava ordem. Muitos alunos desenhavam, um deles, estava quieto observando tudo, mas de repente um colega mexeu com ele, e então o verbo foi solto: "*Vai tomar no cu!*" Alguns dos seis alunos que escreviam entregaram o novo final da história para a professora, que fez uma lista na lousa com todos os finais: a) O sapo caiu na água, b) Deus teve pena e deu asas ao sapo, c) O sapo pediu desculpas ao urubu, d) O sapo pulou sobre o avião e foi para o aeroporto.

Ouço mais um xingamento: "*Filha da puta, vaca!*" A professora tentou copiar o final da história de um aluno na lousa, porém, parou com dúvidas de leitura. De repente, estamos na aula de matemática, ninguém percebeu, a professora não deixou claro o fim da primeira disciplina. Ela pediu para representar o número 67 pintando os quadradinhos das dezenas na primeira coluna de um quadro que ela desenhou e a quantidade de unidades na outra coluna:

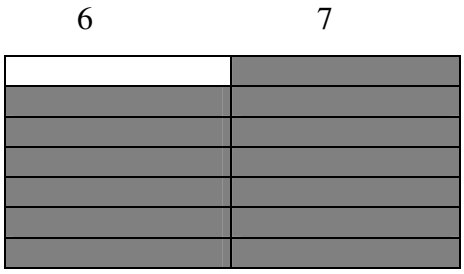


Figura 10. Atividade de matemática proposta pela professora substituta Emilia.

Muitos não fizeram a atividade, alguns foram mostrar à professora, outros pediram ajuda para realizá-la. Novo xingamento: "*Cuzão!*", alunos se chutavam e se agrediam fisicamente. Muitos desenhavam, alguns ocupavam a lousa, uma aluna roía as unhas e outra falava ao celular.

Renato aproximou-se e iniciou uma conversa conosco, dizendo que as lições para ele eram todas fáceis pois ele vinha da escola particular e já sabia "*tudo*". Pedi que ele ajudasse algum colega que não soubesse fazer, enquanto isso, ocorria um linchamento moral e físico de um aluno, uma aluna bem maior afirmou que ele "*não é homem*". A aula terminou 20 minutos antes de o sinal bater e os alunos saíram conversando em pares ou grupos.

Durante o segundo dia de observação, havia 20 alunos na sala de aula, note-se que na lista de nomes da escola, do início do ano, constavam 44 inscritos nessa turma. A professora nos informou que nas sextas-feiras as disciplinas trabalhadas eram Educação Artística e Português, sugerimos preparar uma atividade para a próxima aula e ela aceitou prontamente dizendo que sexta-feira seria o dia ideal. A professora explicou que trabalhavam as questões de identidade e questões sociais, orientadas por um programa que discutiram com a coordenadora Rosa. Mostrou várias atividades realizadas pelos alunos, todas com palavras que se referiam a profissões ou ao contexto do mundo do trabalho. Perguntamos se questionara os alunos sobre o que eles gostariam de ser quando crescessem, mas ela contou que isso não tinham feito.

Observamos que o aluno Valdir A. ficava sempre quieto e quando agia era para bater em alguém. Uma das alunas se aproximou e nos assegurou que a professora Cátia (a professora efetiva da turma) não deixava eles abrirem a boca. Emília explicou uma tarefa que colocou na lousa, entretanto, não exigiu a atenção de todos os alunos. Assim, alguns circulavam pela sala, outros conversavam desatentos. O exercício tratava-se de colocar em ordem as letras de quatro palavras que correspondiam a profissões, os alunos deviam reescrever as palavras na ordem correta: NAOCTR, RINPTO, TARO e IECDOM. Um aluno se aproximou enquanto ajudávamos duas alunas a resolver o exercício proposto pela professora, imediatamente ele decidiu ajudar os colegas também, surpreendendo-nos com sua atitude. Ao terminarmos o exercício, as alunas ficaram muito satisfeitas e foram mostrar o caderno à professora.

O aluno que ajudou suas colegas fizera o exercício "de cabeça" e alegou que era muito fácil. Continuamos juntos a ajudar alguns alunos a resolver o exercício. Muitos deles pediam atenção, no entanto, desconfiamos que eram motivados pelo afeto, já que nem todos apresentavam dificuldades para resolução do exercício. Enquanto isso, quatro alunos jogavam Tazo. Às 10h40 muitos guardam o material. Valdir B. ainda tentava fazer a lição anterior (um caça-palavras) enquanto a professora explicava o segundo exercício, descrito acima. a aula terminou.

Na próxima aula, como havíamos combinado, levamos material para realizar uma intervenção. Iniciamos a aula perguntando aos alunos o que eles sabiam sobre poesia e poema, o que era necessário para uma poesia e um poema acontecer, eles listaram as seguintes palavras: verso, rima, palavras, letras, sentimentos, paixão, amor, carinho, traição, poeta, autor, admirador (da poesia). Acrescentamos que poderíamos fazer poesias sobre temas sociais, a natureza e o cotidiano.

Lemos duas poesias e pedimos aos alunos para demonstrar com uma dramatização o entendimento que eles retiraram dos textos. Fizemos várias atividades de leitura com a primeira poesia[104], eles participaram ativamente e com muita curiosidade, adoraram especificamente dramatizar o texto. Havíamos separado os alunos em dois grupos, uma vez que muitos desejavam realizar a tarefa. Na segunda turma que iria encenar a poesia, o aluno Bruno, que seria a personagem Raimundo, desistiu na última hora e foi substituído. Os alunos buscavam mudar de posição na encenação para ficarem ao lado das garotas "mais bonitas", pois não queriam beijar as alunas Berenice e Karla, por isso, para não constrangê-las, realizamos algumas manobras e conversamos posteriormente com o grupo.

A segunda poesia, "Por quê?", é trabalhada com uma leitura coletiva, repartimos a turma em quatro grupos e cada um lê um trecho. Descubro nessa tarefa alguns alunos que não liam, eram pelo menos três, todos meninos: Valdir A., Valdir B. e Carlos.

No dia 18 de novembro ao chegarmos à escola as crianças haviam saído para realizar uma caminhada pelas ruas do bairro distribuindo uma papeleta que defendia a manutenção do Rio Tietê e sugeria alguns cuidados a serem tomados para colaborar com a limpeza do rio. Ao voltarmos para a escola, a coordenadora reclamava do quarto A, dizendo que foi um "*crime colocar tantos alunos indisciplinados e com problemas de aprendizagem em uma sala só, que deveriam repensar a distribuição para o próximo ano letivo*."

Fomos para a sala de aula e encontramos o maior número de alunos de todas as sextas-feiras: 25. Havíamos preparado, como combinado, uma aula com textos sobre o Dia da Consciência Negra. Levamos quatro folhas, duas com textos, uma com a música *Outro Quilombo* de Mário Gil, e ao final um vocabulário. Distribuímos as folhas e perguntamos aos alunos o que era um vocabulário, ninguém respondeu, a pergunta foi direcionada a quatro alunos em particular, ninguém sabia. Alguns alunos começaram a "chutar": "*É um texto? É um documento*?" Depois de algumas sugestões afirmamos que era uma lista de palavras com a

[104] O trabalho foi realizado com duas poesias curtas de Carlos Drummond de Andrade: "Quadrilha" e "Por quê?".

explicação do que elas significavam, parecido com um dicionário, entretanto, se referia a um texto apenas.

É questionado o motivo do *Dia da Consciência Negra*, eles não sabiam. Perguntamos se sempre houve negros no Brasil: alguns disseram que sim, outros falaram da escravidão. Perguntamos se houve escravos no Brasil, eles ficaram em dúvida, alguns lembraram da novela *Xica da Silva*. Perguntamos se a novela se passava mesmo no Brasil, também ficaram em dúvida, alguns responderam Portugal, mas depois afirmaram Brasil. Perguntamos em que século, porém alguns falaram o ano e, então, tivemos de explicamos o que é século. Ficou uma balbúrdia enorme e mal conseguimos nos ouvir. Eles ficaram impacientes. Ligamos o aparelho de som e após ouvir a música, a aula terminou.

Saímos conversando com a professora Emília, que reclamou do tratamento que recebia da administração escolar: queriam que ela "*consertasse*" a sala em um mês, os alunos estavam cansados de serem maltratados, o fato de ela ser adjunta piorava tudo, etc. Comunicou ainda que faltaria na próxima sexta e que alguém ficaria com os alunos.

Quinze dias depois, no dia 2 de dezembro, quando chegamos à sala, a professora começou a falar das provas que aplicou e do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ela fazia o Programa de Estudante-Convênio (PEC)[105] pela faculdade de Araras e assegurou que "*80% das professoras que fizeram nessa faculdade foram aprovadas no concurso"*. Para os alunos, naquele dia, ela aplicara a prova de história e "*até que os alunos foram bem*". A aluna Beatriz mostrou um cartão de Natal que fizera para a professora Emília, palavras de carinho e amor, pedindo para que ela não fosse embora. Emília recolhia as provas e esperava a professora de Educação Física, Sara. A aluna Mirna lhe entregou a prova e Emília nos contou que ela copiara de outra pessoa, já que não conseguiria responder sozinha.

A chuva caía lá fora e a aula de Educação Física seria na própria sala já que a quadra achava-se molhada. A professora Sara entrou com vários jogos, falou que precisava terminar o campeonato de futebol e que os alunos não faltassem na próxima terça. Os jogos foram distribuídos e os alunos começaram a jogar.

Sara relatou que na primeira vez em que ela utilizou os jogos foi muito difícil para organizar a sala e exigir ordem dos alunos, eles deixaram "*os jogos de qualquer jeito, com peças faltando, fora das caixas*," o aluno Paulo até tomou suspensão por causa disso. Ela se

---

[105] Programa criado em 1995 pelo Governo do Estado de São Paulo. Oferece formação em nível superior para os professores da rede estadual de ensino que trabalham com o Ciclo I do ensino fundamental. A maioria das aulas é ministrada virtualmente e os docentes responsáveis trabalham nas três universidades que fazem parte do convênio: USP, PUC e Unesp.

lamentou pelo abandono em que as crianças se encontravam e relatou como Paulo alegou que sua mãe nem tomaria conhecimento da suspensão, já que "*não sabia de sua existência*", sua ficha era cheia de suspensões e "*não acontece nada*".

Quatro alunos se sentaram em frente à lousa, no chão, para jogar Banco Imobiliário. Duas outras alunas jogavam dominó, mas logo enjoaram e começaram a conversar. Havia 16 alunos na sala. Edival, Carlos e outros alunos chamam Marina de *Ching Ling*, personagem chinês da novela *Bang Bang* da TV Globo, eles perguntaram como se escrevia esse nome. Mostramos como achávamos que era. Percebia-se que apenas queriam chamar a atenção dela. Os meninos perseguiam-na, a paquera era evidente. Ela ficava brava e batia nos meninos. Edival a chamou de vagabunda. Os alunos Paulo, Beatriz e Ane brincavam com um guarda-chuva enorme, corriam para lá e para cá apontando o guarda-chuva como se fosse uma arma. A aluna Carla declarou que não gostava da escola, se isolou e ficou brincando com uma espécie de "costurador" (uns quadros de madeira com figuras desenhadas e delineadas com alguns furos nos quais é possível passar um cordão colorido). Renato, Karla e Berenice ficaram bem isolados, no fundo. Carlos cumprimentou-nos ao entrar (fora ao banheiro) e perguntou quando voltaríamos.

Conversamos com a professora Sara e de repente Carla explodiu em gritos. Sara conversou com Carla rapidamente e retomou a conversa dizendo-nos que apesar da indisciplina da turma ela a adorava e torcia por ela no campeonato de futebol. Assegurou que o campeonato só começara por causa do Carlos que era muito "*carinhoso e doce*" e adorava jogar bola. Certa vez pedira que ele lesse uma definição de uma palavra no dicionário, calmamente, no entanto, ele afirmou que não sabia ler. Ela ficou estupefata, como poderia, "*com 13 anos, no quarto ano e sem saber ler*?" Conversamos sobre as dificuldades da profissão docente e ela contou o percurso que realizava desde São Miguel Paulista até o local da escola. Ela saía de casa às 5h30min da manhã e já chegava cansada na escola. Entrara para essa unidade há um ano e no início tentou levar todos os alunos a uma participação de sua aula, depois viu que era inútil e que algumas pessoas não sentiam o menor desejo de fazer as atividades que ela propunha. Ela tinha dificuldade em ensinar os fundamentos do esporte como, por exemplo, o saque, a manchete e o toque no vôlei, os alunos só queriam jogar, ou melhor, brincar. Em algumas aulas ela conversava sobre sexualidade com eles. "*Eles são muito carentes emocionalmente e afetivamente falando*", afirmou ela.

Nos despedimos da turma e fomos até a sala dos professores na qual Emília terminava de corrigir algumas provas. Infelizmente, constatamos que havia pelo menos seis alunos que não conseguiam escrever uma palavra sequer e que 60% da turma continuaria no quarto ano

em 2006. Emilia nos contou sobre seu pedido de transferência da escola e disse que não poderia se culpar pelo alto índice de reprovação já que chegara no mês de outubro, nos despedimos e neste momento se encerrou minha pesquisa com a turma do quarto ano A da Escola Norte.

Encerrando nossa apresentação dos dados, a seguir, uma análise deles de acordo com o quadro teórico apresentado nas seções 1 e 2 deste trabalho; acreditamos que as observações, intervenções e os discursos aqui registrados podem servir a outras pesquisas e que estes dados não serão exaustivamente explorados nessa dissertação porque eles abrangem muito temas não explorados no âmbito desse trabalho.

4 Variáveis do *analfabetismo escolar*

Ao final deste trabalho, retomamos as questões teóricas das seções 1 e 2, relacionando-as aos dados apresentados na seção 3.

Relembrando, na seção 1 tratamos de temas que versavam sobre alfabetização como um novo campo de estudo, da língua escrita como uma linguagem repleta de significados tanto no campo social como no campo psicológico, dos testes aplicados para avaliação das competências leitoras e da *guerra dos métodos*. Na seção 2 procuramos pensar na língua escrita imersa no campo cultural de uma grande cidade como São Paulo, nas diferenças de *capital lingüístico* dos habitantes desta cidade e do valor da instrução e do diploma escolar presentes na nossa sociedade bem como no valor da *variedade de prestígio* da língua escrita e falada. Acrescentamos, ainda, reflexões sobre uma visão *negociatória* da constituição do *si-mesmo*, já que verificamos que a população das escolas pesquisadas era de migrantes que precisavam estabelecer-se em São Paulo, um lugar no qual ele chega como um *estranho*.

4.1 A relação entre o espaço geográfico e a qualidade do ensino

O espaço onde as escolas estudadas se localizam diferem em alguns pontos. Enquanto o espaço da Escola Leste é geograficamente isolado dos grandes centros de comércio, cultura e lazer, o espaço da Escola Norte é próximo a alguns centros e pontos mais ricos da cidade em termos culturais e socioeconômicos; porém, é isolado pelo Rio Tietê, que impede a livre circulação das pessoas, obrigando-as a dirigir-se até uma ponte que as leve ao outro lado. Outra diferença é que na Escola Norte o público que investigamos não pertence às imediações da escola que, segundo dados da Prefeitura de São Paulo, está localizada em uma região de grandes contrastes:

> Enquanto a Freguesia do Ó é um bairro de classe média, desenvolvido com a influência de imigrantes italianos, possuindo toda a infra-estrutura básica já instalada, a região vizinha, da Brasilândia, é seu extremo oposto, como um reflexo às avessas no espelho.
>
> Essa favela foi formada em boa parte por migrantes nordestinos que vieram tentar a vida na capital e não tinham onde ficar. As casas foram construídas, em boa parte, em terrenos invadidos. A falta de regularização é um dos principais problemas enfrentados pela subprefeitura local. A Brasilândia apresenta o já conhecido quadro desses locais que crescem à margem dos serviços básicos essenciais e são a prova viva dos contrastes brasileiros. É o Brasil profundo. Faltam saneamento básico,

> educação e sobram violência e desemprego. A escola local foi destruída por vândalos, depois que os estudantes passaram a estudar no CEU do bairro." (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2005)

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[106] da região, ainda segundo dados da prefeitura, do ano de 2004, era de 0,432, o mesmo de Timor Leste, que tem índice de 0,431[107]. Já o da região da Freguesia, sobe para 0,525, saindo da primeira faixa do índice e se equiparando a países como a Índia, que em 2002, tinha IDH de 0,595. A média salarial dos chefes de família da Freguesia/Brasilândia estava em torno de R$ 790,00, enquanto no município de São Paulo era de R$ 1.300,00. A escolarização dos chefes de família é muito baixa: 7,5% são sem instrução ou têm até um ano de estudo e outros 41,6% de um a cinco anos. A taxa de analfabetismo é de 5,83%, enquanto no município é de 4,88%. A população que vive em favelas é de 51.882, o que corresponde a 13,23% da população total da região que é de 392.251.

Na região da Escola Leste, o IDH era de 0,446, próximo ao do Haiti que é de 0,463. A média salarial dos chefes de família era em torno de R$ 930,00. O número de anos de estudo dos chefes de família era extremamente semelhante ao da região da Brasilândia: 6,9% são sem instrução ou têm até um ano de estudo e outros 41,8% de um a cinco anos. A taxa de analfabetismo também é próxima, porém, um pouco mais baixa, é de 5,09%. A população que vive em favelas é de 59.608, o que corresponde a 11,38% da população total da região que é de 523.676 (São Lucas/Vila Prudente/Sapopemba). No entanto, esse índice seria bem maior se isolássemos apenas a região do Sapopemba, que é a mais pobre das três.

Comparando esses dados estatísticos podemos verificar, que apesar das diferenças geradas por causa da relação com o entorno escolar, há semelhanças entre as duas regiões das escolas estudadas e apoiando-se em pesquisa de campo e em outros dados fornecidos pela prefeitura podemos dizer que ambas as populações que freqüentam as escolas são migrantes ou filhos de migrantes, sendo grande parte da região nordeste do país.

O poder público conseguiu levar a essa população migrante que vive nas periferias da cidade o acesso à escola gratuita, mas percebemos que a qualidade do ensino está prejudicada nessas regiões, seja pela falta de infra-estrutura dos bairros que abrigam essas instituições, seja pela ausência de instituições culturais próximas à escola, seja porque os professores que

---

[106] O IDH foi desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e "Mede o bem-estar da população em três aspectos: expectativa de vida, grau de escolaridade e *renda per capita*." (CIVITA, 2002). O IDH das subprefeituras da cidade, segundo dados do sítio oficial da Prefeitura, varia de 0,430, no Capão Redondo, para 0,850, no Morumbi. Esse último índice é maior que a média nacional de 0,777. Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/governo/sumario_dados>. Acesso em: jan. 2006.

[107] Os dados de IDH de outros países foram retirados de Civita (2002).

trabalham nesses locais não foram preparados para trabalhar com esse público que é diferenciado daquele encontrado em regiões mais centrais da cidade, ou ainda, porque os profissionais não permanecem nessas escolas, considerando-as um local de passagem, preferindo outras mais próximas de suas residências.

As mudanças socioeconômicas, que pudemos verificar e descrevemos na subseção 3.1.1, não são acompanhadas de imediato pelas instituições de ensino, já que elas têm um quadro de funcionários que se modifica constantemente e mesmo aqueles que buscam integrar-se com a população atendida, encontram problemas de comunicação e de falta de tempo dos pais e funcionários para reuniões fora do período de aulas. Na região da Escola Leste, por exemplo, o aumento da pobreza, da violência e da criminalidade é evidente, assim, o público atual é diferenciado daquele de 20 ou mesmo de 10 anos atrás e essas mudanças devem ser consideradas no planejamento de um currículo escolar. Porém, verificamos pelos documentos e por meio da participação nas reuniões da Escola Leste que apesar de o desejo de mudanças ser constante, a avaliação da unidade escolar é ruim desde 1991. Nesse ano, encontram-se referências à proposta de Emilia Ferreiro e dificuldades no ensino de Língua Portuguesa. As prioridades listadas na avaliação, transcritas na p. 93, são ótimas, no entanto, a mudança é muito difícil. O documento transcrito no final da mesma página e início da p. 94 pode nos dar algumas pistas, ao dizer que anteriormente a escola tinha valor perante a comunidade e que as relações eram mais solidárias, ele nos aponta a grande dificuldade de implantação de um PPP que realmente gere aprendizado significativo para os alunos.

Quanto ao espaço interno das duas escolas estudadas é muito semelhante também. Há muito material escolar e equipamentos eletrônicos disponíveis, entretanto, são pouco ou mal utilizados pelos professores. Queixas de roubo são freqüentes em ambas as escolas. Alguns funcionários são a favor de câmeras para encontrar os culpados, outros dizem que as próprias câmeras seriam roubadas. Percebe-se, então, que há em grande parte dos alunos, apesar de todo o esforço dos órgãos de ensino, uma resistência em valorizar a escola. Eles não encontraram seu lugar. Vidros são quebrados, armários arrombados, materiais são desperdiçados, paredes são pichadas. É visível o quanto desprezam a instituição e essas práticas são mais comuns entre os alunos que não conseguem progredir nos estudos.

Acreditamos que somente se pensarmos nessas pessoas como cidadãos que têm o direito a uma educação de qualidade essa situação se reverta. Estudar suas culturas e as subculturas que se formam no encontro do migrante com o paulistano, seria um primeiro passo para tornar a escola um lugar a ser respeitado, um lugar significativo para elas.

A seguir, é sobre o tema cultural que procuraremos desenvolver nossas reflexões, a palavra cultura foi utilizada tanto no sentido de hábitos cotidianos de um determinado grupo social como no sentido de práticas artísticas.

4.2 Cultura escolar e cultura familiar

Na subseção 1.3 retomamos um trabalho de Soares de 1986 que tratava sobre o bidialetalismo e as conseqüências para a prática escolar; passados 20 anos, muitas reflexões foram feitas e outros trabalhos contribuíram para o aumento crescente do campo de estudo da escrita e suas relações com a prática escolar, porém, acreditamos que as questões apontadas sobre as diferenças culturais continuam presentes.

Primeiramente, porque os migrantes continuam a chegar na cidade, embora em número menor. Em segundo lugar, porque as famílias das escolas estudadas, são migrantes que chegaram a menos de 20 anos na cidade e elas transformam cotidianamente o ambiente cultural da cidade. Esse ambiente é determinado não só pela distância física dos centros de cultura e lazer mas também pelas diferenças econômicas. Na idade em que as crianças dessas regiões são alfabetizadas, sua vida cultural é determinada no bairro e a escola é uma instituição muito importante para enriquecer as atividades culturais, há casos de adolescentes de quatorze anos que nunca foram à Avenida Paulista ou a qualquer museu da cidade acompanhada pelos familiares, o pouco que conhecem além "de sua aldeia" é por intermédio da escola.

Acreditamos que é preciso uma aproximação maior entre professores e familiares, os profissionais de cada unidade precisam conhecer seus alunos de perto, entender as subculturas existentes entre as famílias, perceber quais as semelhanças entre os alunos com problemas de alfabetização, mas também suas singularidades, pois cada história é única e o caminho do ensino-aprendizagem também.

É surpreendente como o diagnóstico das dificuldades dos alunos é feito ano a ano sem que nada seja resolvido, sem que nada modifique a trajetória de fracasso. Muitas ações são feitas, na Escola Leste o trabalho da sala de SAP é discutido e comentado nas reuniões, entretanto, há casos insolúveis. Adriana e Everton são exemplos contundentes, desde 1996, quando entraram para o primeiro ano na Escola Leste, existiam indícios em suas fichas de que eles não se adaptavam ao ambiente escolar e não aprendiam, passaram-se exatamente sete

anos e o resultado é que ele foi para o EJA, com 14 anos, sem aprender a ler e a escrever, e ela foi, no ano seguinte, com 15 anos.

Ao lado de Everton, Adriana era a mais velha do grupo e de certa forma apresentava algumas características em comum com ele, como o fato de em certos dias conseguir fazer algumas atividades e em outros dias não, ou seja, demonstrar uma aprendizagem "flutuante", como podemos confirmar pela expressão "às vezes" utilizada pela professora Sueli durante relatório de diagnóstico que fez sobre Everton. Nós conversamos a respeito dessa aprendizagem flutuante, tínhamos a impressão de que eles não queriam demonstrar até que ponto aprenderam a ler e a escrever. A pesquisa de Ferreiro não nos ajudou nesses casos, como avaliar a escrita de alguém que não lança hipóteses cognitivas mas tenta passar com sua escrita uma mensagem de ordem emocional, alguém que — como registram algumas professoras —, parece estar "*bloqueado*" em sua aprendizagem?

Ao analisar os alunos da Turma A que viviam nas favelas pudemos constatar que suas famílias cresceram e criaram raízes dentro dela. Aprenderam a conviver com a violência. As pessoas só se mudam do local se algum membro da família se envolver com os traficantes. A família de Basílio, da Escola Leste, é um exemplo, seus pais, um casal que veio recém-casado da Bahia, moram há 20 anos bem no centro da Favela C, têm cinco filhos e gastaram boa parte de suas economias transformando seu barraco em um sobrado. Como sair do local se não podem comprar uma casa? Na região da Escola Norte, conforme os dados da prefeitura citados anteriormente, podemos imaginar que ocorreram histórias semelhantes.

Por causa dessas favelas o estranhamento é corriqueiro e os professores temem seus alunos, como se todos eles possuíssem uma capacidade de agressão e violência adormecida que a qualquer momento pode revelar-se. Sem uma aproximação, a imagem que a escola cria dos alunos residentes nas favelas é muitas vezes incompatível com o zelo familiar e o respeito que têm quando vão para suas casas.

Essas famílias, como registramos durante a apresentação detalhada dos alunos da Escola Leste na subseção 3.1.4 e em outros discursos dos pais como os registrados durante a reunião da Escola Norte, são organizadas e se preocupam com educação, demonstram ter conhecimento sobre a realidade da escola, no entanto, dificilmente são chamadas para uma conversa sem que nela se incluam críticas ao comportamento de seus filhos. Muitas mães não possuem as respostas que a escola espera delas, a de Basílio, por exemplo, foi convocada tantas vezes para "dar um jeito" no filho que passou a mandar o esposo para conversar sobre os problemas disciplinares. Empurradas contra a parede, as famílias recorrem às agressões físicas, é o que constatamos em três falas de pais, a primeira é da própria mãe de Basílio, a

segunda foi a de um dos pais da Escola Norte que comunicou que o filho poderia ter "tratamento de Febem" e a terceira foi de outra mãe da Escola Norte, que após ouvir um elogio sobre o comportamento do filho, declarou que ele "apanhou muito" para ficar tão quieto.

A escola, para muitos alunos, é o local que devolve a eles uma imagem negativa de si-mesmos, uma imagem que o *outro* lhe impõe e que é difícil modificar. As descrições encontradas nas fichas diagnósticas que relatamos em 3.1.4 revelam a grande preocupação que as professoras têm com o comportamento dos alunos e quanto se esforçam para eles seguirem normas rígidas. Na maioria das vezes em que estivemos em sala de aula os alunos que não sabiam ler ou escrever eram tratados de maneira risível e estigmatizadora. Apesar de todos os estudos citados na seção 1 apontarem que a superioridade da cultura escrita é discutível, sabemos que ela é muito valorizada na nossa sociedade e conseqüentemente na escola.

Biarnès nos ajudou a entender a relação entre a cultura familiar e a cultura escolar quando fizemos a comparação entre os vários bairros da cidade e quando apontamos os estigmas existentes em relação ao nordestino. Há um choque cultural, com certeza a cultura paulistana reprova ou desvaloriza as tradições nordestinas tão comuns na periferia da cidade; entretanto, há um encontro possível, desde que o respeito entre as culturas seja mantido. A relação entre cultura materna ou familiar e a cultura letrada precisa ser estabelecida para que casos de total "resistência" ao aprendizado da escrita não aconteçam com tanta freqüência. Os cursos de formação poderiam levar isso em conta. Propostas como o *terceiro-analisante* e o *espaço de criação*, de Jean Biarnès, podem ser viáveis por considerar a transformação dos atores escolares com base em um movimento criativo de auto-análise e de mudanças na situação sociopolítica que os envolve.

No entanto, a prática pedagógica na área da alfabetização, é sempre calcada nas hipóteses sugeridas pela pesquisa de Ferreiro, sem avançar em outras interpretações para o que acontece com o aluno durante o processo de alfabetização. As fichas dos alunos da Escola Leste registravam que desde o primeiro ano escolar eles não conseguiram desenvolver o aprendizado da escrita, necessitavam de uma atenção especial para progredir em seus estudos, mas apesar de os registros terem sido feitos, quatro anos se passaram sem que medidas auxiliares que resolvessem a questão fossem tomadas. O nosso conhecimento sobre as famílias dos alunos e suas histórias de vida parecia elucidar mais na indicação de um caminho pedagógico. Essa aproximação deve ser utilizada na construção de um currículo que seja de interesse do aluno e que precisa ser pensado constantemente pela escola.

Procuramos com as atividades propostas para a Turma do quarto ano da professora Sueli, descritas em 3.1.5, encontrar caminhos que trouxessem a cultura das famílias para o cotidiano da escola e ao mesmo tempo discutir questões sobre o preconceito que existia dentro e fora dela. Alguns exemplos, vividos cotidianamente na Escola Leste, eram os apelidos dados a Silvio por causa de sua cor e as críticas ao dialeto nordestino de Leila. A criação dessas atividades trilhou um caminho difícil porque novo e cheio de incertezas, mas os resultados conseguidos com alguns alunos como Silvio e Leila demonstram que o *analfabetismo escolar* pode ser interrompido se conseguirmos uma empatia com a cultura do aluno e se abandonarmos alguns caminhos tradicionais da cultura escolar.

A seguir, discorremos mais sobre a questão da prática pedagógica.

4.3 Relações entre os profissionais da educação: teoria e prática

A palavra "tradicional" sempre pode ganhar novos sentidos no contexto educacional. O que hoje é novidade, amanhã será tradicional e se transformará em uma cartilha a ser seguida, com regras prontas que exigem pouco da criatividade do profissional da educação. Um exemplo disso é o *construtivismo* que passou de novidade a salvação e agora é questionado. Ao invés de uma apropriação das descobertas de Emilia Ferreiro para a complementação de um trabalho pedagógico, as professoras passaram a adotar a obra da argentina como a única forma "científica" de alfabetizar as crianças, conforme pudemos observar no discurso da coordenadora Rosa, da Escola Norte, durante reunião.

Pudemos sentir, ao longo da pesquisa, que todas as professoras são muito preocupadas em manter intacto o trabalho das companheiras e que dificilmente lançam críticas umas às outras, considerando isso falta de ética. Quando em 2001, propusemos a intervenção na Escola Leste, acreditávamos que as professoras estariam ansiosas por fazer trocas de conhecimentos teóricos e que poderíamos aprender muito sobre as práticas daquela UE. Essa crença se desfez rapidamente, as professoras pareciam ter um certo temor com a presença de pesquisadores, elas queriam entender por que nos encontrávamos ali realizando um trabalho que deveria ter sido feito por elas, já que trabalhávamos com crianças de quarto ano que ainda não estavam alfabetizadas. O temor de que se chegasse à conclusão de que a culpa pelo fracasso era delas, afastou-as de uma colaboração mais ampla. De fato, a troca ocorreu apenas com as professoras dos alunos com as quais trabalhamos diretamente e não foi possível reunir conclusões ou reflexões que repercutissem no coletivo.

O temor das professoras não era em vão, muitos cursos oferecem uma “formação em serviço” ou uma “formação continuada” como necessária para os profissionais da educação melhorarem o desempenho de seus alunos em leitura, porém, o desencontro entre os interesses dos organizadores de tais cursos e os interesses dos professores, ficou muito claro para nós desde que nos decidimos a acompanhar dois desses cursos. A maioria dos profissionais capacitadores tem pouca vivência na sala de aula ou possuem uma experiência datada de seus primeiros anos como profissionais da educação, os professores das escolas estudadas possuem pontos de vista divergentes deles, seja por falta de uma experiência teórica, seja porque acreditam que não precisam ser orientados em sua prática. Poderíamos dizer que falta confiança e até respeito entre os participantes dos cursos de formação. Isso ocorre porque os professores alfabetizadores, às vezes, vêem suas práticas desvalorizadas e criticadas sem conseguir argumentar com aqueles que impõem o discurso teórico.

Esses cursos de formação se, por um lado, levam os conhecimentos teóricos e propõe mudanças na didática da alfabetização, por outro, trazem uma insegurança para o professor alfabetizador que vê sua prática desprestigiada diante dos sempre renovadores discursos científicos. O relato da professora vencedora do concurso do MEC em 1989, citado na subseção 1.4, nos traz a dimensão de como as professoras que abraçam as novidades teóricas depreciam o trabalho que elas realizavam anteriormente. Outro problema é a desburocratização das UE e a contratação de profissionais. Como avaliar uma escola na qual não há professores em sala de aula? Em vez de avaliarmos os alunos, porque não avaliamos se realmente o poder público está disponibilizando um ambiente alfabetizador em suas salas de aula?

A seguir, levantamos algumas questões que dizem respeito aos problemas de administração das instituições escolares observadas.

4.4 A burocracia na administração escolar e suas conseqüências

Acreditamos que muito mais sério que o problema da formação do professor, é a questão da ausência desse profissional na sala de aula. Na Escola Leste, além das reuniões que citamos nas quais se discutiram o problema, ouvimos alunos do período vespertino afirmarem que havia dias em que eles tinham apenas uma aula, das cinco que deveriam assistir. Na Escola Norte ocorre o mesmo problema.

Mostrando-se altamente burocrática, a administração das instituições escolares causam problemas que atrapalham tanto quanto uma falta de formação teórica, sobretudo se esses problemas se referem à falta de um professor dentro da sala de aula. Recordemos que o problema institucional e administrativo relatado em 3.2.1, que envolveu a sala observada na Escola Norte, foi um dos fatores que causou a reprovação de 60% dos alunos. Problemas com a distribuição dos alunos NS no início do ano letivo, a troca constante de professores que não foi avaliada como prejudicial ao andamento das aulas, os dias sem aula no mês de novembro, as faltas rotineiras dos alunos, tudo parecia normal.

Constatamos que além da troca de professores durante o ano letivo, ocorreram ainda muitas mudanças de profissionais para outras escolas no final do ano, por variados motivos: distância de sua residência, desacordo com a coordenadora ou diretora da UE, dificuldades de transporte, etc. Isso transforma a escola em um lugar de passagem onde dificilmente as pessoas se fixam, constroem um grupo de estudos e de trabalho. Na Escola Norte essa fragmentação do corpo docente e dos administradores escolares foi maior. O fato de uma nova coordenadora propor idéias diferentes da coordenadora anterior causou a troca de muitos profissionais no final do ano letivo de 2005. Já na Escola Leste, a estabilidade do corpo administrativo, trazia-nos a sensação de uma certa ordem, de um PPP mais discutido e elaborado.

Em vez de tantas avaliações das competências leitoras, citadas no início deste trabalho, porque não contratamos um número de profissionais suficiente para atender a demanda escolar? É fácil aplicar avaliações, divulgar números e culpar os professores ou os alunos pelo fracasso na alfabetização, porque não se verifica se a escola está minimamente organizada para proporcionar um ambiente alfabetizador?

Por meio das avaliações quantitativas sabemos que algo vai mal, mas o quê? Talvez uma pesquisa com poucos alunos e que proporcionasse uma análise mais qualitativa da *competência leitora* seria mais útil do que os atuais números. Por exemplo, o Prova Brasil aponta que na Escola Leste há uma distorção de idade-série no Ciclo I de 5,9%, na cidade a média é de 12,7, isso pode indicar que a escola não está retendo os alunos, independentemente das habilidades que eles tenham adquirido neste período. Para o quarto ano do Ciclo II a distorção é bem maior, 16,8% na Escola Leste e 23,8% na cidade de São Paulo. No entanto, sabemos os motivos dessa distorção? Somente trabalhos qualitativos nos explicariam os reais motivos dela.

Portanto, os problemas apontados pelos pais e funcionários na reunião de fevereiro de 2004, na Escola Leste, descrita em 3.1.2, precisam ser resolvidos. Como exigir que o aluno

aprenda se não há professores? Como trabalhar seriamente um PPP sem que haja participantes nas reuniões da escola? E como garantir essa participação? Precisamos reconhecer o trabalho da diretora Elvira e da coordenadora Mara da Escola Leste no sentido de preencher os requisitos básicos de funcionamento da escola no que se refere a recursos humanos, no entanto, o funcionamento extremamente burocrático prejudica a solução dos problemas.

Enfim, são essas algumas variáveis que encontramos para que não culpabilizemos totalmente o método de ensino pelo fracasso de algumas escolas públicas na alfabetização das crianças do Ciclo I. A seguir, nossas últimas palavras sobre as relações entre a teoria e os dados conseguidos.

Considerações finais

A despeito de todo o destaque dado à importância da aquisição da leitura e da escrita como ferramenta fundamental para a sobrevivência nas sociedades modernas, as escolas pesquisadas não estão preparando os seus alunos para o mundo letrado em que vivemos atualmente.

Os alunos com os quais tivemos contato — alguns deles como Everton e Adriana, passaram sete anos na escola — não seriam aprovados em nenhum dos testes de competência leitora como o Saeb, o Pisa ou o Inaf, ou melhor dizendo, ficariam na escala inicial de "medição" ou mesmo abaixo da primeira escala, como podemos observar pelo desempenho no Prova Brasil. Em 2005, segundo os resultados deste teste, a Escola Leste apresentava um índice médio baixíssimo na prova de Língua Portuguesa do quarto ano, conforme observamos nas Tabelas 1 e 2. A Escola Leste não está propiciando a 46,81% (os que ficaram abaixo de 125 pontos) dos estudantes a capacidade de leitura e de escrita.

menor que 125	de 125 a 150	de 150 a 175	de 175 a 200	Média
46,81%	46,81%	5,67	0	125,59

Tabela 1 – Distribuição percentual dos 141 alunos do quarto ano da Escola Leste que realizaram o Prova Brasil.

4a. série (Ciclo I)	
BRASIL	
Escolas estaduais	176,07
Escolas municipais	171,09
SEU ESTADO	
Escolas estaduais	180,12
Escolas municipais	176,61
SEU MUNICÍPIO	
Escolas estaduais	174,75
Escolas municipais	160,42
SUA ESCOLA (Escola Leste)	125,59

Tabela 2 – Médias comparadas do Prova Brasil dos alunos do quarto ano do Ciclo I.

Em termos sociais, estamos criando um abismo nas oportunidades de desenvolvimento dessas crianças e adolescentes em relação aos jovens de outras escolas. Em termos culturais

estamos deixando de fazer todas as relações possíveis entre a cultura escrita e a cultura oral e midiática que elas vivenciam em seu cotidiano fora da escola.

Como já mencionamos anteriormente, dentre os vários responsáveis apontados pelo histórico fracasso brasileiro na área de alfabetização, como os próprios alunos e os professores, atualmente temos a culpabilização do método de ensino. Sua importância é indiscutível mas consideramos que ele seja apenas uma variável dentre outras que precisam ser encontradas e debatidas. Por meio da entrevista com as professoras da Escola Leste, Débora e Nádia, verificamos que as hipóteses de Ferreiro podem realmente ajudar em uma emancipação das práticas pedagógicas, porém, fatores afetivos também entram em jogo quando aprendemos e os alunos não param de nos dar pistas sobre eles, como observamos em 3.1.5. No entanto, as professoras não dão a essas pistas a importância merecida.

O fator psicológico relacionado sobretudo ao *choque cultural* apontado por Biarnès pode ser útil no estudo de outro caminho para pensarmos uma escrita como a atividade da Figura 1 (p. 103) deste trabalho. Essa escrita não pode ser estudada apenas com as hipóteses de Emilia Ferreiro, outros fatores precisam ser avaliados para interromper o *analfabetismo escolar* dessa aluna.

Se a língua determina parte de nossa identidade, há motivos para que negociemos o que queremos ou não aprender. O aprendizado da escrita inclui uma outra cultura e uma outra linguagem diferente da língua oral — embora com ela relacionada — portanto, é normal que haja um conflito de interesses entre o professor e o aluno. Esse conflito precisa ser resolvido por aqueles que elaboram o currículo escolar. Do contrário, a exclusão mencionada pela professora Débora na p. 99 vai continuar.

Pensamos na língua oficial como a língua ideal a ser atingida, acreditamos em uma superioridade de quem a usa com habilidade, no entanto, Bourdieu nos alerta sobre a manipulação que há por trás da criação dessa *língua oficial*, que regula e determina o padrão de escrita de todos. A escola deve apresentar a cultura valorizada, sistematizada e hierarquizada, e tem a obrigação, ainda, de abrir espaços para outras formas de cultura. Pelo que pudemos averiguar, a cultura escolar está muito distante dessa abertura, por mais "modernos" que sejam os discursos, atividades como a da Figura 10 (p. 140) revelam um professor carente de trabalhos coletivos na escola, que o levem a programar aulas criativas, que despertem o potencial de seus alunos.

Geralmente as discussões entre professores, coordenadores e profissionais do ensino giram em torno da proposta de Emilia Ferreiro e atualmente da contestação dessa proposta pelos defensores da volta do método fônico. Segundo Mortatti (2000) estamos em um

momento histórico caracterizado pela assessoria dos profissionais das universidades aos órgãos administradores da educação. A estratégia dessa assessoria, que inclui cursos de formação de professores, é buscar um convencimento democrático dos professores e não a imposição do novo. Por enquanto não podemos avaliar os resultados desses cursos de formação, podemos apenas dizer, que de acordo com a entrevista realizada com as professoras Débora e Nádia, relatada na subseção 3.1.3 deste trabalho, a discussão sobre os métodos ainda está muito presente nas escolas. Se levarmos em consideração o discurso da coordenadora da Escola Norte, também confirmaremos essa situação de culpabilização total do método de ensino no fracasso da alfabetização.

A *guerra dos métodos* é alimentada por um movimento pendular que ocorre na área da alfabetização, ora se acredita em um método, ora em outro, nunca há consenso, nem síntese de estudos, há somente divergências, nunca convergências. Precisamos mudar essa leitura das teorias científicas e não devemos transformá-las em pólos de uma disputa, como vem ocorrendo, mas nos apropriarmos de suas descobertas e considerá-las úteis uma vez que esclarecem o longo processo de apropriação da escrita como ferramenta e das práticas de escrita e leitura consideradas no todo de uma cultura escrita que é intrínseca a grupos sociais diversos em suas crenças, hábitos e mitos. A *guerra dos métodos* não é interessante como meio de avançar na discussão da alfabetização; apoiamos posições mais equilibradas como as de Morais (2006), e Belintane (2006), citados na subseção 1.4.

> Sendo assim, diante de um sucesso científico ou mesmo de seu triunfo discursivo, como é o caso de Emilia Ferreiro e de suas concepções, é fundamental levar em conta que não haverá um casamento perfeito entre estes e as demandas do ensino. Tais concepções podem ser assumidas como uma parte de um processo mais complexo. Se para aprender a ler é necessário um conjunto razoável de estratégias, talvez a possibilidade de avaliar a fase em que o aluno se encontra (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética) seja só mais uma dentre outras tantas atividades. Do mesmo modo, se aceitarmos que há uma consciência fonológica, cuidar para que o aluno a desenvolva, seja também só mais um dos possíveis compromissos de um currículo. (BELINTANE, 2005, p. 66)

Se não há método milagroso também não há ensino espontâneo, um caminho deve ser encontrado. A palavra método, considerada em sua etimologia, ou seja, *metá* (atrás, em seguida, através) e *hodós* (caminho)[108], sugere que o professor encontre em sua vivência e interação com os alunos, um caminho próprio que ele e mais ninguém pode trilhar. Apoiar-se nas teorias para construir esse caminho é algo que deve ser feito, visto que do contrário a ciência pedagógica não seria necessária; encontrar um caminho pronto na teoria é algo

[108] INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS (2001).

impossível já que as pesquisas estão direcionadas para objetivos que não dizem respeito à prática pedagógica como um todo.

Dentre as reflexões que precisam ser feitas para o encontro de um "método" precisamos pensar na sociedade moderna e tecnológica, na distribuição desigual do capital lingüístico, no fenômeno da migração e em suas conseqüências para a cultura local e devemos estar conscientes de que vivemos em uma sociedade grafocêntrica (GNERRE, 1985), na qual a palavra como signo gerador de simbologias e idéias tem grande influência.

Em outro campo de reflexões, devemos estar atentos aos estigmas pertencentes à cultura dos alunos com os quais vamos trabalhar, pensar em suas identidades sociais e culturais, em como eles podem sair das amarras dos estereótipos e utilizar a cultura escrita associada às outras linguagens para ocupar um lugar menos periférico e sair do sistema de reprodução existente nas instituições escolares.

A escola é o lugar do *outro*, é onde estamos fora do ninho da família, mas é também o lugar no qual nos constituímos e nos posicionamos perante o mundo porque é somente por meio do *outro* que nos sentimos aceitos, amados e respeitados. Só existimos por meio do outro e a educação precisa de negociação cultural constante pois o professor é um exemplo de como ser *outro*; se não há essa negociação, proposta por Bruner para a constituição do si-mesmo, citada na subseção 2.3, o aluno pode resistir ao que lhe é proposto, ainda mais se pensarmos no contexto de falta de professores encontrado em ambas as escolas pesquisadas. Como exigir do aluno um "bom comportamento" quando pedimos que ele saia de sua casa e fique em uma escola esvaziada de conhecimentos, de enfrentamentos, um local onde ele está abandonado à própria sorte? O depoimento da aluna Carla da Escola Norte, na p. 144, revela a insatisfação de quem esperava muito mais da instituição e de seus professores. As atitudes de Basílio, na p. 108 e de Renato, na p. 141, que desdenharam as atividades oferecidas pelas professoras, revelam a falta de desafio encontrada na sala de aula.

Biarnès (1998) nos fala sobre o acesso à letra ou à cultura escrita como um jogo que só tem significado por meio da transformação que realizamos para ser uma pessoa que ainda não somos, esse "vir-a-ser" exige que estejamos preparados para a leitura, que é a letra do *outro* e para a escrita que é "minhas letras para o outro", essa funcionalidade da letra não pode ser encontrada em formulários burocráticos mas deve ser estimulada para ser buscada nos segredos contidos no livro. É a literatura que nos ensina a ler. "Só a letra do livro pode deslocar o sujeito de sua aderência ao espaço-tempo de seu meio, daquela 'imagem do mesmo' e abrir então o espaço do jogo onde a letra tem sentido." (BIARNÈS, 1998, p. 145).

Então, a alfabetização e o letramento devem levar em conta esse jogo e devem propor ao aluno um trabalho com múltiplas linguagens e com muitas culturas e não só com a cultura erudita e com a língua oficial.

Desde a entrevista com a professora Débora, em 2000, até o momento de encerramento desse trabalho, procuramos nunca esquecer a indignação inicial que sentimos quando vimos a escrita dos alunos da Turma A pela primeira vez. O trabalho com esses alunos nos trouxe a certeza de que o método é muito importante para o ensino da escrita, entretanto, deve estar acompanhado de uma visão abrangente das culturas existentes no entorno escolar e de suas relações com a cultura escrita. Normalmente, constatamos uma descrença na capacidade do aluno de fazer relações interculturais e a crença em uma superioridade da cultura escrita formal sobre outras tantas formas de cultura.

A cada dia mais informações, conhecimentos, saberes, mensagens, discursos, textos, enunciados são veiculados por meio da escrita, nas mais diferentes mídias. Utilizar a escrita é ter o poder de interferir no que é veiculado, seja criticando, apoiando, discordando, fruindo, aprendendo, ensinando: participar dessa cultura é exercer o poder dado pela linguagem escrita para ser uma pessoa mais ativa na sociedade e é no impacto que esse poder traz ao sujeito que devemos pensar.

A utopia de uma escola pública de qualidade para todos só se realizará com a participação dos professores e, por isso, precisamos respeitar o trabalho prático do professor em sala de aula e valorizar os saberes pedagógicos desse profissional que tem de sintonizar-se com os trabalhos acadêmicos continuamente mas que não participa das decisões tomadas na escola; só assim conseguiremos avançar.

Por fim, o que esperamos, é que daqui por diante os reflexos das atuais discussões resultem em mudanças reais nas salas de aula, já que de acordo com os dados da nossa pesquisa de campo, que confirmam as estatísticas, o número de pessoas que não se apropriaram da cultura escrita depois de até oito anos de escolarização denuncia um grande desafio que o poder público tem de enfrentar: tornar a escola pública, de fato, um lugar onde ocorra a alfabetização e o letramento de seus alunos e ainda de acolhimento e difusão das produções culturais de todos os paulistanos.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Introdução e Comentários: José de Nicola. São Paulo: Scipione, 1994.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália – novela sociolingüística**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Preconceito lingüístico, o que é como se faz**. São Paulo: Contexto, 1999.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BELINTANE, Claudemir. A guerra dos métodos. **Coleção memória da pedagogia:** Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento, Rio de Janeiro, n. 5, 2005.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1981.

BIARNÈS, Jean. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 137-161, jul./dez. 1998.

_____. Jean Biarnés: entrevista. **Entitès**, Paris, n. 7, p. 18-21, maio 2003a.

_____. Espaço de criação e diversidade. In: **I Ciclo de palestras populações migrantes no Brasil e no mundo**, 2003b, São Paulo. Evento realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. [S.l.: s.n.]

_____. **Educación, diversidad y espacios de creación en la escuela.** [S.l.: s.n.], 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O que falar quer dizer**: a economia das trocas lingüísticas. Algés, Portugal: Difel, 1998.

_____; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-486.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 127-156

CASIMIRO, Vitor. Reprovação Federal. **Portal educacional**: a internet na educação. Educadores: entrevistas. Portal mantido pela Positivo Informática. 2002. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0074.asp>. Acesso em: 7 ago. 2006.

CENTRO DE ESTUDOS MIGRATÓRIOS. **BBS** (sítio). Disponível em <http://www.cemsp.com.br/>. Acesso em: out. 2006.

CIVITA, Roberto (Ed.). **Almanaque Abril**: mundo. São Paulo: Editora Abril, 2002.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita. **Videtur:** revista *online* da Editora Mandruvá, São Paulo, n. 23. ISSN 1516-5450. Disponível em: < http://www.hottopos.com/videtur23/silvia.htm >. Acesso em: fev. 2006.

COSTA, Antonio Luiz M. C. Não se ufane tanto. Seu país. Desigualdade. **Carta Capital***:* política economia e cultura. São Paulo, ano 10, n. 261, p. 28-31, out. 2003.

CSABA DÉAK: verbetes de economia política e urbanismo. Liberalismo. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/docentes/depprojeto/c_deak/CD/4verb/index.html>. Acesso em: out. 2006.

DOSSE, François. **História do estruturalismo I. O campo do signo, 1945/1966**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora Ensaio, 1993.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 18. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FREHSE, Eike. **Democratização em xeque?**: vicissitudes da progressão continuada no ensino paulista em 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Apresentação de Telma Weisz. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Cultura escrita e educação:** conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GERES: estudo longitudinal da geração escolar 2005. **BBS** (sítio). 2005. Disponível em: <http://www.geres.ufmg.br/paginas/inicial.jsp>. Acesso em: 1 ago. 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1989.

GNERRE, Maurizzio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GÓIS, Antônio. Método de ensino não determina sucesso**. Folha de S.Paulo**, São Paulo, 3 abr. 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1988.

GOLDIN, Daniel. Prólogo. In: FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação:** conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles (Ed.). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2001.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO: ação do Ibope pela educação. Inaf. **BBS** (sítio). Disponível em: <http://www.ipm.org.br/an_ind.php>. Acesso em: 21 jul. 2006.

KAMINSKI Kristhian; GIL, Patrícia. Questão de método: eficiência do construtivismo no processo de alfabetização é questionada por defensores do antigo método fônico**. Educação,** São Paulo, n. 244**,** ago. 2001.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**.. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos)

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**. 3. reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2001(1995).

LA TAILLE, Yves de. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOPES, Lucia Leite Ribeiro Prado. **Machado de A a X: um dicionário de citações**. São Paulo: Editora 34, 2001.

MAGALHÃES, Naiara. Construtivismo x Interacionismo. Entrevista com Maria do Rosário Longo Mortatti. **Jornal E do Ceale**, 28 mar. 2006. Disponível em: <www.fae.ufmg.br:8081 /Ceale/menu_abas/noticias/entrevistas/2006/marco_2006/noticia.2006-03-28.9325464748>. Acesso em: 20 jul. 2006.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva Vigotskiana. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, 2000. Disponível em: <http://www.scielo. br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020000 00200012>. Acesso em: 20 jul 2006.

MARTINS Filho, Eduardo Lopes. **Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo**. 3. ed., revista e ampliada. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Espaço:** informativo técnico científico do Instituto Nacional de Educação de surdos. Rio de Janeiro, n. 16, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/REVIS TAS.htm>. Acesso em: 7 dez. 2005.

MENEZES, Cynara**.** Perfil: Dissonância na alfabetização. **Folha online**, São Paulo, 25 nov. 2003. Sinapse. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u644. shtml>. Acesso em: 7 ago. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatos de experiências premiados 1989***:* II Concurso – Prêmio 15 de Outubro. Secretaria de Ensino Básico, Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional, Coordenadorias de Apoio a Gestão da Escola e Apoio Pedagógico ao Ensino de 1º. Grau. Brasília, out. 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal do MEC**. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: ago. 2006.

MIRANDA, Danilo Santos de. Redistribuir os bens simbólicos. **Carta Capital**: política economia e cultura, São Paulo, ano 10, n. 261, p. 40-41, out. 2003. Seu país. Desigualdade.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"? In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876/1994. São Paulo: Unesp; Comped; Inep, 2000. Introdução e Capítulo 4.

NORMAS PARA PUBLICAÇÕES DA UNESP. Preparação e revisão de textos, v. 3. Editora Unesp.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004. 226 p. : il., gráf., tablas. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/da taoecd/38/52/33707212.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. O MEC acerta ao propor a revisão do processo de alfabetização no Brasil? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 fev. 2006. Folha Opinião, Tendências/Debates. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1802200609.htm>. Acesso em: 24 fev. 2006.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas (SP): Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. Tradução: Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1996.

PIZZOLATTO, Marcos André (Ed.)**.** Biografias: Sartre. Filosofia. **BBS (sítio) Sociedade Literária Prometheus**. Disponível em: <http://www.geocities.com/slprometheus/>. Acesso em: jun. 2004.

PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 2. ed. Projeto Nurc. São Paulo: FFLCH/USP, 1995.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Planejamento. **Município em mapas - série temática**: índices sociais. 2003. Versão digital disponível em: <http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/>. Acesso em: 18 jul. 2006.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. **Portal da prefeitura**. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/noticias/>. Acesso em: dez. 2005.

SAUTERER, Fernando. **Ética como amor-próprio**. [S.l: s.n.]. Cap. 2 O ideal do amor-próprio.

SABOYA, Maria Clara Lopes**.** O enigma de Kaspar Hauser (1812?-1833): uma abordagem psicossocial. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: nov. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, jul. 2003.

SILVA, Nilce da. **Falar, Ler, Escrever**: um estudo sobre o processo de formação de adultos lusófonos em situação de pouca escolarização. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____; TOSI, Pedro G. Diversidade na escola: negar, falsear ou integrar. **Educação On-Line**. Artigos. São Paulo, 17 nov. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 29 dez. 2005.

_____. Les métaphores de la relation entre l´être et l´univers lettré: les indicateurs de lettrisme a-fonctionnel. In: 7eme Biennale de l´Éducation et de la Formation, 2004, Lyon. **Résumés des Contribuitions**, 2004, v. 1, p. 97-98. Versão completa e traduzida disponível em: <http://br.geocities.com/projetoacolhendotextos/textossilvapdnid/textos.nilce.da.silva00009metaforas1_da_relacao_homem_resumo.html>. Acesso em: 26 jul. 2006.

SOARES, Magda Becker**. Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed (2001). São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos)

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan.-abr. 2004.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. KRASILCHIK, M. (Org.). **USP fala sobre educação**, São Paulo: Feusp, 2000

TOLEDO, José Roberto de. São /Paulo bate a cabeça no teto: com população em queda, marco de 10 milhões não deve ser ultrapassado em 20 anos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 dez. 1999. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/eso/dezmilsaopaulo.html>. Acesso em: jan. 2006.

TOMIZAKI, Kimi. A herança operária entre a fábrica e a escola. **Tempo Social**: revista de Sociologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-171, jun. 2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso. São Paulo: USP, 2004. Compilação: Grupo DiTeses. Coordenadora: Vânia M. B. de Oliveira Funaro. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/info/diretrizesfinal.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2006.

WEISZ, Telma. **Didática da leitura e da escrita**: questões teóricas. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>. Acesso em: dez. 2005.

_____. O MEC acerta ao propor a revisão do processo de alfabetização no Brasil? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 fev. 2006. Folha Opinião, Tendências/Debates. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1 802200609.htm>. Acesso em: 24 fev. 2006.

ANEXO A
RELATÓRIO DO TESTE APLICADO EM SILVIO, ALUNO DA ESCOLA LESTE

SÚMULA SOCIAL

Família legalmente constituída e estruturada, composta por 06 membros, quais sejam: genitor – 47 anos, genitora – 48 anos, 03 filhos com idades entre 19 a 11 anos e 01 nora – 21 anos. Situação sócio-econômica-cultural inferior. Quanto a , trata-se de criança calma, que faz amigos com facilidade, independente em AVD's. Vem apresentando dificuldades para aprendizagem desde o primeiro ano, porém nunca passou por avaliações / acompanhamento.

SÚMULA PSICOLÓGICA

1. Motivo do Encaminhamento

"A criança teve um desenvolvimento normal mas quando iniciou a 1ª série começou a apresentar dificuldades para aprender: Não consegue ler e escrever. A mãe procura tratamento para o filho. (sic)

Na escola frequenta sala de reforço.

2. Síntese das Avaliações

Nível Mental – Conforme resultados dos testes Matrizes Coloridas (Raven) e Teste da Figura humana (Goodnough.), a criança obteve resultados insatisfatórios para sua idade cronológica, classificando-se como D.M. leve.

Avaliação Psicomotora – Através do Teste Gestáltico Visomotor de Bender, constatou-se que a criança apresenta dificuldades relacionadas as execuções motoras propriamente dita. Imaturidade neuro-motora, pouca capacidade para ajustar o gesto com a percepção. Orientação e organização temporo-espacial apresenta-se rebaixada para sua idade cronológica.

Dinâmica lateral definida para o lado esquerdo.

Nível Psicopedagógico – Não lê, não faz ditado, na cópia confunde e troca os fonemas, apresentando inversões até na escrita do próprio nome. Identifica vogais mas conhece poucas consoantes e alguns numerais.

Teste de Personalidade – A criança apresenta certa inquietação motora, há momentos em que demonstra certa desconfiança e preocupação com situações novas (cautela).

3. Conclusão

Criança com distúrbio de aprendizagem, suas dificuldades específicas parecem relacionadas a leitura e escrita, tendo como causa o rebaixamento mental e a privação cultural.

Necessita frequentar classes lentas com número reduzido de alunos, e com programação de início de alfabetização e acompanhamento individual em Psicopedagogia.

ANEXO B
PRODUÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA LESTE

1 Ditados diagnósticos dos alunos da Escola Leste

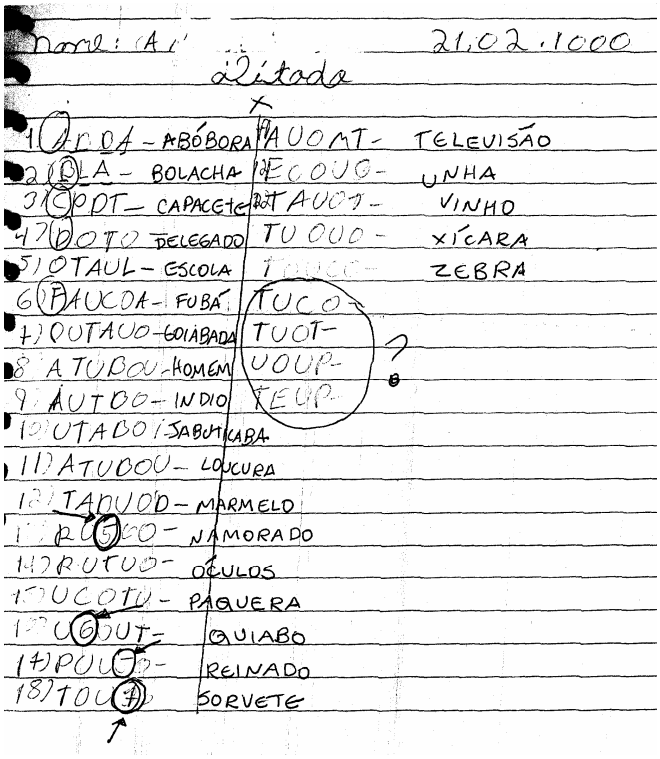


Figura 11. Ditado diagnóstico de Adriana.

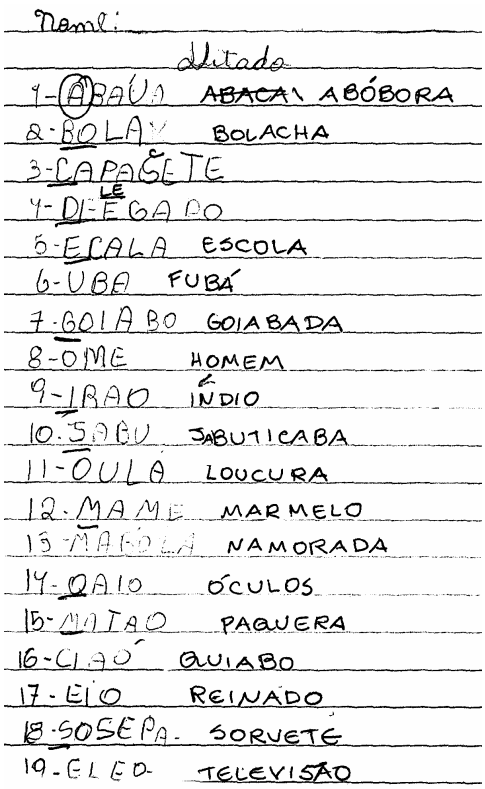


Figura 12. Ditado diagnóstico de Amanda.

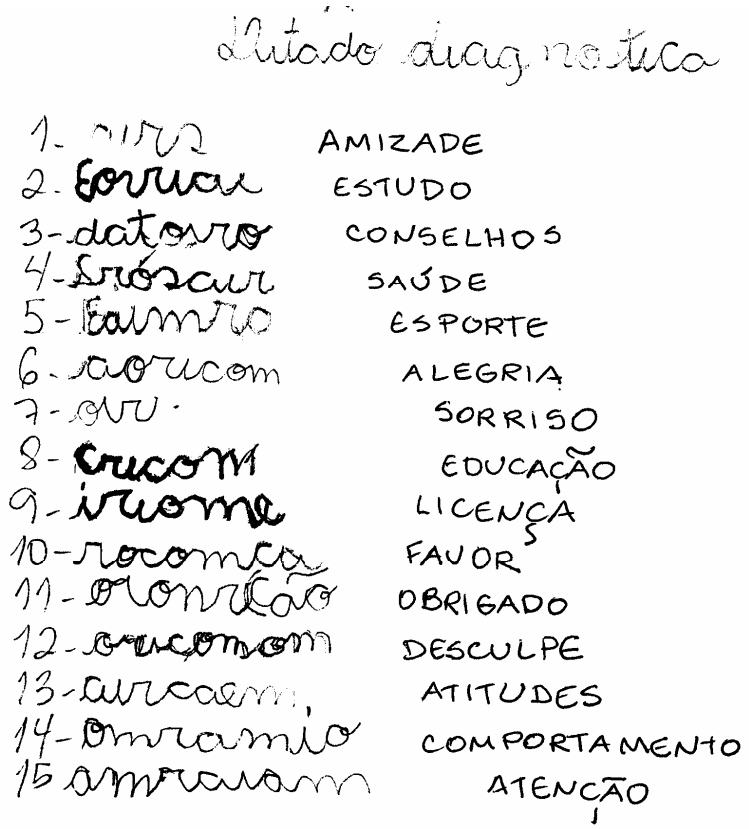


Figura 13. Ditado diagnóstico de Everton.

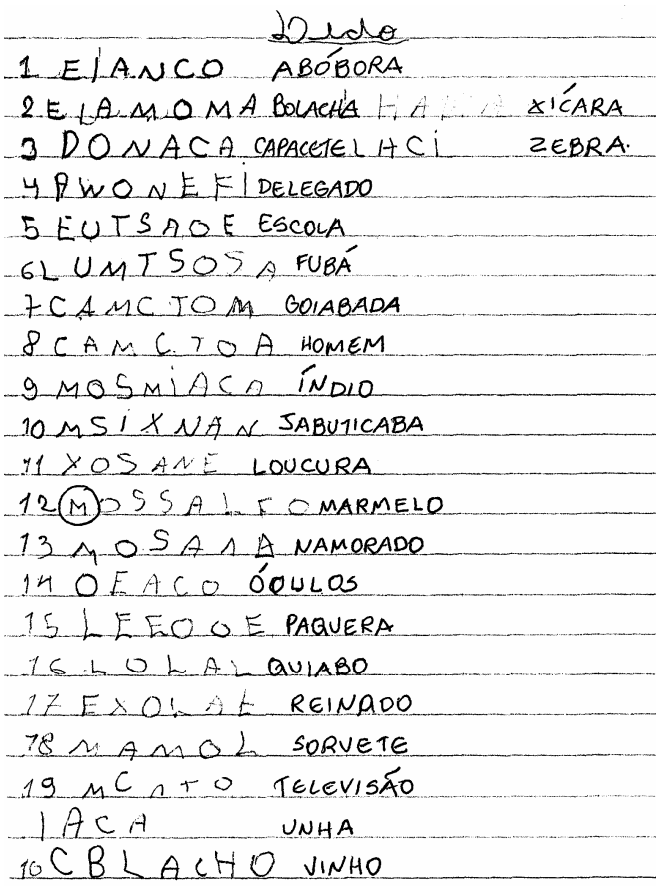


Figura 14. Ditado diagnóstico de Leila.

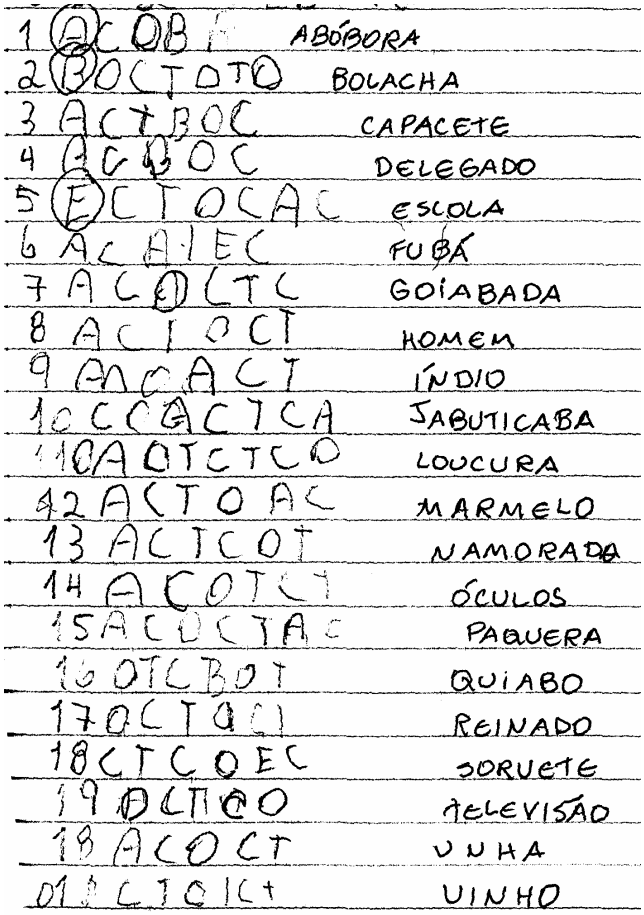


Figura 15. Ditado diagnóstico de Paulo.

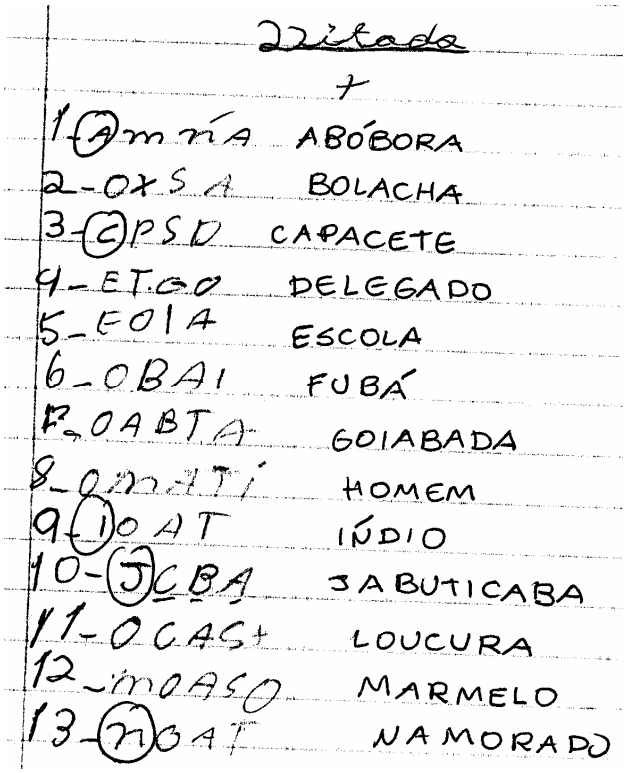


Figura 16. Ditado diagnóstico de Yvone.

2 Atividades diversas, citadas nas subseções 3.1.4 e 3.1.5

2001

JORGE DE CAPADÓCIA
(Jorge Ben)

JORGE SENTOU PRAÇA
NA CAVALARIA
EU ESTOU FELIZ PORQUE EU
TAMBÉM SOU DA SUA COMPANHIA
EU ESTOU VESTIDO COM
AS ROUPAS E AS ARMAS DE JORGE
PARA QUE MEUS INIMIGOS
TENHAM PÉS E NÃO ME ALCANCEM
PARA QUE MEUS INIMIGOS
TENHAM OLHOS E NÃO ME VEJAM
E NEM MESMO O PENSAMENTO
ELES POSSAM TER PARA
ME FAZEREM MAL
ARMAS DE FOGO
MEU CORPO NÃO ALCANÇARÃO
FACAS E ESPADAS SE QUEBREM
SEM O MEU CORPO TOCAR
CORDAS E CORRENTES SE ARREBENTEM
SEM O MEU CORPO AMARRAR
POIS EU ESTOU VESTIDO
COM AS ROUPAS E AS ARMAS DE JORGE
JORGE É DE CAPADÓCIA

1. ESCREVA AS PARTES DO CORPO CITADAS NA MÚSICA.

OLHOS MÃOS PÉS

2. SÃO JORGE GERALMENTE É DESENHADO SOBRE UM ANIMAL. QUAL O NOME DESSE ANIMAL? E O NOME DO ANIMAL QUE SÃO JORGE MATA?

CAVALO DRAGÃO

3. QUAIS SERIAM AS ROUPAS E AS ARMAS DE JORGE?

ESPADA, CAPACETE, CINTO
ESPADA

Figura 17. Atividade realizada com a Turma A da Escola Leste.

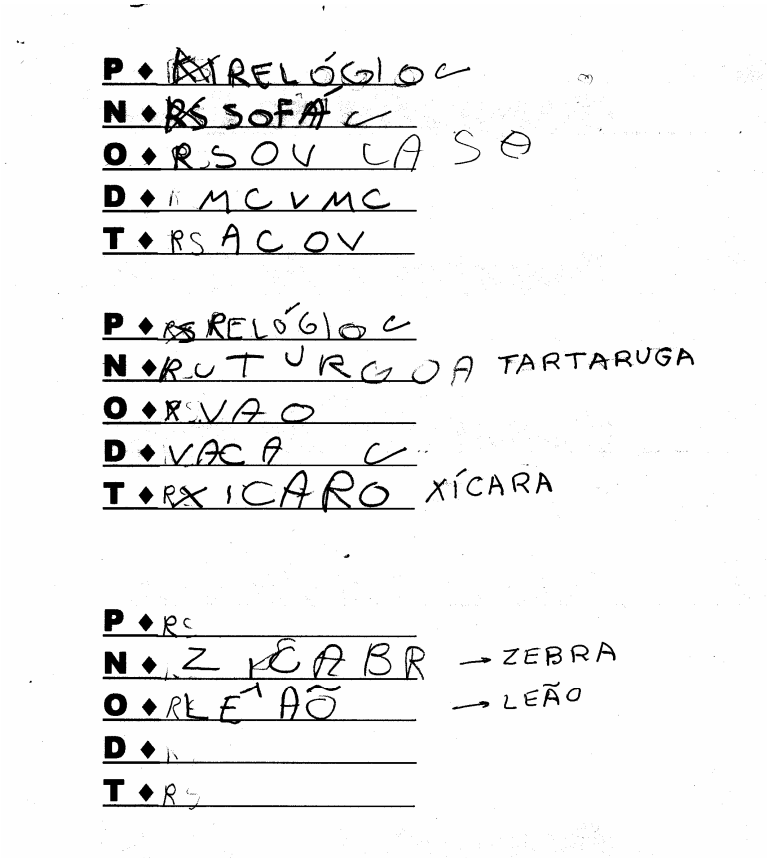


Figura 18. Produção de Leila para os cartões de um jogo de tabuleiro.

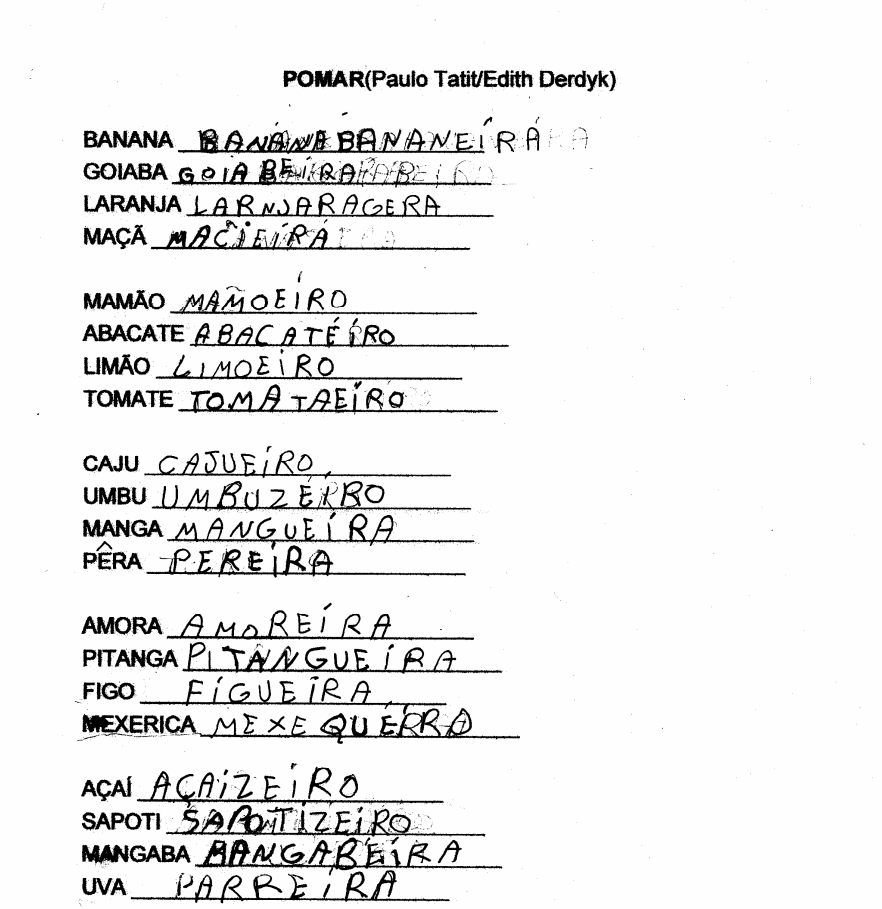
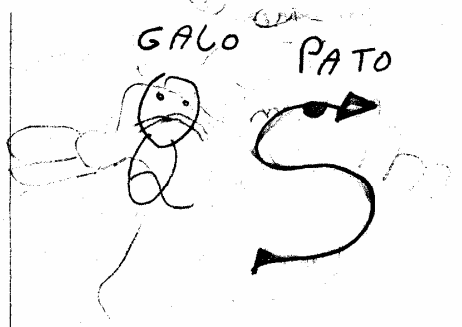
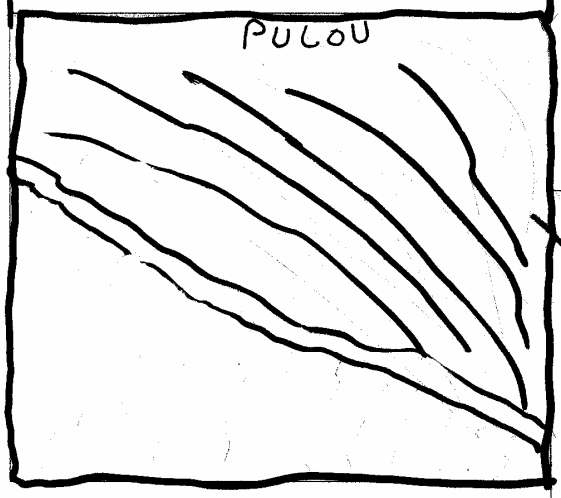


Figura 19. Atividade realizada com a Turma A da Escola Leste.





O PATO PATETA

LÁ VEM O PATO
PATA AQUI, PATA ACOLÁ
LÁ VEM O PATO
PARA VER O QUE É QUE HÁ.
O PATO PATETA
PINTOU O CANECO
SURROU A GALINHA
BATEU NO MARRECO
PULOU DO POLEIRO
NO PÉ DO CAVALO
LEVOU UM COICE
CRIOU UM GALO
COMEU UM PEDAÇO
DE JENIPAPO
FICOU ENGASGADO
COM DOR NO PAPO
CAIU NO POÇO
QUEBROU A TIGELA
TANTAS FEZ O MOÇO
QUE FOI PRA PANELA.

EXERCÍCIOS
1. DESENHA 4 CENAS DA HISTÓRIA DO PATO.

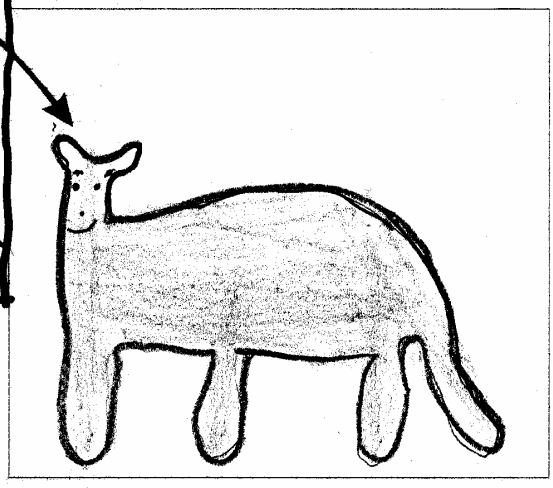


Figura 20. Atividade realizada com a Turma A da Escola Leste.

Mãe,

É muito difícil falar o que eu sinto.
Vou começar dizendo que gostaria
muito de poder ~~te~~ dar uma casa.
Só que eu não tenho dinheiro.
Eu entendo o que a senhora sente
por não ~~as~~ ter uma casa.
Meu sonho era que ~~(um dia)~~ seu
dinheiro saísse e pudesse comprar
uma. para que a gente pudesse
morar junto. E um dia, todos
os seus sonhos se realizassem.
porque é muito ~~em~~ importante
ter uma mãe igual a senhora.
~~Que~~ é muito difícil existir uma mãe
como a senhora foi conosco.

Feliz Dia das Mães!
Quero te dizer que um dia
quando eu crescer te darei tudo
que a senhora merece.
Um beijo,

Figura 21.Transcrição de carta oral da aluna Leila, da Turma A da Escola Leste.

1. Observe bem, "quem rima com quem"

	RIMA COM?	INVENTE OUTRAS RIMAS
CASA	(NÃO RIMA)	ASA / VAZA / PASSAVA
ENGRAÇADA	NADA	MOLHADA / QUEBRADA
TETO	NÃO RIMA	
NADA	ENGRAÇADA	
NÃO	CHÃO	
CHÃO	NÃO	
REDE	PAREDE	
PAREDE	REDE	
PIPI	ALI	
PENICO	NÃO RIMA	
FEITA	NÃO RIMA	
ESMERO	ZERO	
BOBOS	NÃO RIMA	
ZERO	ESMERO	

Figura 22. Atividade realizada com a Turma A da Escola Leste.

Figura 23. Desenho de Leila, aluna da Turma A, para a quadrinha que escrevemos com seu nome.

ANEXO C
ALGUNS TEXTOS UTILIZADOS NAS AULAS

1 Escola Leste

Ora Bolas
Composição: **Paulo Tatit**

Oi oi oi
Olha aquela bola
A bola pula bem no pé, no pé do menino
Quem é esse menino?
Esse menino é meu vizinho.
Onde ele mora?
Mora lá naquela casa.
Onde está a casa?
A casa está na rua.
Onde está a rua?
Está dentro da cidade.
Onde está a cidade?
Está do lado da floresta.
Onde está a floresta?
A floresta é no Brasil.
Onde está o Brasil?
Tá na América do Sul, continente Americano,
cercado de oceanos nas terras mais distantes de todo o planeta.
E onde é o Planeta?
O planeta é uma bola que rebola lá no céu.
Oi, Oi, Oi,
Olha aquela bola
A bola pula bem no pé, no pé do menino

A noite brasileira da Ku Klux Klan

Deve-se a Jácomo Mandato, paciente pesquisador da história de Itapira (SP), o resgate de um fantástico episódio da crise social ocorrida durante a agonia da escravidão. Ele acaba de publicar o livro "Joaquim Firmino - O Mártir da Abolição".

Joaquim Firmino de Araújo Cunha era o delegado da cidade de Penha do Rio do Peixe, no interior de São Paulo. Protegia escravos fugidos. Na madrugada de 11 de fevereiro de 1888, sua casa foi invadida por uma turba recrutada pelos grandes fazendeiros da região. Sua mulher escondeu-se num forno, e a filha, num quarto. Firmino tentou fugir e foi linchado no quintal. Morreu com uma pancada na cabeça. Tinha 33 anos.

Graças à militância abolicionista de Angelo Agostini e sua "Revista Ilustrada", o linchamento abalou a opinião pública do Rio e é possível que tenha sido um dos fatores que apressaram a abolição, assinada dois meses depois. Era um caso de brancos matando brancos.

O linchamento de Firmino foi comandado por um médico americano casado numa das grandes famílias da região (os Cintra). Chamava-se James Warne, vulgo "Boi". Viera para o Brasil em 1865, aos 23 anos, depois da derrota do Sul na Guerra Civil americana. Enquanto arrebanhava fazendeiros e capangas, Warne dizia que os brasileiros têm "sangue de barata", pois em qualquer lugar do mundo a fuga dos escravos provocaria uma revolução. Depois de matar Firmino, a turba depredou duas residências, cujos donos fugiram, um para a casa de uma preta liberta e outro para a

do padre. Warne transplantara para o Brasil os métodos da Ku Klux Klan. Sua turba reuniu cerca de 200 pessoas.

Os fazendeiros foram a julgamento, defendidos pelo advogado Brasílio Machado. [...] Os assassinos, inclusive "Boi", foram absolvidos.

[...] Só em 1978, 90 anos depois de seu assassinato, Firmino conseguiu ser nome de rua na cidade em que morreu.

(*Folha de S. Paulo*, Caderno Brasil, 23 set. 2001)

Doutor
Letra: Toni Garrido/Bino/Da Gama/Lazão

Oh, doutor!
Tem que me ajudar!
Eu tô com dor, não sei doutor, o que vai dar!
Oh, doutor! Tem que me ajudar!
Eu tô com dor, não sei doutor, o que vai dar!

Desci pro asfalto, subi na vida, e depois vi
Que a intenção da autoridade não resume nada aqui!
Desci pro asfalto, subi na vida, e depois vi
Que a intenção da autoridade não resume nada aqui!

Aqui estou! Sua licença para aproxegar!
Cê me desculpe mas eu vou falar!
Sou nordestino, honesto, trabalhador.
Com oito bocas para sustentar.
E a nêga disse: "Tem mais um pra chegar!"
Subi o morro onde sou morador,
Mão na cabeça, encosta pra lá!
Félix Pacheco não adiantou.
Não tenho culpa se por lá rolou
De madrugada rolou bam-bam-bam!
De madrugada rolou bam-bam-bam-bam-bam!

Eu vou, vou voltar pro meu sertão!
Pois aqui não fico, não!
Quero mais que água pra viver!
Descobri um caminho de ilusão!
Conterrâneo coração,
Nesta terra não quer mais sofrer! (bis)

Oh, doutor! Tem que me ajudar!
Eu tô com dor, não sei doutor, o que vai dar! (bis)

2 Escola Norte

Outro Quilombo

Composição: Mario Gil e Paulo César Pinheiro

Ponta de pedra, costeira, perau, quebra mar
Mangue, colônia pesqueira, pontal do pilar
Barro, sapê e aroeira é a casa de lá
Bule de flandres, esteira, moringa e alguidar
Beira de mar

Praia de areia de ouro de alumiar
Luz de vaga-lume, estrela, candeia e luar
A lua cheia se mira nas águas de lá
Lá que a sereia costuma surgir pra cantar
Beira de mar

Cada negro olhar
Sangue de África
Centro de aldeia, bandeira, nação Zanzibar
Da mesma veia guerreiro do Povo Palmar
Tudo palmeira de beira de mar
Tudo palmeira de beira de mar
Tudo palmeira de beira de mar