

O ESTIGMA DA REPETÊNCIA E DA EVASÃO :
UM ESTUDO INTERDISCIPLINAR RELACIONADO
COM A PROBLEMÁTICA DO ANALFABETISMO NO
BRASIL

91

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO (UNI-RIO)

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CCH)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

DISCIPLINA: SEMINÁRIO DE MONOGRAFIA

REITOR: OSMAR TEIXEIRA DA COSTA

DECANA: CENYRA VIEIRA FERNANDES

COORDENADORA: MALVINA TANIA TUTTMAN DIEGUES

PROFESSOR ORIENTADOR: ANTONIA BARBOSA PÍNCANO

O ESTIGMA DA REPETÊNCIA E DA EVASÃO :
UM ESTUDO INTERDISCIPLINAR RELACIONADO
COM A PROBLEMATICA DO ANALFABETISMO NO
BRASIL

MARIA EMILIA DE CASTRO FERNANDES PRADO

Monografia apresentada em cumprimen-
to ao requisito parcial para
conclusão do Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia.

Rio de Janeiro

UNI-RIO

1991.

PRADO, M^a Emilia de Castro Fernandes. O estigma da repetên -
cia e da evasão: um estudo interdisciplinar relacionado
com a problemática do analfabetismo no Brasil. Rio de Ja-
neiro, 1991. 47 folhas.

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO (UNI-RIO)

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CCH)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

DISCIPLINA: SEMINÁRIO DE MONOGRAFIA

REITOR: OSMAR TEIXEIRA DA COSTA

DECANA: CENYRA VIEIRA FERNANDES

COORDENADORA: MALVINA TANIA TUTTMAN DIEGUES

PROFESSOR ORIENTADOR: ANTONIA BARBOSA PÍNCANO

O ESTIGMA DA REPETÊNCIA E DA EVASÃO :
UM ESTUDO INTERDISCIPLINAR RELACIONADO
COM A PROBLEMÁTICA DO ANALFABETISMO NO
BRASIL

MARIA EMILIA DE CASTRO FERNANDES PRADO

Monografia apresentada em cumprimento ao requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Rio de Janeiro

UNI-RIO

1991

PRADO, M^ª Emilia de Castro Fernandes. O estigma da repetên -
cia e da evasão: um estudo interdisciplinar relacionado '
com a problemática do analfabetismo no Brasil. Rio de Ja-
neiro, '1991. 47 folhas.

"Alfabetizar não é um luxo, é um direito. É preciso garantir esse direito às crianças deste continente. Mas isso não é o mesmo que pretender que essas crianças saibam desenhar letras, ou que saibam pronunciar palavras que não entendem. Isto não é estar alfabetizado. Queremos é dar-lhes o direito de se apropriarem da língua escrita em toda a sua complexidade. Dar-lhes o direito de ler criticamente a palavra escrita pelos outros e o direito de, escrevendo seus próprios textos, colocar suas próprias palavras.

Se a alfabetização não é concebida desta maneira, não vale a pena lutar pela alfabetização".

Emília Ferreiro

Dedico

Ao meu marido Ronaldo e aos meus
filhos, Isabela e Felipe, que,
durante estes quatro anos, tanto
me ajudaram a atingir esse ideal.

Meus agradecimentos

À professora Antônia Barbosa Pínca
no, orientadora desta monografia.

Aos professores Luiz Otávio e Rosa
Maria Cavalcanti pelo constante interesse e
valiosa colaboração.

Aos meus filhos, Isabela e Felipe,
pelo trabalho de datilografia e apoio recebi
do.

Aos meus pais e irmãos que muito
me incentivaram.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
REFERENCIAL TEÓRICO PARA O ESTUDO DO FRACASSO ESCOLAR	5
CAPÍTULO II	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDEOLOGIA	11
A educação compensatória	11
A realidade do aluno	14
O bidialetalismo	18
A lingüística aplicada à alfabetização ..	22
CAPÍTULO III	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECORRENTES DO ESTUDO DA <u>PSI</u> COLINGÜÍSTICA	25
O trabalho construtivo da criança no processo de alfabetização - A evolução da criança	28
Implicações pedagógicas resultantes dos estudos sobre a psicogênese da <u>língua</u> escrita	31
CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

SINOPSE

Estuda o problema da repetência e da evasão na Escola de 1º grau.

INTRODUÇÃO

De acordo com estatísticas recentes, as taxas de evasão e reprovação, juntas, abrangem cerca de 50% das crianças matriculadas nas primeiras séries do 1º grau da rede oficial de ensino. (Freitag, 1988).

Verifica-se, assim, que a Escola Pública tem fracassado em sua tarefa de alfabetizar as crianças das classes populares, contribuindo para o agravamento do grande índice de analfabetismo no país.

Qualquer ação, que pretenda combater o analfabetismo só terá sentido, se partir da constatação de que o grande problema a ser resolvido é o de impedir que a criança saia, analfabeta, da escola.

Essa situação preocupa o professor alfabetizador conscienté, e isto pode ser afirmado, com segurança, pela autora deste trabalho, pois, lecionando, há mais de dez anos em classes de alfabetização, participa, juntamente com outros professores, da sensação de impotência que se tem ao receber turmas com dois, três ou mais anos de repetência na primeira série.

No entanto, apesar dessa preocupação, todos se sentem isentos de qualquer responsabilidade a esse respeito: "o problema é social, nada podemos fazer", este é o sentimento reinante entre os professores.

É consenso, em grande parte do magistério, que realmente nada se pode fazer, que muito pouco depende dos profes

sores. Isto pode ser verificado pelo discurso corrente entre aqueles que trabalham, no dia a dia, em classes de alfabetização: "afinal de contas, conseguimos alfabetizar tantas crianças! Se outras tantas não conseguem, coitadas, deve-se ao fato de que, como são pertencentes às camadas mais pobres da sociedade, apresentam muitas deficiências nutricionais, afetivas, lingüísticas e outras que não podem ser resolvidas por nós. Dedicamo-nos com garra ao nosso trabalho de alfabetizar - é apaixonante sentir de perto a evolução, tão rápida da criança nessa fase. No entanto, com os que não apresentam essa evolução, nos sentimos desestimuladas e desencorajadas e procuramos, com todo empenho, nos afastar de turmas formadas por esses alunos".

Por ter, tanto tempo, convivido com essa realidade, a autora da presente monografia interessou-se, particularmente na Universidade, pelas disciplinas, que de forma imediata, discutiram esses problemas. Entre essas disciplinas estão a Sociologia da Educação, Bases Teóricas da Alfabetização, Bases Psicossociais da Aprendizagem do Adulto e a Didática.

O trabalho desenvolvido, nessas áreas, permitiu uma visão nova acerca do problema e muito contribuiu para o entendimento de que, apesar de reconhecer que fenômenos como repetência e evasão têm suas origens dentro do contexto social, existe um espaço a ser preenchido pelo professor em sala de aula, e que pode favorecer a obtenção de melhores resultados.

Nesse sentido, com base nas reflexões e conhecimentos adquiridos nas disciplinas, acima citadas, o presente trabalho se propõe a fazer um pequeno estudo sobre os problemas enfrentados, por alunos e professores, dentro do âmbito escolar. Para tanto, partiu-se de uma abordagem interdisciplinar, conjugando questões sociológicas, pedagógicas e psi-

cológicas.

As questões sociológicas são determinantes no comportamento das pessoas envolvidas com a educação, quer pela ideologia que orienta o trabalho do professor, quer pela diversidade cultural existente dentro do contexto escolar.

Por outro lado, procurou-se, também, rever os recursos pedagógicos utilizados na alfabetização, a partir de uma abordagem construtivista, que tem por base a psicogênese da leitura e da escrita.

Assim sendo, o presente estudo tem por objetivos:

- caracterizar as influências ideológicas que têm orientado o trabalho do professor e as respectivas práticas pedagógicas que delas decorrem;

- explicitar a prática pedagógica decorrente do estudo da psicolinguística.

Com a finalidade de se atingirem os objetivos acima estabelecidos, foram colocadas as seguintes questões:

- a consciência de que existem diferenças culturais pode modificar a prática pedagógica e permitir a obtenção de melhores resultados;

- o estudo da psicogênese da língua escrita permite uma visão diferente da alfabetização, que passa a ser concebida como um processo construtivo de apropriação de um novo conhecimento, que é a língua escrita, e não mais como um processo mecânico de codificação de sons e letras.

O presente estudo foi realizado de acordo com o modelo tradicional de pesquisa bibliográfica. Divide-se em três capítulos e se propõe, dentro dos limites impostos por sua natureza, a dar uma visão geral dos problemas acima abordados.

O capítulo I procura mostrar como o fracasso escolar vem sendo justificado pelas diferentes correntes ideológicas que permeiam a Educação brasileira.

As práticas pedagógicas, decorrentes das diversas ideologias, são abordadas no capítulo II, que destaca a educação compensatória, a realidade do aluno, o bidialetalismo e a lingüística aplicada à alfabetização.

O capítulo III é dedicado à psicogênese da língua escrita e, às implicações pedagógicas que decorrem desse estudo.

Finalmente, na conclusão, discute-se a importância da qualificação do ensino e da valorização do professor para o resgate da eficiência no sistema educacional.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO PARA O ESTUDO DO FRACASSO ESCOLAR

Neste primeiro capítulo, procura-se mostrar como pressupostos ideológicos tentam justificar o fracasso escolar, tão freqüente no contexto educacional brasileiro, e que cada vez mais, se torna causa da evasão de um grande número de alunos.

Em seu livro Linguagem e Escola - Uma perspectiva social, Soares (1988) destaca três ideologias que têm norteado a Educação brasileira: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais.

A ideologia do dom baseia-se, entre outros aspectos, nas diferenças individuais; cada indivíduo possui uma aptidão, um talento, uma inteligência. As causas do sucesso ou fracasso escolar são devidas às características individuais de cada um. Segundo essa teoria a Escola oferece, a todos, as mesmas oportunidades e cada um as aproveita segundo sua capacidade.

O discurso liberal "igualdade de oportunidades educacionais", "educação como direito de todos", "educação democrática compatível com as aptidões e capacidades individuais" está implícito na ideologia do dom. Segundo a concepção liberal, a educação não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio e sim a serviço do indivíduo. (Cunha, 1975). A educação deverá promover a equalização social e a integração dos indivíduos à sociedade, através da igualdade de oportunidades e da garantia de que todos possam desenvolver-se dentro de seus próprios limites.

Essa concepção, no entanto, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em consideração a desigualdade das condições sociais dos indivíduos. Ao tratar a todos por igual, a Escola está discriminando, pois, para uns é suficiente aquilo que a Escola dá e para outros não. Assim uns triunfam, outros fracassam. Esse triunfo, em geral, confirma aqueles a quem a sociedade forneceu meios para triunfar e o fracasso, na maior parte das vezes, se dá com aqueles a quem a sociedade condicionou como inferiores.

A ideologia do dom pode explicar o fracasso de alguns, não pode porém explicar o porquê do fracasso concentrar-se maciçamente nos alunos provenientes das classes populares. Serão eles menos inteligentes que os alunos oriundos das classes privilegiadas?

É importante registrar aqui como se pretende conceituar a expressão "camadas populares" usada por diversas vezes no decorrer deste trabalho, assim como, por oposição, as expressões "classes favorecidas, dominantes ou privilegiadas" também muito citadas nesse estudo. A definição apresentada a seguir pertence a Nicolaci-da-Costa.

... por camadas populares entendo todos os

setores ditos de "baixa-renda" de uma sociedade complexa. Ou, mais especificamente, as camadas populares são, a meu ver, aquelas formadas por todos os setores de uma sociedade complexa que não detêm o capital cultural e lingüístico tido como legítimo - aquele de tido pela classe média - o que faz com que sua inserção no mercado de trabalho seja precária e sua renda seja baixa. (Nicolaci-da Costa, 1987, p. 44).

Torna-se necessário ressaltar ainda o que a autora observa acerca da diferença existente entre a realidade de países desenvolvidos e a realidade brasileira.

No caso brasileiro, diferentemente do de países desenvolvidos, as camadas populares englobam desde o operário especializado aos que vivem de caridade nas ruas dos grandes centros urbanos, passando pelo camponês e pelo bóia-fria. (...) Não há sombra de dúvida de que as camadas populares são heterogêneas. Os valores, a linguagem, o cotidiano e outros tantos aspectos da vida de um operário especializado são muito diferentes dos de um pedinte de rua ou de um bóia-fria. Por que então congregá-los numa mesma categoria que de tão elástica corre imediatamente o risco de perder sua especificidade ou significado? Por uma razão já mencionada, aquela, que dá a estes grupos tão diversos um toque de homogeneidade: nenhum deles detém o capital cultural e lingüístico "oficial" ou "legítimo" e que os coloca todos, de um modo ou de outro, na periferia da sociedade... (Id., ibid., p. 44)

Levando-se em consideração a conceituação acima descrita, poderiam ser então, as desigualdades sociais responsabilizadas pelo fracasso escolar do grande número de alunos das classes populares? Por possuírem uma cultura e uma linguagem tidas como "inferiores", os alunos provenientes das classes de baixa-renda passam a ser portadores de um déficit sociocultural que os torna incompetentes na Escola? Este é

o pressuposto da ideologia da "deficiência cultural".

Segundo esta teoria, as crianças das camadas mais pobres não gozam das mesmas condições de vida das classes privilegiadas e, por este motivo, apresentam deficiências, desvantagens, carências, privações de ordem cultural, social, afetiva, lingüística, nutricional que se traduzem em atraso intelectual, deficiências lingüísticas, desequilíbrio emocional e incapacidade entre outros fatores. As causas do fracasso escolar estariam, portanto, localizadas no próprio indivíduo carente e sua família, que convivem com uma cultura e uma linguagem "deficientes".

No entanto, dentre os trabalhos ultimamente realizados na área da Educação, têm se destacado, na linha dos estudos sociolingüísticos, aqueles que apontam uma diferença e não uma deficiência entre as culturas de classes populares e classes privilegiadas.

Autores que defendem a teoria das diferenças culturais procuram mostrar o juízo de valor implícito nas expressões deficiência e carência que sugerem uma inferioridade ao se avaliar em função de alguma norma de comportamento de classe média. A cultura dominante é tida, nesse sentido, como a "natural", a "correta", a "universal" e todas que se afastem de seus padrões são consideradas inferiores, primitivas e deficientes.

Assim, a ideologia das diferenças culturais baseia-se no fato de que, não se pode estabelecer que uma cultura seja superior ou inferior a outra, como procura demonstrar a ideologia da deficiência cultural.

Ao utilizar-se dos termos "carência", "deficiência", "privação" essa teoria se apóia numa falsa premissa. De acordo com Brandão e Duarte (1990), a cultura se produz nas rela

ções que os homens travam, entre si e com o meio em que vivem, em busca de sua própria sobrevivência. A cultura é produto do trabalho do homem e é de tal modo inerente à sua vida, que se pode dizer que não existe ser humano sem cultura, bem como que todo ser humano é produto e produtor de sua cultura. Nesse sentido, é impossível negar que algum grupo deixe de possuir uma cultura.

É importante ressaltar também que toda cultura é suficiente para os fins a que se propõe, embora, eventualmente, possua questões ainda não resolvidas, o que, certamente, se dá com todas as culturas. Brandão e Duarte (1990) citam o exemplo da medicina que alcançou grandes avanços, mas que ao mesmo tempo, se depara com muitas questões de saúde ainda não solucionadas. O mesmo se verifica na cultura indígena, que possui práticas medicinais suficientes para resolver os seus problemas de saúde, porém, como nós, também se depara com doenças que não consegue curar. Não se pode, portanto, considerar que haja superioridade de uma cultura sobre a outra.

Deve-se pois reconhecer a existência de uma diversidade de culturas, cada qual com suas características e complexidades próprias, cujas manifestações se diferenciam de grupos para grupos, dentro de uma mesma sociedade, e entre sociedades diferentes.

Numa sociedade dividida em classes, as classes dominantes tratam de impor uma leitura cultural determinada que coincide, em geral, com sua visão de mundo. Ao tentar universalizar seus próprios interesses culturais, políticos, econômicos, religiosos, morais, etc., a classe dominante, numa visão etnocêntrica, tende a considerar como deficiência as diferenças existentes entre sua cultura e a de outros segmen -

tos da população.

A Escola, em geral, assume e valoriza a cultura dominante e por este motivo, equivocadamente, os padrões culturais dos alunos provenientes de classes populares são considerados inferiores ou inexistentes.

Pode-se, desse modo, creditar às desigualdades sociais a responsabilidade pelo fracasso escolar, não, porém, porque delas decorra uma cultura "inferior", mas sim porque a Escola, tem-se mostrado incapaz de se adaptar à realidade e à cultura das classes populares, desprezando a bagagem cultural trazida pelos alunos.

É importante que a escola promova a valorização social da criança das camadas populares a partir de um verdadeiro reconhecimento dos seus valores culturais. Para que isso aconteça, é necessário que o educador se familiarize não só com os conhecimentos e atividades, normas e costumes, mas também com as condições de vida de seus alunos. É preciso confiar em sua capacidade e desmistificar as diferenças de linguagem, de atitudes e de gestos existentes entre os alunos que pertencem às classes mais pobres da sociedade.

CAPÍTULO II

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDEOLOGIA

De ideologias diferentes decorrem práticas pedagógicas, também, diferentes. Nesse sentido, o segundo capítulo do presente trabalho se propõe a fazer uma breve revisão dos recursos pedagógicos utilizados, em sala de aula pelos professores; destacando a forma pela qual podem ser eles influenciados pelas correntes ideológicas abordadas no capítulo anterior.

A Educação Compensatória

Tanto para a ideologia da deficiência cultural como para a ideologia do dom, o recurso pedagógico a ser utilizado é o da educação compensatória. O objetivo é dar ao aluno o que lhe falta, em razão de sua desvantagem intelectual ou sociocultural, é reverter os efeitos negativos de uma suposta privação cultural.

A educação compensatória tem como principal alvo o que falta no aluno, levando em consideração, apenas, os pa -

drões culturais da classe dominante, que são tomadas como norma. Dessa forma, o aluno apresenta, irremediavelmente, características mais negativas que os integrantes da cultura dominante.

Sob esse ponto de vista, as "deficiências" devem ser compensadas por programas que, geralmente, visam ao suprimento de necessidades alimentares, além de procurarem desenvolver o estilo lingüístico, a inteligência, a percepção, as características motivacionais e aspiracionais relativas às camadas da população, aqui chamadas; dominantes.

O que o aluno já sabe ou conhece não é levado em consideração. Neste ponto, inclui-se a linguagem, onde a do aluno é considerada "inferior" e por esse motivo deve ser substituída pela linguagem, tida como "padrão", utilizada pelas classes sociais privilegiadas.

No entanto, do ponto de vista da estrutura lógica da língua, não existe diferença entre dialeto padrão e não padrão. De acordo com Soares (1988), o dialeto padrão só é padrão por fatores históricos e sociológicos e não por razões lingüísticas.

Para o lingüista Eugênio Coseriu (citado por Bechara, 1989), cada modalidade da língua tem a sua gramática, que o falante domina, e que lhe serve de intercomunicação na comunidade a que pertence ou em que se acha inserido. Para esse autor, linguagem é, ao mesmo tempo, "historicidade, tradição, vínculo com outros falantes (...), em suma, solidariedade com a história da comunidade".

Dessa forma, não é enganoso afirmar que a educação compensatória, ao tentar preencher o suposto vazio lingüístico do aluno com a imposição do dialeto padrão, não pode obter os resultados esperados, visto que, está partindo de um

falso pressuposto, que é a privação lingüística.

Do ponto de vista psicológico, a educação compensatória pode criar no professor, ainda que de forma inconsciente e não intencional, uma expectativa negativa em relação aos alunos de classes populares. Pesquisas realizadas por Rosenthal e Jacobson (in Patto, 1981) evidenciam que a expectativa de uma pessoa, sobre o comportamento de outra, pode funcionar como uma "profecia auto-realizadora", isto é, quando os professores esperam que certas crianças apresentem um maior desenvolvimento intelectual, isto realmente acontece. Logicamente, o contrário também é possível.

Essas pesquisas sugerem, ainda, que uma expectativa negativa, em relação aos alunos, pode exercer influência sobre a auto-imagem dessas crianças, que passam a se desvalorizar e a não se empenhar nos estudos. Essa influência estende-se, ainda, ao comportamento do professor. Na medida em que, erroneamente, é atribuído, aos alunos de classes populares, um baixo grau de aspirações e de desenvolvimento intelectual, o professor tende a aligeirar e diminuir os conteúdos dados em sala de aula.

Segundo Rodrigues (1987), dessa forma, é subtraída uma das poucas oportunidades que têm esses alunos de adquirir o conhecimento organizado e sistematizado que só a Escola pode oferecer.

É importante observar, também, que a Escola não tem o poder de compensar as deficiências que estão fora dela. Patto (1981) aponta a educação compensatória como "um mito dos ideais liberais que, obstinadamente, buscam fazer da educação formal, a alavanca de reformas sociais".

A educação compensatória visa a promover a igualdade de oportunidades, baseada na crença de que isso é possível

numa sociedade de classes. No entanto, se o modelo econômico e social atuam, cada vez mais, no sentido de deteriorar a qualidade de vida das camadas pobres da sociedade, não há de ser a escola, com a educação compensatória, que poderá modificar as conseqüências desse processo.

Para a ideologia das diferenças culturais, outros recursos pedagógicos devem ser buscados. O ponto de partida do trabalho, em sala de aula, deverá ser a realidade do aluno. Não, porém, do ponto de vista de suprir carências, mas partir do que já sabem, conhecem e fazem.

A Realidade do Aluno

Uma prática pedagógica, que se fundamenta na crença de que é necessário respeitar-se a diversidade cultural existente entre os diversos setores da sociedade, precisa estar voltada para as disparidades e conflitos de valores e objetivos que há entre as camadas mais pobres da população e a classe dominante.

As conseqüências do não reconhecimento dessas diferenças podem ser verificadas ao se observar que crianças, residentes em áreas carentes, aprendem comportamentos apropriados e úteis em seu próprio ambiente, mas inúteis em experiências escolares. Percebe-se, assim, que o problema não está na incapacidade da criança para aprender, mas na falta de adequação entre o comportamento que ela aprendeu e o comportamento que é valorizado pela sociedade de classe média e que serve de modelo para a Escola. A dificuldade pode estar, portanto, como já se mencionou anteriormente neste trabalho, na Escola que não procura entender a criança, a se familiarizar com seus problemas, que não é capaz de se comunicar com ela e desconhece, ou não se interessa por outras maneiras de lhe

permitir aprender o conteúdo apresentado na Escola.

Hubner e Chiappini (1989) no livro "Quando o professor resolve", onde fazem uma coletânea de várias experiências e debates em torno do problema do ensino da língua, chegaram à conclusão que a grande dificuldade das crianças de classes populares é aprender o que é ensinado na escola e isto, na opinião dos autores, se deve principalmente a dois fatores: o conteúdo desprovido de significado para a criança e métodos pouco adequados para ensinar. Pode-se estender essa constatação, também, às crianças de classe média, que muitas vezes mostram-se apáticas e desinteressadas em relação ao que aprendem em sala de aula, obtendo, na maior parte das vezes, resultados medíocres. No entanto, essas mesmas crianças demonstram habilidades surpreendentes com seus video-games e computadores.

Carraher e Schliemann (1988) em pesquisas desenvolvidas, ao longo de quase dez anos, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sobre o raciocínio matemático, dentro e fora da Escola, também questionam a idéia de que as crianças das camadas populares não têm capacidade para aprender devido a fatores adversos que as afetam desde a concepção. Seus estudos tentam evidenciar que essas crianças, em suas atividades cotidianas, conseguem solucionar problemas usando os mesmos princípios lógico-matemáticos que lhes são exigidos na aprendizagem da matemática em sala de aula. No entanto, na Escola, essas crianças normalmente não apresentam o mesmo desempenho. Nessas pesquisas, Carraher e Schliemann constatam que o ensino na Escola se faz, tradicionalmente, sem referência ao que os alunos já sabem. Embora haja, fora da sala de aula, inúmeras situações em que se aprende matemática, os alunos são tratados como se nada soubessem sobre os tópicos ainda não ensinados. Além disso, muitas atividades realizadas

em sala de aula são, totalmente, esvaziadas de seu significado.

Ferreiro, em palestra realizada em março de 1991, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), corrobora a idéia de Carraher e Schliemann ao se referir à maneira pela qual o professor alfabetizador faz uso da cartilha. Segundo Ferreiro, ao utilizar-se da cartilha, como único instrumento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o professor procura controlar as informações que dá ao aluno em processo de alfabetização, supondo, ilusoriamente, que esta seja a única fonte de informações que tem o aluno, de que não há outra disponível. Na realidade, as informações sobre a língua escrita estão em toda parte, no mundo a nossa volta e isto deve ser utilizado pelo professor no sentido de despertar no aluno a consciência de que há ligação entre o que se aprende na escola e o que se vivencia fora dela.

No caso da matemática, Carraher e Schliemann (1988) chegaram à conclusão de que o professor precisa conhecer melhor a matemática inerente às atividades da vida diária na cultura de seus alunos, a fim de que se possa construir, a partir daí, pontes e ligações efetivas para a matemática mais abstrata que a Escola pretende ensinar.

Logicamente, isto se estende a todos os outros conteúdos. Atualmente, já se pode garantir, através de pesquisas, que o conhecimento só pode ser construído a partir de um conhecimento anterior. Por este motivo é fundamental estabelecer-se uma ligação entre o conhecimento formal que se deseja transmitir e o conhecimento prático que o aluno já dispõe.

A Escola precisa descobrir esses conhecimentos e expandi-los em vez de reprimi-los, para melhor poder potencializar a bagagem cultural que o aluno traz ao ingressar no

sistema educacional. Nessa bagagem, que a criança já possui, está incluído o uso eficaz da língua oral: ela fala e compreende o que lhe dizem. Demonstra, portanto, um conhecimento intuitivo da gramática da língua. Esse conhecimento decorre da capacidade, que qualquer falante possui, de extrair regras e princípios organizadores da língua com a qual está em contato.

Ao professor caberá o papel de mediador entre o conhecimento, que o aluno já possui, e o conhecimento científico que a Escola transmite.

Na área da alfabetização, esta deve ser entendida como parte do processo cultural vivido pelos alunos. O material lingüístico a ser utilizado deve retratar a cultura e a realidade social - é o universo vocabular ao qual se refere Paulo Freire. Segundo Freire (in Brandão, 1984), as palavras usadas nas cartilhas em geral, são "palavras universais, vazias, que dão à alfabetização um caráter puramente mecânico. Estas palavras, escolhidas por critérios meramente lingüísticos, são totalmente destituídas de critérios afetivos e se, por vezes, os possuem são eles estritamente pessoais do autor da cartilha e não dos alunos".

A construção de uma nova didática que considere a realidade e o cotidiano do aluno deve se tornar, cada vez mais motivo de interesse e atenção para os profissionais que se acham envolvidos com o processo ensino-aprendizagem.

O Bidialetalismo

Uma didática, que leve em consideração a realidade e o cotidiano do aluno, não pode deixar de destacar e analisar a importância que tem a linguagem no processo de aprendizagem e de formação de consciência do aluno.

A Escola, em geral, usa, valoriza e quer ver usada, por seus alunos, a variante padrão da língua culta, o que provoca preconceitos, por parte dos professores, e dificuldades de aprendizagem.

Nesse ponto, torna-se necessário ressaltar o papel da linguagem no contexto das diferentes teorias citadas neste trabalho, e que tentam explicar as causas do fracasso escolar.

A teoria da deficiência cultural se utiliza da educação compensatória para superar os supostos problemas de privação ou deficiência lingüística numa tentativa de desvalorizar o dialeto não padrão e substituí-lo pelo dialeto padrão.

No entanto, a teoria das diferenças culturais tem se apoiado em diversos estudos realizados, na área da sociolinguística sobre a linguagem das camadas populares, para combater o conceito de "déficit ou privação lingüística".

Dentre esses estudos, destaca-se os do lingüista William Labov, citado por Patto (1981), Nicolaci-da-Costa (1987) e Soares (1988). Esse autor afirma ser a situação social o mais poderoso determinante do comportamento verbal. Em suas pesquisas, Labov verificou que, em seu próprio ambiente, crianças e adolescentes classificados como "lingüisticamente deficientes", evidenciam uma linguagem complexa, expressiva, logicamente estruturada, embora diferente da linguagem de crianças e adolescentes das classes favorecidas. Para Labov, o dialeto popular é direto, econômico, preciso,

perfeitamente estruturado e coerente.

Os resultados obtidos por Labov, em suas pesquisas, podem ser confirmados ao se observar a conversa dos alunos entre si. Nessas conversas são reveladas coisas do seu mundo do que gostam ou não, de uma forma clara e natural. No entanto, ao sentirem, dentro da escola, restrições do seu próprio mundo, à sua maneira de se expressar, numa tentativa de se adequar aos valores da escola, esses alunos, ao falar e escrever, acabam artificializando seu conteúdo, perdendo, dessa forma, consistência e criatividade em seu discurso.

A linguagem é parte importante da cultura, é veículo da cultura na medida em que se manifestam, através dela, outras expressões culturais. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, assim como acontece com a cultura, também, na área da linguagem, diferença não é deficiência.

É importante, portanto, que a Escola não estigmatize nem rejeite a linguagem usada por seus alunos. É preciso, ao contrário, que se aceite as diferenças existentes entre as diversas variáveis lingüísticas encontradas dentro e fora da Escola.

Ferreiro, em palestra citada anteriormente neste trabalho, apontou a necessidade de desenvolver-se na criança a consciência de que possui uma linguagem e, mais ainda, a sua sensibilidade diante das diferenças existentes na maneira como as pessoas falam. As diferenças dialetais geográficas e, também, as de grupos sociais, de uma mesma região geográfica devem ser valorizadas pelo professor em seu trabalho com os alunos. A criança deve ser estimulada a perceber a diversidade e o funcionamento da língua e a discutir e refletir sobre sua própria linguagem.

O professor que, em geral, pertence às classes médi-

as da sociedade, ao lecionar em escolas de áreas carentes, se depara com alunos de outra classe social, outra cultura, outro domínio lingüístico. O modo como o professor responde a essas diferenças, sua maior ou menor sensibilidade ao enfrentar os problemas que advêm desse contato, é de fundamental importância no trabalho que vai desenvolver.

No entanto, não se pretende aqui defender a tese segundo a qual devem as classes populares ficar com a sua própria linguagem e não dominar a variável padrão da língua culta.

Não se pode ignorar que o fato de desconhecer a norma padrão funciona de uma forma terrível contra as pessoas. Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido (1983), afirma que o povo, entre outros aspectos, é oprimido porque não sabe se defender. Há questões, que para serem resolvidas, precisam de um papel, de um requerimento e as pessoas, em geral, acomodam-se, ou mesmo, amedrontam-se com as situações opressivas por não saberem falar ou escrever.

No livro "Quando o professor resolve", Hubner e Chiappini (1989) expressam sua opinião no sentido de que a criança aprende mais facilmente a norma padrão se adquire a consciência, desde pequena, da discriminação social sobre a linguagem e dos problemas sociais que estão associados a essa questão.

Simultaneamente, portanto, ao uso de seu próprio dialeto e sua aceitação por parte da Escola, o aluno deverá conquistar o domínio do dialeto padrão.

Assim, na área da linguagem, a proposta pedagógica deverá ser a adoção do bidialetalismo, que consiste em ensinar ao aluno o dialeto padrão, ao mesmo tempo em que se desenvolve a habilidade de usar esse dialeto ou o do próprio a

luno, de acordo com o contexto.

É importante que o aluno tenha o domínio do dialeto padrão e esta será a tarefa da Escola, que deverá inclusive mostrar ao aluno a importância dessa conquista, revelando - lhe as diferentes ocasiões em que se poderá usar um ou outro dialeto.

Hubner e Chiappini (1989) sugerem, ainda, que se o objetivo da Escola é o de ensinar a ler e a escrever, dentro da norma culta, isso deve ser esclarecido para o aluno. Na opinião desses autores, o professor procura dissimular esse objetivo e não releva ao aluno que ele precisa adquirir o domínio da língua considerada padrão. Inventam-se jeitos de trabalhar com o aluno para levá-lo ao domínio da norma culta sem lhe dizer que se está fazendo isso. Hubner e Chiappini consideram ainda ser essa uma atitude "meio desonesta" e que não surte o efeito desejado. Seria bom, prosseguem os autores, estabelecer-se um diálogo com os alunos a respeito do que se está fazendo, sobre os objetivos das atividades que estão sendo desenvolvidas.

Quando se pede a um aluno que escreva contando como foi o seu dia, não estamos somente interessados em saber como foi o seu dia e sim como ele se expressa, como ele escreve e isso deve ser esclarecido para ele. (Hubner e Chiappini, 1989, p. 184)

O bidialetalismo poderá ter um caráter transformador na medida em que o aluno entenda, ainda, que a aquisição do dialeto padrão é um dos meios de se retirar, do controle exclusivo da classe dominante, um de seus principais meios de dominação e discriminação e fazer dele um instrumento, também, das classes populares. O objetivo não deve ser a adaptação do aluno às normas lingüísticas da sociedade e sim a sua instrumentalização para que adquira melhores condições no u

so da língua, considerada legítima, e no acesso ao capital cultural que, certamente, lhe possibilitará lutar por maior participação política e por mais justa distribuição das riquezas e privilégios.

Essa é uma questão que muito tem a ver com a formação do professor. Este precisa ter conhecimento dos mecanismos da variação e da mudança lingüística, além de possuir uma idéia clara de qual é a relação entre língua falada e língua escrita. O conhecimento adequado dos fatos lingüísticos cria, automaticamente, a postura apropriada ao professor, principalmente, àquele que alfabetiza.

A Lingüística aplicada à Alfabetização

Para Labov (in Patto, 1981; Nicolaci-da-Costa, 1987; Soares, 1988), o principal obstáculo à adoção do bidialetalismo é o desconhecimento que, em geral, têm os professores acerca do conceito de variedades lingüísticas. Esse desconhecimento os leva a tornarem-se preconceituosos em relação ao dialeto não padrão. Daí a importância do conhecimento, por parte da Escola e dos professores, da teoria das diferenças dialetais e do reconhecimento de que o dialeto não padrão é um sistema lingüístico tão válido quanto o dialeto padrão. Essa visão é fundamental para que não se adote atitudes discriminativas em relação à linguagem do aluno.

O professor que não respeita a linguagem do aluno está automaticamente desrespeitando-o e, por conseguinte, rompendo com a estrutura afetiva que é indispensável ao processo de aprendizagem. O respeito à linguagem do aluno exige que o professor se despoje de seus preconceitos lingüísticos. A par disso, é importante que o professor possua conhecimentos de lingüística, aplicados à alfabetização, para que

reconheça as variedades dialetais e possa entender melhor a fala e os textos produzidos por seus alunos.

O estudo da lingüística levará também o professor a entender que a língua escrita não é simplesmente uma transcrição da língua falada e de que as letras, na maioria das vezes, não representam os sons da fala.

Quando digo (pau) e (sau) por que devo escrever pau e sal? Se digo (disputa) e (discuido), por que devo escrever disputa e descuido? Por que roça e possa, girafa e jipe, habitação e agitação, peso e desprezo, queijo e mexo, queijo e bocejo? Tomando de outra variedade dialetal, por que devo escrever clima e crime, se digo (crima) e (crime)? Por que escrever anzol e cipó, se digo (anzó) e (cipó)? Por que escrever o baiano dançando, se digo (o baiano dançano)? (LEMLE, 1984, p. 81)

Apesar da lógica de todas essas indagações, em sala de aula, o professor não as leva em consideração. Ao adotar, na alfabetização, tanto o método sintético, quanto o analítico - ambos têm por objetivo relacionar sons e letras - não se leva em conta que os grafemas têm diversos fonemas e vice-versa.

Ao compreender que a relação entre sons e letras, língua falada e língua escrita é altamente irregular, o professor deve mostrar e alertar o aluno para todos os casos em que não há esta correspondência. O professor atento aos fatos da sociolingüística incluirá, neste ponto, as variedades de fala das camadas sociais mais pobres. É o caso de se revelar aos alunos a forma padrão escrita, comparando-a com sua forma de falar (fala-se Framengo, recramação e escreve-se Flamengo, reclamação) sem, no entanto, demonstrar desprezo por aquelas.

O desprezo demonstrado pela linguagem do aluno, o fa

to de se qualificar de "vulgar", "incorreto" e "feio" o dialeto por ele usado é ainda, segundo Franchi (1983), um dos aspectos da Escola que mais diretamente contribui para a regressão da criatividade.

Ao se discriminar o dialeto usado pelo aluno corre-se o risco de se romper com o sistema lingüístico da criança e isto, certamente, poderá ter graves conseqüências como, por exemplo, a redução da criatividade e expressividade.

Junte-se à repressão lingüística, a artificialidade da linguagem escolar e a prática pedagógica de caráter sempre corretivo e tem-se a idéia dos prejuízos causados à imaginação, criatividade e expressividade da criança.

Os professores preocupam-se muito em adequar o dialeto da criança à "bela" linguagem da Escola que normalmente não é a do aluno e nem a de sua família ou comunidade. Não são levados em consideração as formas dialetais utilizadas em razão da idade, da origem regional ou de seu meio social.

Wittgenstein (citado por Alves, 1987) expressa, a esse respeito, o seguinte pensamento: "Os limites de minha linguagem denotam os limites do meu mundo". Por essa afirmação, pode-se perceber a importância e funcionalidade da linguagem própria de cada indivíduo e a extensão dos prejuízos causados pela sua rejeição ou desvalorização.

O professor alfabetizador deve estar ciente de que qualquer linguagem é válida dentro do contexto em que é utilizada. Nesse sentido, é importante aceitar, como legítimo, o desempenho lingüístico dos alunos. Estimular, ao máximo, a oralidade, incitando o aluno a relatar suas experiências de vida, utilizar o seu saber extra-escolar como ponto de partida para levá-lo à norma culta é a melhor forma de ampliar o potencial lingüístico das crianças de classes populares.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECORRENTES DO ESTUDO DA PSICOLINGUÍSTICA

A leitura e a escrita constituem as principais preocupações da instrução básica e são determinantes do êxito ou fracasso escolar, do aluno, na Escola.

A cada ano, verificam-se altos índices de reprovação, principalmente, na primeira série das Escolas que atendem às crianças de classes sociais menos favorecidas, fato este, já mencionado na introdução deste trabalho. Isto se tem tornado motivo de grandes preocupações para muitos: governos, professores e pais de alunos.

Telma Weisz, ao prefaciar o livro Reflexões sobre a alfabetização (Ferreiro, 1988), diz que "ninguém escapou do banco dos réus, os alunos por serem subnutridos, carentes, deficientes. A Escola por ser uma inexorável máquina de reprodução do poder. O professor por ser mal pago, mal informado, incompetente".

Nesse sentido, as pesquisas realizadas por Emília

Ferreiro sobre a psicogênese da leitura e escrita trazem uma visão nova acerca do processo de alfabetização, superando o que, até então, havia no campo da teoria e prática pedagógica que visam a alfabetização, representando assim, uma esperança no sentido de se reverter o atual quadro de repetência e evasão.

Por este motivo, o terceiro capítulo deste trabalho se dedica a fazer um pequeno resumo dos resultados obtidos por Ferreiro em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, e das implicações pedagógicas que deles resultam.

Segundo Ferreiro (1988), ao se considerar, apenas, o professor e o aluno como elementos importantes dentro do processo de alfabetização, deixa-se de lado a natureza do objeto de conhecimento que envolve essa aprendizagem: a escrita. Esta pode ser concebida de duas maneiras diferentes: como um sistema de representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica dos sons.

De acordo com Emília Ferreiro estas duas formas de conceber a escrita implicam em práticas pedagógicas também diferentes.

Na primeira hipótese, a aprendizagem consiste num processo construtivo, na apropriação de um novo objeto de conhecimento e aí deverão ser consideradas as etapas evolutivas da criança na construção desse objeto.

Na segunda hipótese, a aprendizagem é concebida como uma simples aquisição de técnicas, que exige do aluno uma série de habilidades perceptuais consideradas como pré-requisitos necessários ao aprendizado da leitura e da escrita. Nesse caso, a prática pedagógica se fundamenta no desenvolvimento de habilidades como esquema corporal, orientação espacial e temporal, lateralização, discriminação visual e audi-

tiva, traçado de letras, etc.

Logicamente, existe uma correlação positiva entre esses fatores e o rendimento escolar na leitura e escrita, porém eles não se constituem, por si só, como determinantes do êxito para a alfabetização.

É importante observar que, no primeiro caso, o aluno desempenha um papel ativo, como ser pensante, que raciocina, ao contrário da segunda hipótese, onde o aluno é visto como ser passivo, receptáculo das informações que lhe são transmitidas pelo professor.

Quando se analisa o caminho que a criança percorre para compreender as características, valor e função da escrita, verifica-se que as habilidades perceptivas não constituem o cerne da questão. A ênfase posta nessas habilidades deixa de lado o que é fundamental no processo de construção da leitura e escrita: a competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas.

Ao se entender o processo leitura-escrita, como um processo construtivo, observa-se que a dificuldade encontrada pelas crianças é compreender a natureza do sistema de escrita que a sociedade oferece. Para compreendê-lo é necessário construí-lo, internamente, em vez de o receber como um conhecimento pré-elaborado.

A visão do adulto, já alfabetizado, em relação à escrita dificulta a compreensão dos passos seguidos pela criança em seu processo construtivo da escrita. Segundo Emília Ferreiro esses passos são seguidos por todas as crianças de maneira semelhante, sejam lá quais forem seus meios culturais, suas línguas, ou as situações educacionais por elas vivenciadas.

Não são, portanto, as técnicas de ensino que podem

determinar os passos do processo de aprendizagem e sim os mecanismos internos de organização que ocorrem no desenvolvimento cognitivo da criança.

Dessa forma, as pesquisas de Emília Ferreiro apresentam uma contribuição valiosa no sentido de esclarecer, para o professor alfabetizador, como a criança aprende a ler e a escrever, quais os processos cognitivos envolvidos nessa aprendizagem e como se caracterizam as etapas de evolução da criança.

O Trabalho Construtivo da Criança no Processo de Alfabetização - A Evolução da Criança

As pesquisas de Emília Ferreira permitem que se identifique, pelo menos, três níveis na evolução da escrita: o período pré-silábico, o período silábico e o período alfabético. Esses níveis podem conter várias subdivisões, conforme se procurará explicitar a seguir.

No período mais evoluído, a criança já é capaz de ler e escrever, embora sua escrita não esteja ainda de acordo com os padrões convencionais. Isto porque, até esse momento, o envolvimento da criança seria com o processo de construção. A partir de então, estará atenta às questões ortográficas buscando, com a ajuda do professor, a forma convencional da escrita.

O Período Pré-silábico - Nesse período, a criança ainda não entende a escrita como um sistema de representação dos sons da fala. Inicialmente, ela acha que a escrita representa os objetos, as pessoas e seus nomes. Não faz distinção entre as marcas gráficas sejam elas desenhos, letras ou números, pois não possui nenhum critério de classificação. Seu grafismo consiste na reprodução de riscos e rabiscos, tí

pícos da escrita que costuma ver nos materiais a que tem acesso. Se esse material for constituído por letras de imprensa, a criança reproduzirá rabiscos separados, com linhas retas e curvas. Se for a letra cursiva, a que está mais habituada a ver, fará grafismos ligados ou rabiscos ondulados.

A evolução da criança se fará à medida que tiver oportunidades de observar, comparar, estabelecer diferenças e semelhanças baseadas no material gráfico de que dispõe.

De início, a criança faz dois tipos de diferenças:

1º) Diferenciação entre o icônico e o não-icônico - A criança começa a fazer a distinção entre as marcas gráficas, estabelecendo a diferença entre o desenho e a escrita.

No entanto, para a criança, nesse nível de evolução, a escrita corresponde, apenas, ao nome das coisas ou pessoas desenhadas. Isto ocorre devido à diferenciação que ela estabelece entre "o que está escrito" e "o que se pode ler". Nessa fase, para a criança, somente os nomes das coisas e das pessoas estão escritos. Ela ainda não concebe a escrita como expressão gráfica da linguagem. Apenas o nome do objeto é representável, o restante não é necessário. Pelo substantivo, infere o restante da frase. Devido a essa sua hipótese, a criança considera que verbos e artigos não necessitam ser escritos.

Na medida em que é estabelecido a distinção entre texto e desenho, a criança passa a observar as propriedades do texto como a extensão da frase, quantidade de linhas, fragmentos numa mesma linha, etc.

2º) Diferenciação entre as escritas - Diferenças intrafigurais e interfigurais.

Diferenciações intrafigurais: a hipótese da criança é de que, para se ler ou escrever, necessita-se:

. de uma quantidade mínima de letras, pelo menos três (variação quantitativa) - nessa fase a criança considera que artigos, preposições, etc. não podem ser lidos, ou melhor, não têm valor para leitura.

. de uma variação interna de letras (variação qualitativa) - a criança acha que letras repetidas não servirão para ler. Daí a dificuldade que representa para a criança, nessa fase, palavras com letras repetidas como por exemplo : asa, osso, ovo. É bom lembrar que a maioria das cartilhas inicia o trabalho de alfabetização com palavras desse tipo, o que, em vez de simplificar, provoca grande confusão para a criança.

- Diferenciações interfigurais: a hipótese da criança, nessa fase, é de que palavras diferentes têm que ter grafias diferentes. A criança faz essa diferenciação de duas maneiras:

. varia a quantidade de letras (variação quantitativa) - nessa fase a criança apresenta o "realismo nominal" em que objetos grandes são representados por muitas letras e objetos pequenos por poucas. Assim, por exemplo, a palavra formiga deve ser escrita com poucas letras e a palavra boi com muitas.

. varia as letras e as posições das mesmas dentro das palavras (variação qualitativa) - a criança trabalha com as letras que conhece, mudando-as de posição para obter escritos diferentes.

No período pré-silábico, a criança ainda não relaciona a escrita com as unidades sonoras. A fonetização da fala se dará a partir do período silábico. A partir daí, considera a escrita diretamente ligada à linguagem e isto represen-

ta um avanço extraordinário, pois chegou a um nível de conceituação, que lhe permitirá acompanhar o trabalho de alfabetização sem maiores problemas.

Período silábico - A fase silábica se inicia com a fonetização da fala e evolui para uma exigência rigorosa por parte da criança:

. uma letra por sílaba, sem omitir sílabas e sem repetir letras.

. As partes sonoras semelhantes começam a se exprimir por letras semelhantes.

Nessa fase a criança começa a adquirir uma escrita convencional memorizada. Ela já sabe escrever o seu nome, o nome do pai, da mãe, etc. e com isto ela descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade. Suas hipóteses anteriores passam a ser questionadas dando margem ao surgimento de conflitos necessários ao desenvolvimento cognitivo da criança em relação à escrita.

Esses conflitos se expressam no eixo quantitativo e qualitativo:

. quantitativo - não existe relação entre letra e sílaba;

. qualitativo - a identidade do som não garante a identidade de letras e vice-versa.

Essas descobertas marcam o período de transição entre o silábico e o alfabético - é o período silábico - alfabético.

Período alfabético - É nessa fase que a criança chega à conclusão de que a cada fonema corresponde uma grafia e a partir daí a tarefa do professor será a de trabalhar com as dificuldades ortográficas. Essas dificuldades só serão superadas com a escrita ortográfica, que somente será al

cançada após muito contato com a língua escrita.

Somente as crianças que se encontram no período silábico ou silábico-alfabético estão "maduras" para aprender a ler ou escrever. Essa "maturidade" é a questão da prontidão' que, antes das pesquisas de Emília Ferreiro, só se relacionava às habilidades mecânicas e perceptuais.

Implicações Pedagógicas Resultantes dos Estudos sobre a Psicogênese da língua escrita

Uma proposta pedagógica, que procure ser coerente com a gênese da evolução da criança, na leitura e na escrita deve levar em consideração os pressupostos que dão base às teorias formuladas por Ferreiro.

Nesse sentido, é preciso que o professor alfabetizador entenda que o seu papel não deve ser o de decodificar para o aluno o sistema alfabético e sim o de criar condições para que a criança o faça por si mesma.

Essa concepção diferente, frente à alfabetização, tem suas próprias implicações pedagógicas e, entre elas, pode-se destacar: a questão da prontidão, a escrita trabalhada de forma contextualizada, a valorização das primeiras produções escritas da criança e a prática na pré-escola.

- A Questão da Prontidão

Como já foi visto nesse capítulo, somente as crianças, que se encontram no nível silábico ou silábico-alfabético, estão em condições de aprender a ler e escrever, conforme os padrões determinados pela leitura e escrita.

Muitas crianças conseguem chegar à escola nesse estágio, pois têm, em sua própria casa, várias oportunidades de interagir com a leitura e a escrita, o que lhes possibilita evoluir do período pré-silábico ao silábico.

São crianças que sentem, de perto, a função social da escrita. Ao verem seus pais lendo jornais, revistas, cartas, consultando agendas, catálogos telefônicos, fazendo registros escritos estão participando, de forma não intencional, do ato de ler e escrever. Esse contato estimula a criança a inventar fórmulas e combinações que a leva a estabelecer conceitos acerca do sistema de representação da escrita.

Outras, porém, e em nossas Escolas Públicas são muitas, não têm as mesmas oportunidades em suas casas. Será, então, tarefa da Escola trabalhar a função social da escrita, estabelecendo o contato e a interação dessas crianças com a escrita e a leitura. Crianças que têm maior contato com o material escrito avançam mais rapidamente nas hipóteses e na compreensão da função social da escrita.

Nesse sentido, cabe à Escola proporcionar a essas crianças um ambiente rico em escritos diversos mostrando-lhes o porquê e o para quê de saber ler e escrever, a fim de dar-lhes oportunidades de inteirarem-se dos usos sociais da língua escrita, pois, somente dessa forma, terá sentido a aprendizagem.

É importante que o professor reconheça que grande parte das crianças que ingressam nas classes de alfabetiza-

ção ainda não atingiram o nível de conhecimento que lhes é exigido nessa fase.

Essas crianças encontram-se num nível anterior e se os professores não se preocupam com as suas etapas de desenvolvimento, poderão conduzir a maioria, e porque não dizer todas, ao fracasso.

O que vem ocorrendo, nas práticas pedagógicas mais utilizadas na alfabetização, é que elas não concebem a leitura como um processo construtivo e seqüenciado, que depende da ação do sujeito na construção de seu próprio conhecimento.

Entre as concepções iniciais, que tem a criança acerca da escrita, e os níveis mais avançados no domínio ortográfico existe um extenso processo de evolução. Esse processo depende de desafios que instiguem o raciocínio inteligente, e não mecânico, da emissão de hipóteses a respeito do sistema de escrita, da superação de conflitos, da busca de regularidades, etc.

O professor, que desconhece essa coerência lógica, sufoca todo o processo de construção com suas exigências embasadas, muitas vezes, numa prática que está longe de corresponder à evolução normal da criança.

A percepção e o controle motor são enfatizados em detrimento da necessidade de compreender. O saber lingüístico e a capacidade de pensar não são levados em consideração, impedindo, dessa forma, o avanço da criança.

A Escrita deve ser Trabalhada de forma Contextualizada e não somente com base na Cópia e Sonorização dos grafemas

Ao propor atividades para os alunos, o professor deve levar em consideração o fato de que apenas copiar não favorece a elaboração das hipóteses e dos conflitos que possibilitam a evolução. Os aspectos figurativos são diferentes dos construtivos. Os primeiros estão ligados ao aspecto da escrita em si. O segundo refere-se à maneira pela qual a criança concebe a escrita, às hipóteses que elabora. O aspecto construtivo é mais importante que a escrita de boa qualidade gráfica. Um bom desenho não equivale a uma boa escrita uma vez que toda escrita envolve relações. Os elementos construtivos devem ser priorizados pois estão ligados à lógica do sujeito.

Por outro lado as atividades propostas pelo professor devem estar fundamentalmente relacionadas à função social da linguagem e deve ser reconhecida pela própria criança e pela comunidade a que ela pertence.

Dentro desse contexto Teberoski (1989) em "Psicopedagogia da Linguagem escrita" propõe um trabalho que tem por objetivo oferecer à criança diversos tipos de texto que traduzam de várias formas o uso da língua escrita. O contato com esses textos beneficiam o descobrimento das normas convencionais do texto escrito (organização, função, ortografia, disposição gráfica, pontuação) e estabelece em sala de aula um ambiente não-artificial que favorece o ato de escrever e a compreensão das mensagens. Além disso é esta uma forma de captar um maior interesse por parte da criança pela leitura e escrita.

Teberoski apresenta uma série de propostas de situa-

ção de aprendizagem da língua escrita para a criança de cinco a oito anos. Nestas situações são levadas em conta as idéias das crianças e os requisitos do ensino. Por "idéias das crianças" a autora entende os processos psicológicos de apropriação do conhecimento de acordo com as teorias formuladas por Emília Ferreiro.

As situações do ensino-aprendizagem propostas pela autora são: a escrita do próprio nome como ponto de partida para a compreensão do sistema de escrita, a escrita de listas e enumerações, a escrita de títulos, a produção coletiva na reescrita de textos narrativos, a escrita de poemas tanto no aspecto de reprodução como de composição.

No item escrita do próprio nome, convém lembrar as palavras de Emília Ferreiro (UERJ, março de 1991). Segundo Ferreiro, ao se utilizar os nomes próprios dos alunos, numa classe com vinte ou trinta crianças, tem-se, geralmente, todo o alfabeto contido nesse conjunto de nomes. As crianças, no entender da autora, aprendem muito confrontando o seu próprio nome com o de seus colegas. Além disso, essa atividade engloba atitudes importantes para o processo de aprendizagem - o compartilhar, o discutir, o confrontar, o trabalho coletivo favorecem enormemente o desenvolvimento do aluno.

Teberoski chama a atenção ainda para a dissociação que deve ser feita entre o aspecto técnico-gráfico da escrita e a linguagem que se escreve. O importante, enfatiza a autora, são os aspectos cognitivos e linguísticos e não os motores e sensoriais.

- É necessário valorizar-se as primeiras produções escritas da criança, pois estas contém os passos que tornam possível a compreensão do sistema de escrita

A escrita não se restringe a uma técnica de traços gráficos ou a uma questão que envolve as regras sobre a transcrição do oral. O aspecto mais importante ligado à escrita é o de ordem conceitual.

Quando uma criança começa a escrever, além de produzir traços visíveis sobre o papel, ela põe em jogo suas hipóteses acerca do significado da representação gráfica.

As primeiras produções da criança contém, portanto, as hipóteses que ela vai construindo sobre a escrita. É importante que se "deixe" a criança escrever, tal como ela imagina que as palavras possam ser compostas. Desse modo, o professor tem como explorar suas hipóteses, o que lhe permite organizar situações que objetivem desestruturar as "falsas" hipóteses, com a finalidade de favorecer o progresso da criança no processo de aprendizado da escrita.

Nesse sentido, não se pode julgar como certo e errado (em relação ao modelo adulto) os esforços iniciais da criança para compreender o sistema da escrita.

Os problemas enfrentados pela criança não são do tipo "simples" ou "complexo". São problemas de construção psicogenética. O professor precisa conhecer como se dá a evolução da aprendizagem para poder reconhecer as hipóteses, até então, construídas pela criança.

O professor que não dispõe de conhecimento para perceber o caráter evolutivo da escrita tende a encarar como patológicas as escritas silábica e silábico-alfabética. No entanto, quando o professor compreende a hipótese com que a

criança está trabalhando, passa a-ser possível problematizá-la, acirrar, através de informações, as contradições que vão gerar o avanço em direção à hipótese alfabética.

É importante, portanto, acompanhar, passo a passo, o desenvolvimento da criança, propiciando-lhe experiências, cada vez mais ricas, correspondentes aos estágios em que se encontra, tendo sempre em vista o estágio seguinte.

Até chegar às estruturações mais elaboradas, a criança "erra" muitas vezes. São os erros construtivos a que se referiu Piaget. É necessário permitir que a criança "erre" para que chegue a conhecer realmente. Se o professor impede esses erros construtivos, impede também que a criança se desenvolva.

É importante refletir, também, sobre os erros cometidos pela criança em sua passagem do nível alfabético para o ortográfico. Exigir da criança uma escrita totalmente ortográfica, no momento em que ela começa a produzir seus próprios textos, é uma forma de tolher sua criatividade, seu gosto pela escrita. O importante, antes de tudo, é desafiar a criança a escrever, certo ou errado, contanto que essa produção lhe seja significativa.

- A Prática na Pré-Escola

As atividades na pré-escola, tanto em escolas particulares como em escolas públicas, geralmente, ocorrem em torno do desenvolvimento de três habilidades consideradas fundamentais: a coordenação viso-motora, a discriminação perceptual e a linguagem oral.

A interação com a língua escrita, os diversos usos da leitura e da escrita, geralmente, não são levados em consideração.

O treino motor e perceptual leva em conta, apenas, o nível mecânico da escrita, considerando-a, dessa forma, como 'uma técnica de codificação e decodificação de sons e letras' e não como um processo de apropriação de um novo conhecimento, de uma nova atividade cultural complexa, que é a língua escrita.

O desenvolvimento da linguagem oral, sem oportunidades de contato com registros escritos, não dá à criança a noção da função social da escrita, para que a aprendizagem da leitura e da escrita adquira sentido.

É preciso lembrar também que as oportunidades que a criança tem de usar a língua escrita, de forma significativa são bem menores do que as que tem ao usar a linguagem oral.

Além disso, a interação com a leitura e a escrita leva a criança a desempenhar atividades motoras e discriminatórias bem adiante das que são, tradicionalmente, proporcionadas na pré-escola.

Nesse sentido, pode-se dizer que a prática tradicional da pré-escola tem-se omitido em transmitir, às crianças, conhecimentos relevantes para o processo de alfabetização.

As crianças da classe média não têm, a princípio, se ressentido dessa falha, pois o que falta na escola, recebem em casa através de experiências informais na família. Desse modo, tem-se a impressão de que a prática pedagógica está certa e por isso não é questionada.

As crianças das classes populares, no entanto, não participam de experiências semelhantes. Geralmente, não convivem com adultos alfabetizados ou, se alfabetizados, não priorizam a leitura e a escrita.

Segundo Ferreiro (1988), a criança desenvolve hi-

hipóteses sobre a língua escrita, mesmo antes de aprender a ler. Para que possa desenvolver essas hipóteses, torna-se necessário a convivência com diversas escritas, muitas das quais, são encontradas na rua, em cartazes, propagandas, na televisão, nos supermercados, em embalagens de produtos, etc.

Na escola, esse contato deverá se aprofundar ao ter oportunidade de ler e escrever seu próprio nome e o de seus colegas, ao ouvir constantemente histórias lidas pela professora e manusear os livros para que possa fazer suas "pseudo-leituras", o que fará com que adquira uma linguagem mais formal, que lhe será útil quando começar a redigir.

É interessante registrar, ainda, que entre o material pedagógico enviado pela Secretaria Municipal de Educação ao magistério público, constava, há alguns anos atrás para a pré-escola, textos com histórias infantis cujas gravuras apareciam na frente da folha e a parte escrita no verso. A professora, ao utilizar-se desse material, mostrava a gravura à turma e contava a história sem mostrar às crianças que estava lendo.

No entanto, para que a criança perceba a importância o significado da leitura, a atitude pedagógica deve ser exatamente o contrário, isto é, a criança precisa participar de atos de leitura, precisa sentir de perto a relação leitura - escrita.

A pré-escola deve assumir, formalmente, o desenvolvimento de habilidades realmente úteis para o processo de alfabetização que, por vezes, são informalmente desenvolvidas em casa. Cabe à escola promover atividades e experiências que estimulem, naturalmente, a necessidade de aprender a ler.

Segundo Teberoski (1989), a tão falada prontidão para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões so-

ciais, de estar em contato com a língua escrita, do que qualuer outro fator.

A pré escola deve, portanto, repensar sua prática a fim de que possa cumprir sua função primordial que é a de dotar a criança de instrumentos básicos que lhe facilitem a construção de seu conhecimento, em relação ao sistema de representação gráfica, que é a escrita.

CONCLUSÃO

No início deste trabalho, foram mencionados os altos índices de reprovação que vêm se repetindo nas primeiras séries da rede pública de ensino, e a maneira pela qual esse problema é encarado, por grande parte dos professores, como decorrência de fatores externos, alheios à Escola.

Logicamente não se pode deixar de reconhecer que a deficiência educacional é, assim como a saúde, a habitação os menores abandonados e tantos outros problemas, o resultado de uma estrutura social desequilibrada e injusta. Contra essa realidade devem-se voltar todos os esforços, no sentido de superar essas injustiças que oprimem a maior parte do povo brasileiro.

Indiscutivelmente, existe um elo profundo a unir essas diversas dificuldades que, entretanto, não pode ser aprofundado, visto ser a abordagem desse estudo limitada ao âmbito educacional.

No desenvolvimento da presente monografia, tentou-se numa visão interdisciplinar, apontar caminhos que pudessem facilitar, dentro do contexto escolar, a superação do grave problema representado pela crescente taxa de evasão e reprovação.

A questão é que, ao se dirigir a responsabilidade pelo fracasso escolar somente à situação social, à fome, à falta de condições de trabalho e de material, à estrutura física da escola, deixa-se de lado a questão pedagógica e educativa; tira-se do educador a responsabilidade da eficiência na alfabetização, além de eximi-lo de sua responsabilidade política no processo de transformação social.

É importante imprimir-se um cunho político à educação no sentido de que cada um tome consciência de sua situa-

ção, valores e responsabilidades dentro do contexto social.

Nesse enfoque é que a alfabetização deve ser entendida como um momento de grande importância para o início da tomada de consciência do indivíduo, visto que ocorre, então, uma transformação psicológica, social e política no educando. Sendo assim, a alfabetização não depende somente da técnica, mas também do posicionamento político do professor.

É fundamental que se compreenda que sem o desempenho satisfatório nessa primeira fase, todo o futuro educacional do aluno está comprometido.

A alfabetização não deve consistir, apenas, em juntar-se letras para descobrir palavras. Ao se alfabetizar, o indivíduo está também se instrumentalizando para compreender e reconstruir sua realidade, para assumir seus direitos e seus deveres, para tornar-se capaz de trabalhar e construir uma sociedade mais justa.

O professor alfabetizador não pode, portanto, ser um professor descompromissado. Ele deve estar consciente de que a sua função é, também, uma função política.

No entanto, os professores, geralmente, não têm consciência dessa sua função política no processo educacional, mesmo porque são, eles próprios, seres injustiçados, não conscientizados, marginalizados. Nas diversas reformas de ensino, realizadas no Brasil, não se pensou no professor. Pensou-se na reestruturação dos níveis de ensino, em introduzir-se tecnologia moderna, em alterar o sistema de avaliação, em novas metodologias de ensino, mas não numa real valorização e qualificação do professor.

De que adianta a construção de novas escolas, de prédios novos, com aparelhagens, por vezes até sofisticadas, escolas que oferecem lanche, almoço, banho diário, se o profes

ser não mudar ?

Medidas educacionais paternalistas e populistas, em relação às camadas oprimidas da população, não conseguirão resolver o problema do ensino, embora possam, por vezes, remediar os problemas de nutrição e saúde de uma pequena parte dessa população. Não se pode deixar de mencionar que, por atender somente às crianças, esses programas assistenciais deixam seus pais relegados à própria sorte. Nesse caso, o lógico seria proporcionar a essas famílias, melhores condições de vida para que pudessem cuidar, por si mesmas, da saúde e da alimentação de seus filhos e deixar por conta da escola a formação intelectual.

Se não houver, por parte do Estado, um compromisso com a valorização do professor e com a qualificação do ensino, não se poderá obter resultados mais positivos.

Não é possível transformar-se a educação somente através de coisas materiais. A verdadeira transformação se dará com a conscientização do professor e do aluno, que são os verdadeiros agentes da educação.

É preciso que o Estado reconsidere sua política junto ao magistério para que, mediante salários justos e um maior investimento nos cursos de formação de professores, se possa reverter a atual situação.

Se realmente o que se quer é uma escola para o povo, deve-se investir na formação de pessoal docente e técnico para efetivá-la.

Cabe aos cursos de magistério, nesse sentido, a preocupação com a competência técnica do professor. No entanto, não se deve entender, como competência, o simples domínio de instrumentos sejam eles livros didáticos ou recursos audiovisuais. A verdadeira competência se traduz em saber distin -

güir "o essencial do acessório na educação" como bem diz Rodrigues em Por uma nova Escola (1987). É importante que os conteúdos sejam desenvolvidos a partir de situações concretas, de acordo com as condições de vida dos alunos, contribuindo assim, para sua verdadeira integração à sociedade brasileira.

Além disso, deve-se ter em mente que a transmissão dos conhecimentos é importante para que o indivíduo adquira condições de lutar, em pé de igualdade com as classes dominantes, por uma ordem social mais justa.

A percepção de todos esses problemas tem muito a ver com os interesses e valores de ordem ética e filosófica do educador. Nesse sentido, a responsabilidade das Escolas de Educação é a de possibilitar a disseminação de informações que permitam, aos professores, passarem da consciência ingênua para a consciência crítica, pois serão estes professores que melhor poderão redimensionar a educação popular, transformando-se, assim, nos "intelectuais orgânicos", aos quais se referiu Gramsci.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. 19ª ed., Cortez. São Paulo, 1987.
- BECHARA, Evanildo. Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade? 4ª ed., Ática. São Paulo, 1989.
- BOSI, Alfredo et alii. Filosofia da Educação Brasileira. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1983.
- BRANDÃO, Antonio Carlos ; DUARTE, Milton Fernandes. Movimentos Culturais da Juventude. 3ª ed., Moderna. São Paulo, 1990.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. Brasiliense. São Paulo, 1984.
- CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. Na vida dez, na Escola zero. Cortez. São Paulo, 1988.
- CUNHA, Luís Antonio. Educação e Desenvolvimento social no Brasil. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1975.
- FAUNDEZ, Antonio. Oralidade e Escrita. Paz e Terra. São Paulo, 1989.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre Alfabetização. 12ªed. Cortez. São Paulo, 1988.
- FRANCHI, Eglê Pontes. A Norma Escolar e a Linguagem da Criança. Educação e Sociedade. Nº 16, Dezembro 1983.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.
- FREITAG, Bárbara. Política Educacional e Indústria Cultural. Cortez. São Paulo, 1987.
- GUIMARÃES, Marli da Silva; GUIMARÃES, Nilci da Silva. O Processo de Alfabetização - Das questões teóricas sobre a construção da escrita à prática pedagógica. Mimeo., 1991.
- HUBNER, Regina Maria; CHIAPPINI, Lígia. Quando o professor resolve. Experiências no ensino de português. São Paulo, 1989.

LEMLE, Miriam. O que a lingüística tem a dizer ao alfabetizador. In anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. São Paulo, agosto/1983. Brasília INEP, 1984.

LIMA, Adriana F. S. de Oliveira. Pré-escola e alfabetização' baseada em Paulo Freire e J. Piaget. Vozes. Petrópolis, 1986.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Sujeito e Cotidiano - Um estudo da dimensão psicológica do social. Campus. Rio de Janeiro, 1987.

NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma escola para o povo. 24ª ed. Brasiliense. São Paulo, 1985.

PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à Psicologia Escolar. T. A. Queiroz. São Paulo, 1981.

REGO, Lúcia L. Browne. Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, 66 (152), jan./abr. 1985.

_____. A preparação para a alfabetização: uma comparação entre o contexto escolar e a família. R. Bras. Est. Pedag., 68 (158), jan./abr. 1987.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola. Uma perspectiva social. 5ª ed. Ática. São Paulo, 1988.

_____. O trabalho construtivo da criança no processo de alfabetização. AMAE Educando 210. Abril/1990.

TEBEROSKI, Ana. Psicopedagogia da Linguagem Escrita. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1989.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização - as idéias de Emilia Ferreiro na sala de aula. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (52) 115-119, fev./1985