

NELCI DIAS BORBOREMA FONSECA

**INTER-RELAÇÃO DA QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR COM
AS DIFICULDADES DE ENSINO–APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
MATERNA.**

**BARBACENA
UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS - UNIPAC
2006**

NELCI DIAS BORBOREMA FONSECA

**INTER-RELAÇÃO DA QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR COM AS
DIFICULDADES DE ENSINO–APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação e Sociedade da Universidade Presidente Antônio Carlos, UNIPAC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Sociedade.

**BARBACENA
UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS - UNIPAC
2006**

**UNIPAC- Universidade Presidente Antônio Carlos.
Departamento de Pós-graduação.
Curso de Mestrado em Educação e Sociedade.**

Dissertação intitulada: “Inter-relação da questão do fracasso escolar com as dificuldades de ensino–aprendizagem da língua materna”, de autoria da mestranda Nelci Dias Borborema Fonseca, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Aprovada em _____/_____/_____

Professor Doutor André Malina - Orientador
Programa de Pós Graduação em educação e Sociedade – UNIPAC

Professora Doutora Lenice Simões Pereira Freitas- UNIPAC

Professor Doutor Sílvio Firmo do Nascimento – UNIPAC

Professor Doutor José Gilberto da Silva _ UNIPAC (suplente)

Professora Doutora Margareth Maria Mendes de Carvalho _ UNIPAC (suplente)

Barbacena, nov. de 2006.

À Natália e Renata,
minhas filhas e amigas, que
apesar de serem ainda
adolescentes souberam me
incentivar e deram-me forças
para eu conciliar a grande
carga horária de trabalho e
este estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus que esteve sempre ao nosso lado e nos protegeu nos momentos mais perigosos de nossas viagens no percurso Porteirinha-Barbacena. Foi pela vontade Dele que chegamos ao fim deste curso em condições normais que se podia esperar.

Agradeço ao meu orientador, André Malina, que me ajudou e teve paciência comigo me compreendendo quanto às minhas dificuldades.

Aos meus pais e irmãos que mesmo distantes acompanharam o meu trabalho.

Às minhas colegas e companheiras Cida, Joelma e Olímpia que dividiram comigo o desconforto das viagens e as alegrias e tristezas no decorrer do curso.

Ao nosso querido motorista Márcio que amparado pela proteção divina conduziu tão bem o veículo, por várias vezes nas estradas esburacadas e em noites escuras e algumas chuvosas.

Às minhas filhas que ficaram rezando e torcendo para que tudo desse certo. Como realmente tem dado.

À professora Ana Angélica, pela colaboração na elaboração do projeto de pesquisa para seleção no programa de Mestrado da UNIPAC.

À Professora Doutora Sonia Maria de Souza pela atenção e orientações.

À Professora Doutora Lenice Simões pela amizade, pelo apoio e pelo carinho.

Ao Professor Doutor Sebastião Rogério que reconheceu nosso esforço e deu-nos atenção especial.

À secretária Ellen que com muita educação soube nos atender e nos fornecer informações com muita precisão.

Ao amigo Althiere Frank Valadares pela contribuição dada nos últimos dias deste estudo.

Um carinho especial aos colegas e aos professores da primeira turma de Mestrado em Educação e Sociedade da UNIPAC.

RESUMO

Este estudo busca compreender o processo utilizado no ensino da língua portuguesa, considerando que um número significativo de alunos apresenta dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos, o que dificulta conseqüentemente o desempenho no ensino médio. O objeto de estudo é a investigação de como os professores das séries iniciais trabalham de forma que alguns alunos saem do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever de maneira satisfatória, enquanto outros saem dominando tal habilidade com eficiência. Para tentar compreender o problema existente na relação entre analfabetismo e o ensino da língua portuguesa, discute-se a temática a partir da base teórica em torno das idéias de Magda Soares, Maria Lúcia Castanheira, Lídia Santiago, Sírio Possenti e Luiz Carlos Cagliari. Com a pesquisa bibliográfica e a análise do estudo, chega-se a algumas conclusões bastante significativas, como, por exemplo, que não há causa única que provoque o fracasso do processo de aquisição da leitura e da escrita na fase de alfabetização. Portanto cabe à escola buscar conhecer e respeitar as diferenças culturais e lingüísticas apresentadas pelos alunos. Cada caso tem sua história e é necessário intervir examinando que conseqüências a intervenção trará para a vida de cada um. De maneira politizada, acredita-se que a questão não está simplesmente no âmbito da escola, mas numa esfera bem maior envolvendo o comprometimento substancial da família, bem como as autoridades políticas do país.

Palavras-chave: Língua, Ensino-aprendizagem, Leitura, Escrita.

ABSTRACT

This study it searches to understand the process used in the education of the Portuguese language, considering that a significant number of pupils presents difficulties of reading, writing and interpretation of texts, what consequently makes it difficult the performance in average education. The study object is the inquiry of as the professors of the initial series work of form that some pupils leave basic education without knowing to read and to write in satisfactory way, while others leave dominating such ability with efficiency. To try to understand the existing problem in the relation between illiteracy and the education of the Portuguese language, it from the theoretical base around the ideas of Magda Soares, Maria Lúcia is argued thematic Castanheira, Sírio Possenti and Luiz Carlos Cagliariare. With the bibliographical research and the analysis of the study, it is arrived some sufficiently significant conclusions, as, for example, that it does not have only cause that provokes the failure of the process of acquisition of the reading and the writing in the alfabetization phase. Therefore it fits to the school to search to know and to respect the cultural and linguistic differences presented by the pupils. Each in case that it has its history and is necessary to intervene examining that consequences the intervention will bring for the life of each one. In politicized way, one gives credit that the question is not simply in the scope of the school, but in a well bigger sphere involving the substantial comprometimento of the family, as well as the authorities politics of the country.

Key-word: language, education/learning,reading, written.

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.

Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.

_Gostar de fazer defeitos nas frase é muito saudável, o padre me disse.

Ele fez um limpamento em meus receios.

O padre me falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nadas.

E se riu.

Você não é de bugre? _ Ele continuou.

Que sim , eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas_

Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros.

Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

Esse padre Ezequiel foi meu primeiro professor de agramática.

Manoel de Barros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I	
1.1 A leitura e a escrita na vida das pessoas	19
1.2 A aprendizagem da leitura e da escrita: consciência fonológica	30
1.2.1 O conhecimento da fonética na alfabetização	32
2.3 Leitura e interpretação de textos	36
CAPÍTULO II	
2.1 A pretensa democratização do ensino público	41
2.2 Ensinar a ler e a escrever: um desafio para professores.....	44
2.3 Diversidade Lingüística.....	49
2.4 Gramática, norma padrão e diversidade lingüística.....	50
2.5 Problemas na alfabetização	61
2.6 Justificativas do fracasso escolar.....	64
2.7 Formação dos professores.....	68
CAPÍTULO III	
3.1- Reflexões sobre o estudo.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

“O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”

Mia Couto

Como todas as outras, a língua portuguesa vem passando por mudanças no curso da história dos povos. Para acompanhar o ritmo atual, novas formas de ensino dessa língua são necessárias. Portanto a escola, como instituição responsável, além da família, deve repensar a pedagogia em relação aos conceitos de língua e que haja assim uma transformação das relações sociais, a fim de que escola e sociedade “falem a mesma língua”.

Bagno (2003) afirma que uma transformação significativa no processo de ensino da língua será o estabelecimento de uma possível gramática do português brasileiro, a ser produzida pelos pesquisadores engajados na investigação criteriosa de nossa realidade lingüística, trabalho esse que vem sendo desenvolvido há mais de trinta anos.

Em muitos casos, a língua tem sido considerada instrumento de discriminação social e econômica e de um modo geral o ensino de Língua Portuguesa tem sido tratado como fonte de discriminação da maioria dos alunos. Quando se exige deles uma linguagem que não é aquela com a qual eles convivem no seu meio social antes de entrarem na escola. Uma nova realidade do ensino de Língua Portuguesa se faz necessária conforme os ditames dos ritmos tecnológicos em que os usuários se encontram, pois todas as profissões do futuro e a realização pessoal são baseadas na *literacy* -capacidade de ler e escrever.

O domínio da leitura e da escrita, condição indispensável à participação na sociedade letrada, assunto que constitui o corpo deste trabalho, é pré-requisito para

o manejo dos instrumentos que as novas tecnologias básicas exigem, assim ele se torna cada vez mais indispensável para a integração do cidadão no meio social.

Além de saber expressar bem oralmente, saber ler é uma das competências mais importantes à vida prática do cidadão, porque é através da leitura que o mundo se abre de forma registrada e possível de ser quantas vezes consultada. Saber ler é a chave que permite acesso a outros saberes indispensáveis à integração social do ser de forma contínua no mundo, que se encontra em constantes transformações.

Mesmo conscientes da valorização do domínio da leitura e da escrita, as pessoas envolvidas no processo escolar reconhecem a qualidade do ensino e certificam-se de que sai um número significativo de alunos do Ensino Fundamental semi-alfabetizados e até analfabetos. Essa realidade sempre esteve estampada no quadro do ensino público, mas só que antes estava representada pelos alunos que repetiam as séries escolares e se “estacionavam” na segunda, terceira ou quarta série, quando acabavam desistindo da escola e se evadiam. Hoje este quadro está representado pelos alunos que prosseguem nas séries mas não na produção dos conhecimentos de leitura e escrita e conseqüentemente dos outros conhecimentos. Portanto o fracasso em leitura e escrita, assim como em interpretação de textos constitui a preocupação que levou ao estudo que ora se apresenta.

O interesse pelo tema surgiu há alguns anos. A situação do baixo rendimento escolar de alguns alunos tem deixado uma dúvida muito grande em relação às causas desse fracasso, pois há alunos que participam das mesmas atividades na escola e conseguem dominar a leitura e a escrita de forma satisfatória.

Com a análise do boletim pedagógico dos resultados da avaliação sistêmica-2003 do PROEB - Programa de avaliação da educação Básica comprovou-se o baixo nível de proficiência de alguns alunos e a preocupação se afirmou com mais nitidez, mostrando a necessidade de buscar conhecer as causas para poder reconhecer o problema e tentar solucioná-lo.

Após o estudo do boletim pedagógico, reconheceu-se e confirmou-se o baixo nível de proficiência dos alunos da IV fase do Ciclo Complementar de Alfabetização e também dos alunos da oitava série.

Com o intuito de se atenuar esse problema, tem-se que pensar mais seriamente em alfabetização como processo pelo qual passa uma pessoa, quando depara com as primeiras letras e números; não como meros desenhos ininteligíveis, mas como parte de um sistema de códigos que, potencialmente, pode possibilitar a comunicação. Assim como o objetivo da escola é educar com a perspectiva de se integrar à sociedade e não de se excluir dela, faz-se necessário refletir especificamente sob a ótica da alfabetização/letramento, o que torna a questão mais delicada e relevante.

Pretende-se, pois, neste trabalho, discorrer a respeito do ensino de língua materna, sobretudo no que se refere aos primeiros anos escolares. Precisa-se para tal, compreender como se dá o conhecimento de língua pela criança, como ela compreende a língua e dela faz uso. É sabido que não é necessariamente só na escola que se constrói esse conhecimento. Ou seja, quando a criança chega à escola, ela já traz consigo uma gama considerável de informações acerca de sua língua. Pretendemos saber se os professores alfabetizadores valorizam o conhecimento pertinente a cada aluno. Pois como afirma Chomsky, “uma criança, ao adquirir o conhecimento de uma língua, internalizou o sistema de regras que relaciona som e significado de uma forma particular”. (CHOMSKY apud RIBEIRO, 2000: 44).

A intenção aqui não é fazer um trabalho que vise ao ensino de língua, mas repensar como acontece esse ensino, suas contribuições no processo de alfabetização, bem como as possíveis falhas do processo. É sabido de todos que o ensino de língua materna é de importância primeira no processo de alfabetização. Assim, o professor alfabetizador preocupa-se com maior ou menor ênfase quando se trata da questão no dia-a-dia escolar.

Contudo, esta pesquisa se refere a “como” esse ensino tem acontecido, qual a postura do profissional de alfabetização, numa área que, em princípio, pertence ao profissional formado nos cursos de Letras. Os mais afoitos dirão, provavelmente, que

uma possível solução seria trazer o profissional das letras para as séries iniciais. Mas, cabe ressaltar que, a grade curricular do curso de Letras não abarca a competência da alfabetização. Dessa forma, parece que mais coerente é se formarem profissionais de alfabetização com um conhecimento lingüístico adequado à realização de seu trabalho.

Se o ensino de língua materna é um dos esteios nas séries iniciais, ele deve estar pautado em um arcabouço teórico que alcance a problemática da aquisição da língua escrita com um suporte palpável do ponto de vista prático e teórico.

E pensando no que é a prática docente do ensino de língua, percebe-se que o posicionamento dos professores, muitas vezes acaba por não atingir os objetivos da socialização do aluno. Isso pode estar relacionado, no que se refere ao ensino de língua materna, ao fato de se eleger uma variante de língua como ideal e se desprezarem tantas outras. Aliás, para boa parte dos professores, ensinar língua pressupõe ensinar o que é certo ou errado dentro dessa língua; sempre usando como referencial a variante considerada padrão. E mais, esse ensino, muitas vezes, se resume ao ensino de regras gramaticais, e às vezes com um cunho meramente metalingüístico.

Muitos dirão que se ensina gramática com o intuito de se ensinar a ler e a escrever bem. Neste ponto, valem aqui as palavras de Perini que afirma: “Ninguém, que eu saiba, conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação a melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical”. (PERINI, 2001: 27). Não se afirma aqui que não se deva ensinar gramática, o próprio Perini não o sugere, mas que não se pautem apenas nisso o ensino de Língua Portuguesa.

Deve-se ainda considerar que há professores que em vez de estimular o uso da língua, criando oportunidades de os alunos fazerem uso das várias formas de linguagem a fim de deixá-los manifestarem seus pensamentos e recriarem a realidade conforme seus pontos de vista, muitos deles acabam impedindo os alunos de usufruírem a liberdade de expressão, e em favor do comportamento, exigem

silêncio que muitas vezes não é alcançado e a liberdade de expressão acaba ficando também comprometida.

Também há professores que ensinam aos alunos que a língua usada pela maioria dos discentes é errada. Conforme a norma padrão adotada pelo sistema educacional. Muitos termos e expressões usadas por uma boa parte dos alunos realmente não correspondem com a norma exigida pela escola, isto é, não condiz com a língua de uma determinada classe social.

Falar a língua padrão é importante, quer no meio profissional, quer no âmbito pessoal, mas isso não é, por si só, garantia de dignidade. E mais, dignidade não está na extrema “correção” das palavras, mas na carga significativa trazida em cada uma delas.

Assim, nesta pesquisa procurou-se encontrar os caminhos trilhados por alguns professores. Além disso, pretendeu-se, pois perceber se esses docentes são professores de “gramática” ou professores de “palavras”. Se eles procuram excluir por meio de regras definitivas que distinguem o certo do errado ou se possibilitam a inserção social.

Para solucionar o problema existente na relação entre o analfabetismo e o ensino da Língua Portuguesa, utilizou-se de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa como procedimento metodológico, discutindo a temática a partir da base teórica deste estudo que girou em torno dos seguintes autores: Soares (2000,2001,2002 e 2004), Castanheira e Santiago (2004) e Possenti (2000 e 2001), Travaglia (1997), Bagno (1999, 2003), Perini (2001), Benveniste (2005), e Cagliari (1997).

Com a contribuição de Sírio Possenti, este trabalho tomou consistência no que tange a uma nova perspectiva do ensino de língua, numa visão inovadora e renovadora, com ele também se pôde contemplar uma noção de língua na qual se respalda esta pesquisa, ou seja, uma língua viva e polissêmica, que por si só constrói o sujeito e o insere no mundo “assim sendo, ela revela mais do que revelaria se fosse um espelho

do pensamento ou um simples instrumento de codificação de mensagens”. (POSSENTI, 2001: 45)

Com o lingüista Luiz Carlos Travaglia, percebeu-se que mesmo em se tratando de gramática tradicional, o aprendizado da língua só pode acontecer por meio de uma reflexão madura, coerente e fundamentada em fatos lingüísticos e não em valores estéticos subjetivos, que regem as regras gramaticais tradicionais, ao que o autor chama de gramática reflexiva. Assim, para ele, um real aprendizado da língua, quer no convívio social e natural, quer numa análise sintática ou morfológica no contexto formal da sala de aula, “implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua”. (TRAVAGLIA, 1997: 107).

Marcos Bagno foi, neste trabalho, um ponto de apoio nas discussões em torno da sócio-lingüística, o autor fundamenta a questão dialetal do português brasileiro de forma a se poder afirmar com segurança que diferenças lingüísticas não constituem erros lingüísticos, mas antes estratégias de comunicação que devem ser consideradas e mesmo trabalhadas sem o cunho preconceituoso com que é, normalmente, tratada nas tradicionais aulas de língua. O autor ainda discute o conceito de norma culta e ainda afirma que essa norma está “estritamente ligada à escola, ao ensino formal” (BAGNO, 2003, 69), não estando, portanto, tão presente no cotidiano de boa parte dos falantes.

O lingüista e gramático descritivista Mário Perini reflete sobre o valor do ensino gramatical nas aulas de leitura, e chega a considerá-lo irrelevante. Segundo ele, nenhum aluno melhorou consideravelmente sua escrita apenas por meio do ensino gramatical. O autor não fomenta a idéia de desuso da gramática normativa, mas como Travaglia, propõe um ensino reflexivo sobre os fatos lingüísticos e, sobretudo, mostra a relevância de se fazer da leitura o cerne de uma aula de língua.

Émile Benveniste traz uma contribuição antes de ordem epistemológica que prática. Embora seu trabalho atinja os estudos lingüísticos como um todo, utilizou-se nesta

pesquisa, sobretudo, as suas concepções de língua e os meios de se compreendê-la sob uma ótica científica, ou seja, a língua como objeto de pesquisa.

A fundamentação deste trabalho no que se refere à fonética, parte relevante da lingüística no processo de alfabetização, está centrada, sobretudo na contribuição de Cagliari, que procura compreender os fenômenos lingüísticos fonéticos que trazem implicações diretas nos problemas específicos da escrita quando relacionados à fala. Também as foneticistas Miriam Lemle, Dinah Callou e Yonne Leite contribuíram com definições de ordem teórica de fenômenos fonéticos específicos da Língua Portuguesa.

A pesquisadora Magda Becker Soares –membro do CEALE/UFMG –por ser uma pesquisadora interessada nos assuntos referentes à educação, particularmente em língua portuguesa, foi de suma importância para se repensar o papel da escola na perspectiva de se alfabetizar letrando.

A autora se refere ao conceito de letramento e nos alerta que tanto a alfabetização quanto o letramento estão sendo utilizados separadamente, desvinculados um do outro. O objetivo maior é relacioná-los como processos distintos, porém indissociáveis.

As atividades de alfabetização são aquelas de descoberta e automação do sistema alfabético de escrita, relacionando a automatização das relações grafemas-fonemas, ou seja, relacionadas à aquisição da base alfabética. E as atividades de letramento são aquelas em que existe uma interação com o material escrito, lendo e escrevendo diferentes gêneros em variados suportes, para diferentes interlocutores, isto é, uma preocupação com os usos sociais da leitura e da escrita.

A pesquisadora reconhece que hoje se compreende melhor as causas do fracasso em alfabetização em diferentes facetas: a psicológica, a lingüística, a psicolingüística e a sociolingüística. Dessa forma, segundo ela, estamos em melhores condições para encontrar solução, o que ainda falta é a tradução desses novos conhecimentos,

sobre o processo de alfabetização em prática pedagógica, e a inclusão deles na formação dos professores alfabetizadores.

Diante de tal realidade, o presente trabalho traz uma tentativa de se fazerem algumas dessas traduções de que trata Soares, ou seja, aplicar tais conhecimentos para a compreensão e o diagnóstico dos problemas apresentados pelos alunos e respaldar os professores na sua formação.

Maria Lúcia Castanheira e Ana Lúcia Santiago vêm atribuir o problema do fracasso na alfabetização à escola, segundo elas, “é a escola que apresenta sérias dificuldades para lidar com a diversidade cultural, lingüística e mesmo étnica da população brasileira” e ainda afirmam que “as crianças possuem um adequado desenvolvimento social e lingüístico” (Castanheira e Santiago, 2004, 30), sendo assim, mesmo que se encontrem tantas justificativas para esse fracasso, recai sobre a escola a responsabilidade da solução.

Diante desta temática, propõe-se o seguinte problema: Quais estratégias os professores estão utilizando, já que o PROEB indicou que saem alunos do Ensino Fundamental sem saber ler, escrever e interpretar textos, enquanto outros saem com o domínio normal de tais habilidades?

Este estudo tem por finalidade contribuir para um repensar do professor atuante nas fases de alfabetização, fazendo-o refletir sobre a sua prática pedagógica a fim de reconhecer e respeitar as diferenças culturais e lingüísticas apresentadas pelos alunos, uma vez que não existe uma explicação única para os casos de fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita. Cada caso tem sua história e é necessário intervir examinando que conseqüências essa intervenção trará para a vida dos alfabetizandos.

Descreve-se, no trabalho que ora se apresenta, o percurso realizado no estudo do tema. O mesmo se divide em duas partes. Na primeira parte, apresentamos uma problematização e os procedimentos metodológicos. Na segunda parte, encontramos

o referencial teórico e apresentamos opiniões dos autores, buscando fundamentar um levantamento sobre o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Na introdução, constrói-se uma breve exposição do tema que se pretende trabalhar nesta pesquisa, discutindo alfabetização e letramento.

No capítulo I, faz-se apresentação do conceito de linguagem e suas funções. Toma-se a alfabetização como meio de se apropriar da língua escrita, condição para saber utilizar a leitura e a escrita como meio de comunicação social. Nesse item faz-se um breve relato da história da alfabetização desde seu surgimento até os dias atuais. Aborda-se ainda o processo de aquisição da língua calcado em conceitos fonéticos apontados, neste trabalho, como imprescindíveis ao processo de alfabetização.

O capítulo I ainda trata da aprendizagem da leitura e a da escrita. É citada a necessidade de o alfabetizando ter consciência fonológica do sistema de alfabetização para que se desenvolva como leitor, e apresenta-se também o “como” facilitar, a leitura e a interpretação de textos. Neste capítulo, descreve-se a metodologia utilizada no processo de investigação, os procedimentos e instrumentos utilizados para viabilizar a apreensão da realidade do processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas escolas.

O capítulo II aborda o tema da democratização do ensino público com os problemas na alfabetização e apresenta o desafio para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental - Ensinar a ler e a escrever. Ainda no capítulo II, é apresentada a questão da diversidade lingüística e algumas das justificativas do fracasso escolar. Em seguida discute-se a relevância de o professor respeitar a diversidade lingüística dos alunos e discute-se também a formação do docente para o ensino de Língua Portuguesa.

No capítulo III fazem-se considerações em torno de outros trabalhos científicos sobre alfabetização, e também sobre fatos comuns à vida docente e que fazem parte da nossa vivência como professora de Língua Portuguesa e Supervisora Pedagógica,

numa dialética entre lingüistas, educadores e depoimentos de pessoas envolvidas no processo de alfabetização.

Por fim, nas considerações finais, realizamos as últimas reflexões da pesquisa, buscando contribuir para a superação de problemas existentes na relação entre o analfabetismo e o processo ensino/aprendizagem de escrita e leitura em Língua Portuguesa.

Capítulo I

1.1 A leitura e a escrita na vida das pessoas

Através da linguagem, o ser humano e também os outros animais se relacionam e se agrupam para as realizações de vida em sociedade. É interessante conhecer e entender os primórdios da nossa linguagem, compreender a linguagem dos animais e a influência do ser humano sobre ela. “A primeira linguagem foi análoga à dos animais, semelhante à linguagem da mímica dos selvagens, dos surdos-mudos e dos atores de *ballet*”. (JÄGER apud MELLO, 1965, p. 173).

Desde seus primeiros contatos interpessoais, quando ainda não existiam nem mesmo os meios mais rudimentares de relacionamento, o homem já sentia a necessidade de se comunicar. Procurando a origem dessa faculdade, estudando os primeiros costumes, percebe-se que tudo se reporta, fundamentalmente, às necessidades de prover a subsistência.

Como a maioria dos começos, o começo da fala humana é um mistério. As primeiras formas de comunicação tratam da liberdade do homem em poder exprimir as angústias do pensamento preso. Conforme Cascudo (1983) as primeiras

manifestações foram gritos de interjeições, onomatopéias e articulações de vocábulos subseqüentes, interjeições como reações a provocações dolorosas. A partir daí, a linguagem foi se tornando fundamental nos relacionamentos e se aperfeiçoando cada vez mais.

O autor acima citado acredita que a reiteração, assiduidade, repetição insistente dos sons foram figuras indispensáveis à conduta da linguagem. Não só a linguagem através das palavras, mas também a gesticulada, o idioma mudo, anterior à comunicação vocal articulada, o gesto, meio de comunicação que alcança áreas geográficas muito extensas, é muito mais universal que a palavra, é de fácil aprendizagem e de difícil esquecimento. Vários autores afirmam a valorização desse meio de comunicação como um elemento etnográfico.

Como relata Rousseau (2003), os meios que levaram os homens primitivos a se entenderem foram determinados em primeira instância, pelo clima e pela natureza do solo, como ocorreu nos primórdios da história da humanidade. No decorrer dos tempos, a habilidade de comunicar foi se aperfeiçoando e cada vez mais se tornando indispensável à vida em comunidade.

Nos últimos tempos, o ato de comunicar tem se tornado muito prático, isto é, a comunicação vem ocorrendo com muita rapidez e freqüência, muitas informações se abrem no decorrer de alguns poucos segundos, mas em contrapartida muitas informações também se perdem por não se ter tempo para analisá-las e se posicionar diante delas.

Situações inesperadas do cotidiano do homem contemporâneo exigem tomadas de decisões imediatas, este fato exige uma reflexão sobre a necessidade de se preparar para o novo momento da história da humanidade. É Preciso ir devagar, mas é urgente apurar os sentidos, pois o mundo está extremamente exigente. Selecionar prioridades e fazer projetos de vida tornou-se uma atividade complicada, pois diante da infinita gama de informações, a maioria das pessoas se apresenta confusa e muitas vezes elas tomam decisões precipitadas e com pouco tempo as descartam,

como se essas decisões não tivessem mais o mesmo valor que outrora apresentavam.

Vive-se hoje, em constante tumulto e para satisfazer a maioria das pessoas, tudo tem que ser muito rápido e em alto som. Diante dessa turbulência social, o ato de pensar tem sido deixado de lado, já não se dá conta do silêncio, e a reflexão tem sido praticada cada vez menos. O pensamento original e as idéias amadurecidas são raros, no momento atual, acontece de muitos indivíduos se perderem e se confundirem ao estabelecer valores. Seguem-se idéias alheias, principalmente de pessoas “renomadas”, para se tomarem decisões.

Saber ler e interpretar a realidade atual talvez seja condição essencial para se viver no século XXI. Ler o mundo, os acontecimentos, as teorias, os testamentos, “ler a mão” como dizem na comunidade dos ciganos¹, ler o comportamento, as imagens, ler o ilegível... Ser capaz de ler o implícito com a mesma naturalidade como se lê o que está legível. Saber ler é uma das atividades mais importantes. Saber ler é o ato de compreender as diversas formas de linguagem.

Estabelecer códigos para uma comunicação é atividade praticada entre aqueles que queiram manter contato em grupo de interesses comuns. Se os envolvidos fazem isso com tanta facilidade e memorizam os códigos com tanta rapidez, o mesmo esforço deve ocorrer quando os códigos do contrato forem as letras do alfabeto. (CAGLIARI, 1998).

A escrita provavelmente foi inventada por alguém que deve ter combinado com seus pares a compreensão dos sinais que permitiriam a leitura e o entendimento. Segundo Cagliari (1998) a partir deste tempo, deu-se o início da alfabetização. E assim foi repassado às novas gerações. Os sistemas de escrita nunca tiveram nada de muito estranho ou misterioso em si, pelo contrário, sempre foram simples e práticos. Por

¹ Homens de raça errante, que vivem de ler a “buena-bicha”, barganhar cavalos etc.; nômade negociata sem escrúpulos. (dicionário escolar da língua portuguesa / Francisco da Silva Bueno; 11ª ed., Brasília – FAE, 1995.)

esta razão, ensinar às novas gerações a usar o sistema de escrita sempre foi uma tarefa fácil.

A escrita é um fato social, é uma convenção que não consegue sobreviver à custa de apenas algumas pessoas, A idéia de que, na Antigüidade, somente os sacerdotes, os reis e outras pessoas de grande poder dominavam a leitura e a escrita está relacionada ao fato de essas pessoas terem tido maior oportunidade de lidar com as letras. Assim, sempre se relacionou o ato de se dominar a língua, ao *status* do falante na sociedade de que faz parte, natural é, portando, a noção de que o ensino de uma língua elitizada pode ser relevante à vida do falante no que se refere ao espaço social que ele ocupa.

Conta Cagliari (1998) que quem inventou a escrita foi a leitura. Ele utiliza uma pequena história transcrita a seguir:

“Um dia numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia recebeu a visita de alguns amigos que moravam próximo e foi interrogado a respeito dos desenhos. Queriam saber o que representavam aquelas gravuras e por que ele as tinha pintado nas paredes. Naquele momento o artista começou a explicar os nomes das figuras e a relatar os fatos que os desenhos representavam. Depois à noite, ficou pensando no que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia “ler” os desenhos que tinha feito. Ou seja, os desenhos, além de representar objetos da vida real, podiam servir também para representar palavras que, por sua vez, se referiam a esses mesmos objetos e fatos na linguagem oral. A humanidade descobria assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra passa a ser uma forma de escrita. A partir dessa descoberta, criar um sistema de formas gráficas figurativas ou não, para representar palavras ou frases ou mesmo histórias, era um passo fácil de ser dado”. (CAGLIARI:1999).

Como afirma o autor, esta é uma história fantasiosa, mas que provavelmente a necessidade de um sistema de escrita veio de situações semelhantes. Segundo Cagliari, os sistemas de escrita, sendo produto da evolução histórica e cultural, são relativamente recentes na história da humanidade, existindo há cerca de 5 mil anos. Conforme documentos arqueológicos encontrados por estudiosos do tema, os primeiros registros escritos devem ter ocorrido por volta de 4 mil anos a.C. Não é

impossível, contudo, que antes disso algumas sociedades já tivessem elaborado algum tipo de sistema de escrita.

Entre as primeiras civilizações que utilizaram a escrita, estão as da Mesopotâmia, da China, do Egito e da Fenícia, sendo que esta última foi a primeira a organizar um alfabeto mais próximo do utilizado hoje na língua portuguesa e em muitas outras línguas do Ocidente, tais como francês, inglês, alemão e espanhol. Na Antigüidade, o sistema de pictogramas² ou ideogramas³ predominou por séculos em várias civilizações da Mesopotâmia e do Egito.

O mais antigo registro escrito conhecido é o dos suméricos, que viviam na região da Mesopotâmia. Os escritos, principalmente os registros contábeis, foram feitos em tabletes de argila, que uma vez escritas, eram secas ao sol. Como era difícil desenhar curvas na argila úmida, os povos mesopotâmicos utilizavam para escrever objetos de metal, osso e marfim, largos e pontiagudos em uma das extremidades e de outra, plano, em forma de paleta com a finalidade de poder cancelar o texto, alisando o material ou arranhando o errado. Inicialmente, desenhavam pictogramas, mas foram gradualmente incorporando elementos silábicos para representar a fala.

De acordo com fatos comprovados historicamente, a maior parte dos documentos escritos encontrados na Mesopotâmia refere-se a registros do sistema de contagem feitos com marcas em cajados ou ossos, e usado provavelmente para contar e para negociar o gado. Para isso além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos: número de cabeças de gado, sacas de grãos, livros de registros de receita e despesa e para os nomes dos proprietários. Criaram-se também cartas de crédito, por meio das quais tornou-se possível expandir o comércio entre as diversas cidades.

A escrita era fundamental, ainda, para registrar as terras, dificultando o acesso por parte daqueles que não as possuíam. Também os documentos de Estado eram

² sistema primitivo de escrita em que as idéias são expressas por meio de desenhos das coisas ou figuras simbólicas

³ sistema que não exprime letra ou som, mas diretamente uma idéia.) dicionário escolar da língua português / Francisco da Silva Bueno; 11ª ed. Brasília FAE, 1995

registrados por meio da escrita, a qual se tornou um instrumento importante na transmissão de mensagens oficiais de caráter local e mesmo internacional.

No Egito antigo, o sistema hierográfico⁴ era uma das formas de escrita mais utilizadas. Para essa civilização, o ato de escrever tinha um sentido profundamente religioso, mágico e também artístico. Escrever significava, para os egípcios, fazer com que as coisas vivessem para sempre, ou seja, tornava-as eternas. Considerada, naquela época, como processo complexo e sofisticado, a escrita era dominada por estudiosos muito prestigiados que ocupavam importantes cargos sacerdotais, os escribas. Esses se alfabetizavam aprendendo a ler algo já escrito e depois copiando, para escreverem com eficiência. (CAGLIARI, 1999)

Pode-se dizer que, para a maioria dos povos, a escrita permitiu o desenvolvimento de cidades, o fortalecimento das atividades econômicas, do poder do rei e das religiões. A escrita foi e é responsável pela ambição e desigualdade social do planeta, porque através da escrita criaram-se leis e normas. O que não deveria acontecer é que algumas pessoas que têm mais domínio da escrita acabam desvalorizando as pessoas que não dominam a escrita alfabética, mas que dominam a sua própria escrita, que acaba sendo desvalorizada e às vezes extinta pela influência da escrita alfabética. Os escribas tinham de submeter-se a um aprendizado que, depois de completado, lhes dava o direito de se chamarem “escribas”, passando a integrar uma elite privilegiada que olhava os seus concidadãos com desprezo. Conforme Walker (1996),

A profissão do escriba estava sob a proteção da deusa suméria Nisaba. Vez por outra, o escriba terminava um longo texto literário com a observação ‘nisaba zami’, “ Ó Nisaba eu te louvo”. Em épocas posteriores, o lugar da deusa foi tomado por outros deuses. (WALKER, 1996).

A primeira coisa que aluno aprendia era a confeccionar uma tabuinha⁵ e manejar um cálamo⁶. Os primeiros passos na escrita eram dados num pedaço de argila, onde se

⁴ Relativo às escrituras sagradas dos antigos egípcios. (dicionário escolar Língua portuguesa / Francisco da Silva Bueno; 11ª ed. Brasília FAE, 1995)

⁵ Tábua pequena e delgada usada para escrever.

⁶ Antigo instrumento utilizado para escrever feito de um caniço afiado na ponta.

aprendia a gravar uma cunha cuneiforme simples. O aprendiz treinava repetidas vezes com as cunhas horizontais, verticais e oblíquas. Em seguida começava com a lista básica de sinais. Depois de aprender os sinais básicos, o aluno passava a milhares de palavras suméricas que eram expressas por mais de um sinal.

A essa altura, o aprendiz estava pronto para passar ao próximo estágio, que se caracterizava pela escrita numa tabuinha diferente, arredondada, em forma de bolacha. O mestre escrevia três linhas num dos lados da tabuinha, por exemplo, nomes de deuses, listas de termos técnicos, um texto curto de literatura ou um provérbio. O discípulo tinha que estudá-los cuidadosamente, em seguida virava a tabuinha e tentava reproduzir no verso o que o mestre havia escrito.

Já na Idade Média, para os homens, as palavras eram transparentes, havia um prazer muito grande em saborear o sentido etimológico delas. Os intelectuais de então diziam que o homem é um ser que esquece suas experiências. Ele consegue resgatá-las através da linguagem. Assim a expressão Educação era entendida como estando associada à raiz etimológica latina: educere, “fazer sair”. Restava responder à seguinte pergunta: Como o aluno aprendia? Cabia ao professor formar e não asfixiar o espírito de seus alunos. (WALKER, 1996).

Na Idade Média, a aprendizagem da leitura e da escrita, em geral ocorria com mais frequência nas próprias casas das pessoas, quem sabia ler ensinava a quem não sabia, as crianças eram alfabetizadas pelos próprios pais ou por alguém contratado por eles para fazer esse trabalho em casa. Essa prática ocorreu tranqüilamente enquanto os livros eram escritos manualmente, quando apareceram os livros impressos, os leitores apresentaram dificuldade de associar os sons às diferentes representações gráficas: letras minúsculas e maiúsculas e as letras de forma, aí sim, a alfabetização passou a exigir maior esforço e surgiram “os problemas” inclusive o problema da expansão do ensino às classes menos favorecidas. (WALKER, 1996).

Durante o período medieval, pouco se progrediu no mundo no que se refere ao conhecimento científico e conseqüentemente no que se refere à educação e seus métodos. Como esse período foi fortemente, marcado pela influência da Igreja, as

marcas dessa instituição foi levada, com a expansão marítima, a vários países do mundo, como se deu no Brasil, onde a educação teve início no ano de 1549, com a chegada dos jesuítas, enviados pela coroa portuguesa, com a missão de cristianizar os indígenas e de transmitir-lhes padrões da civilização ocidental cristã. Com esses ensinamentos, de um lado, procuravam incutir na mente dos nativos a crença da salvação pela fé; e de outro, a submissão, o recrutamento e o comando da mão de obra escrava indígena para a exploração da terra, em favor do enriquecimento das classes dominantes metropolitanas e coloniais. (WALKER, 1996).

A partir daí, se estabeleceu o jogo dúbio ideológico político de uma educação, que se perpetua até os dias atuais, como intencionalmente promulgada como neutra, apolítica; entretanto, voltada para a conservação de um pacto social hierárquico, elitista e opressivo. (ARANHA, 1996). Nesse sentido, pode-se justificar o descaso e, até mesmo as lacunas, que se evidenciam especialmente, quanto à alfabetização do povo, ao longo da história, de uma época para outra.

Enquanto perdurou o domínio da coroa portuguesa sobre o Brasil, também ficou nítido o domínio da Igreja e das políticas elitistas da época, mas a independência do país em 1822, não mudou essa realidade e a economia brasileira continuou fundada numa sociedade agrícola escravocrata, o que perdurou até 1888 com a abolição da escravatura. Com a proclamação da república em 1889, estabeleceu-se, teoricamente, um país laico, contudo os valores da recém proclamada república no século XIX não se diferenciavam muito dos valores dos quase quatro séculos de história que o Brasil então possuía.

Chegou-se ao século XX, com o advento das duas grandes guerras e o aparecimento de meios de comunicação mais eficientes, mudam-se os meios de produção e diante das novas contingências do novo mercado instaurou-se uma nova demanda: homens capazes de operar máquinas, decodificar manuais de instrução, ou seja, semi-alfabetizados, aptos ao novo modelo de trabalho a que deveriam se propor.

Nos anos 50, com o desenvolvimento geral do país, as campanhas de alfabetização visavam à preparação de mão-de-obra barata necessária para a indústria e também ao contingente eleitoral de interesse da classe política dominante. (MACHADO E NUNES, 2001)

Ao iniciar a década de 60, assistimos um novo panorama de acontecimentos na sociedade brasileira; o crescimento econômico decaiu e acelera o processo inflacionário e, novamente, os líderes populistas para garantirem o poder, cedem espaço a ampliação das bases populares. Os partidos políticos, as passeatas dos estudantes, as greves foram oportunizadas pelas crises no poder, principalmente com a instabilidade que se gerou no país e que causou até mesmo a renúncia de Jânio Quadros. Em seu lugar assumiu João Goulart, que conservando o caráter populista herdado, continuou a dar ênfase às campanhas de alfabetização como suporte de sustentação do poder. (MACHADO E NUNES, 2001)

Em meio ao clima de agitação emergiu uma nova concepção, tendo como respaldo, a ideologia de Paulo Freire. Este educador não queria somente ensinar a ler e a escrever e nem, muito menos, tornar o indivíduo uma pessoa só capaz de ler o nome dos candidatos nas campanhas eleitorais, isto é, fazer do analfabeto um alfabetizado para poder dar o seu voto aos candidatos interessados. Paulo Freire tinha, como objetivo no seu processo alfabetizador, educar as massas para a sua participação consciente e crítica na realidade política do país, sem serem vítimas de explorações opressivas e enganadoras dos detentores do poder. Na verdade, a ideologia de Paulo Freire representa uma tentativa de formulação de uma contra-ideologia, através da ruptura homem-objeto, para uma relação homem-sujeito que constrói e reconstrói sua história, não de maneira particular, mas comunitária. (MACHADO E NUNES, 2001)

Diante do golpe militar de 1964, é impedida a participação do povo no poder. Até 1965, o ministério da educação deixa de lado a educação de adultos, o que repercute negativamente no âmbito internacional. Com isso, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) intervém, solicitando a todos os países que se voltem para a questão do analfabetismo. (MACHADO E NUNES, 2001)

Hoje, há de pensar a questão da alfabetização como princípio de dignidade humana e como ato político de preparação do indivíduo para participar na construção e na reconstrução histórica. Freire (1996) define:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (FREIRE, 1996: 59).

Como se vê, em relação a toda história da educação, desde os tempos medievais até o século XX, por volta dos anos 60, pouco se mudou no que se refere à concepção de educação, que continua com os mesmos ditames excludentes, somente a partir da visão de Freire é que se começa a ver a alfabetização como meio de libertação. Mas até que ponto a filosofia ainda insipiente em Paulo Freire tornou-se realidade? Pois, conforme dados do primeiro censo realizado no Brasil, registra-se que

pouco antes da independência, em 1820, apenas 0,20% da população, estima-se, era alfabetizada. Assim, aqui no Brasil, o ler e o escrever ainda são privilégios das elites que após esses primeiros aprendizados, dão continuidade aos seus estudos. (MINAS GERAIS, 2004: 14)

Ao longo dos séculos, porém, novas frações da população se alfabetizaram, mas muito gradualmente. Em 1872, quando se realizou o primeiro censo nacional, o índice de alfabetizados era apenas de 17,7% entre pessoas de 5 anos e mais. A partir do século XX, esse índice foi sempre progredindo, embora permaneceu, até 1960, inferior ao índice de analfabetos, que constituíam 71,2% em 1920, 61,1% em 1940 e 57,1% em 1950. Em 1960, pela primeira vez, conseguiu-se inverter a proporção: conta-se, então, com 46,7% de analfabetos. A partir daí as taxas caíram sucessivamente, de 1970 a 2000, para 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7%. Visualizam-se os índices na tabela abaixo:

1872
Alfabetizados.....17,7 %
Analfabetos.....82,3 %
1920

1960
Alfabetizados.....53,3 %
Analfabetos.....46,7 %
1970

2000
Alfabetizados.....83,3 %
Analfabetos.....16,7 %

Fonte: (MINAS GERAIS, 2004: 14)

As mesmas desigualdades também se manifestam em matéria de escolarização: só no final da década passada, o país conseguiu “universalizar” o acesso à escola.

Um bom exemplo da variação do conceito de alfabetização ao longo do tempo e da dependência entre a alfabetização contemporânea, ou melhor, falando do fenômeno do letramento e das condições culturais e sociais, é a comparação entre os critérios que foram usados no passado e os que hoje são utilizados para definir quem é alfabetizado nos recenseamentos da população brasileira.

Até a década de 40, o formulário do censo definia o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado perguntando-lhe se sabia assinar o nome. As condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais que isso de grande parte da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho. A partir dos anos 40 do século passado, o formulário do censo passou a usar uma outra pergunta: “Sabe ler e escrever um bilhete simples?”. Esta pergunta já apresenta uma certa preocupação com os usos sociais da escrita, pois se aproxima do conceito de letramento, e revela uma outra expectativa com relação ao alfabetizado. Embora as respostas a essas e a outras perguntas tenham possibilidade de pouca veracidade, uma vez que o indivíduo que as responde pode omitir informações verídicas, dizendo sim, por se sentir constrangido diante da situação inferiorizada em que se encontra de analfabeto ou

dizendo não, até mesmo por medo de ser submetido a teste de comprovação. (BRASIL, 2004: 14)

Por volta de seis décadas atrás, no Brasil, o domínio dos sinais gráficos qualificava a pessoa como cidadão alfabetizado, isto lhe dava o direito a uma vasta condição de se interagir no meio social. Embora hoje ainda seja de relevância tal habilidade, somente o domínio do alfabeto já não basta para o cidadão usufruir os direitos e cumprir os deveres que lhe cobra a sociedade, isso exige que o processo de alfabetização alcance outras dimensões muito mais abrangentes que aquelas em que apenas decodificar era suficiente. É preciso que se ensine língua numa perspectiva ampla e sob novos conceitos. (BRASIL, 2004:14)

Para que se chegue a isso, conforme Travaglia, o primeiro questionamento que tem de ser feito quanto ao ensino de língua é: por que ensinar língua portuguesa a falantes nativos dessa língua? Ao que o autor enumera algumas possíveis respostas e destaca, sobretudo, a necessidade de se ampliar ou mesmo se atingir uma competência lingüística cujo nível seja relevante à vida social da pessoa. (TRAVAGLIA, 1997).

Dito isso, pode-se depreender que, um ensino de língua que vise à decodificação simples e pura da língua pouco influencia na vida prática do aluno. É preponderante, portanto, que a leitura ensinada na escola seja a leitura funcional, para isso o professor tem que estar atento ao fato de que há fatores diversos que são relevantes no ato da aprendizagem da leitura, como comenta (FULGÊNCIO e LIBERATO,2003)

A compreensão de textos é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimentos lingüísticos, conhecimento prévio a respeito do assunto do texto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura, entre outros. (FULGÊNCIO E LIBERATO, 2003).

Considerando que o domínio das habilidades de leitura e escrita é de fundamental importância no processo de socialização, julga-se necessário melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa a fim de que o processo de alfabetização/letramento

ocorra com eficiência, favorecendo o desenvolvimento intelectual dos alunos que apresentam dificuldades em leitura e escrita.

Assim sendo, pretendeu-se saber como os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental trabalham, de forma que alguns alunos saem desse nível de escolaridade sem saber ler e escrever de maneira satisfatória, enquanto outros saem dominando tal habilidade com eficiência.

O interesse pela pesquisa portanto, voltou-se para a análise do trabalho desenvolvido na escola, para o envolvimento dos professores e alunos na questão da leitura e escrita. Isto incluiu o como é feito o trabalho, sendo que alguns alunos não acompanham a turma e acabam formando um número significativo de fracassados em alfabetização.

A partir da metodologia utilizada, isto é, a pesquisa bibliográfica, o estudo pretendeu romper com as explicações naturalistas, biologistas e individualistas do senso comum para o fracasso escolar de alguns alunos. As preocupações da pesquisa residem no estudo dos problemas de leitura e escrita dos alunos, e do professor em contato com os alunos em sala de aula e em outros ambientes da escola.

Os alunos estão apresentando dificuldades de leitura e escrita, dessa forma, é que se fez necessário rever a qualidade de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, já que é possível observar a dificuldade de leitura tanto informativa quanto literária.

Acredita-se que para a aprendizagem da leitura e da escrita é de fundamental importância a consciência por parte do aluno e também do próprio alfabetizador de que cada sinal gráfico tem um significado que representa um fonema ou melhor que também há sinais que apenas auxiliam a representação escrita dos sons, isto é, a consciência fonológica do sistema alfabético da língua.

1.2 - A aprendizagem da leitura e da escrita: consciência fonológica

A leitura é uma competência cultural específica, que se baseia no conhecimento da linguagem oral, embora com um grau de complexidade superior a esta e a escrita é o código gráfico da língua. Para decifrar o código escrito, é necessário tornar explícito, o que na linguagem oral é um processo mental implícito. Dessa forma, o ato de leitura se torna uma atividade relativamente difícil para uma parte dos alunos provenientes de camadas sociais que não fazem uso da linguagem utilizada nos livros e demais suportes textuais que circulam no meio social.

Contrariamente à linguagem oral, aprender a ler não é um processo natural, a leitura não emerge naturalmente da interação com os pais e com outros adultos, por mais estimulante que seja o meio em nível cultural. Para aprender a ler é necessário ter uma boa consciência fonológica, isto é, o conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas. A consciência fonológica é uma competência difícil de ser adquirida, porque na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas. Quando se ouve, por exemplo, a palavra “pai”, ouve-se os três sons conjuntamente e não três sons individualmente.

Para ler é necessário conhecer o princípio alfabético, saber que as letras do alfabeto têm um nome e representam um som da linguagem. Para fazer uma leitura fluente é necessário que o reconhecimento dos fonemas seja automático. Verifica-se que muitas crianças e adultos apresentam grandes dificuldades para desempenharem esta atividade com automatismo.

A capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada à compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com boa fluência. Quando a criança apresenta déficit nesta questão, o processo fica demasiadamente complicado, principalmente para os professores, que se sentem obrigados a suprir a deficiência vocabular oral e o problema de relacionamento fonológico, letra/som.

Quando as crianças são atendidas individualmente, com um acompanhamento específico do caso e utilizando um material adequado, muitas vezes elas podem

apresentar rendimentos satisfatórios, mas, na grande maioria dos casos, os alunos dependem exclusivamente da boa vontade dos professores, embora a maioria destes profissionais não possua uma formação especializada para atender casos específicos de problemas de leitura e escrita, esta é uma situação preocupante. Também como afirma Lemle “os professores primários evitam as classes de alfabetização. Desse modo, ninguém acaba tendo experiência longa em alfabetização.” LEMLE, (1997)

Quanto ao material utilizado, Mário Perini aponta uma possível saída para o problema: “discutir e ‘melhorar’ a qualidade do texto didático, provavelmente o único tipo de material escrito com o qual esses alunos têm oportunidade de um convívio relativamente intenso e prolongado”. (PERINI apud FULGÊNCIO E LIBERATO, 2003)

Reafirmando a contribuição de Perini na pesquisa sobre lingüística aplicada à leitura, Fulgêncio e Liberato escreveram como se processa a leitura, a orientação para textos didáticos e sobre aspectos discursivos no livro “*Como facilitar a leitura*”. As autoras alertam os professores para conhecerem o processo de leitura e as ilegibilidade nos textos dos livros didáticos, ao mesmo tempo advertem os autores de livros para que tenham mais cuidados e rigor na produção de textos, uma vez que esta é uma responsabilidade social e que a produção textual poderá conduzir a efeitos tanto quanto for a qualidade da redação, principalmente para leitores iniciantes.(PERINI apud FULGÊNCIO E LIBERATO, 2003).

1.2.1 O conhecimento da fonética na alfabetização

O alfabeto nascera e cumprira sua mensagem. O homem aprendera a escrever, fixando para o futuro o que pensava no presente. Por isso a História começou.

Luís da Câmara Cascudo

Partir-se-á de uma análise de parte da fonética da língua portuguesa. E o fato de primeiro se tratar da fonética não se deu aleatoriamente. Acredita-se que boa parte dos problemas de ortografia nos primeiros anos escolares, e que irão acompanhar a

vida do aluno por muitos anos, são problemas que se dão, muitas vezes, por uma má interpretação das regras da fonética que a lingüística já investigou e que apenas precisam tornar-se parte do cotidiano docente.

Em se tratando de fonética, precisa-se, antes, compreender o que é fonema. Embora comumente confundido com letra, o fonema é um fenômeno que acontece na língua oral e não escrita. As letras podem, muitas vezes, representar o fonema, mas não sempre.

O fonema é a menor unidade de som da língua. É uma unidade não dotada de significação, mas que serve de traço distintivo de significado. Em suma, seria o seguinte: o fonema /d/, sozinho, não tem qualquer significado na língua; contudo, quando se toma como base as palavras dedo /dedu/ e medo /medu/, percebe-se que é justamente a troca do fonema /d/ pelo fonema /m/ que acarreta a mudança de significado. Ou para se usarem as palavras de Calloú & Leite: “O fonema passou a ter a conceituação funcional abstrata, a unidade mínima do sistema de som, e é como unidade funcional que deve ser definido”. (CALLOU & LEITE, 2003:36).

O fonema possui ainda traços distintivos. Ou seja, pode-se diferenciar um fonema do outro mediante suas diferenças físicas articulatórias. Assim, todo fonema possui um número limitado de características próprias que permite fazer a distinção entre um e outro.

“Em fonologia traços distintivos, também chamados funcionais, pertinentes ou relevantes, referem-se a unidades mínimas, contrastivas, e são aqueles que para alguns lingüistas, especialmente os seguidores da escola de Praga, irão distinguir entre si os elementos lexicais”. (CALLOU & LEITE, 2003:38).

Para se elucidar a questão, tomar-se-á como exemplo os fonemas /f/ e /v/. Estes fonemas são bastante parecidos, mas não iguais. Ambos possuem o mesmo lugar e modo de articulação, mas são distintos quanto ao vozeamento, ou seja, quanto à abertura da glote no momento de sua articulação.

A princípio, parece que compreender estes mecanismos não é relevante para o trabalho do alfabetizador. Parece que a apreensão de tais conceitos seria de interesse específico dos professores de Língua Portuguesa, ou ainda de Lingüística em nível superior. Mas talvez seja justamente o alfabetizador que poderá levar para a prática todo o estudo lingüístico, aplicando-o e tornando-o real e aplicável.

Ainda explorando os exemplos citados do /f/ e do /v/, percebe-se que as semelhanças entre seus traços distintivos acarretam confusão para algumas crianças e até mesmo para adultos. Qualquer professor, com alguma experiência de alfabetizador, certamente já deparou com este problema; ou seja, a troca, na grafia, do “f” pelo “v” ou vice-versa.

Quanto ao lugar de articulação, ambos os sons são labiodentais. Ou seja, para que se possa pronunciá-los é preciso tocar os dentes incisivos superiores com o lábio inferior. Os dois sons ainda coincidem quanto ao modo de articulação, pois são sons fricativos, sons que para acontecerem não necessitam de que haja uma interrupção total da corrente de ar, acontece apenas uma “fricção” entre os órgãos articuladores.

Portanto, o traço que irá distinguir esses sons um do outro é o vozeamento, ou seja, o grau de abertura da glote ao serem pronunciados. Veja que quando se pronuncia o /f/ a glote abre por completo, deixando passar o ar pelas cordas vocais sem que elas vibrem. Já quando se profere o “v”, a glote se fecha, causando um atrito nas cordas vocais e com isso a vibração delas. Assim, forma-se um som “vozeado”, no caso do /v/, pois acontece a vibração; e um som “desvozeado”, no caso do /f/ em que não há vibração das cordas vocais.

São claras essas informações técnicas. Mas então, o que acontece quando algumas crianças não percebem tal diferença entre um e outro fonema? O que dificulta e faz com que elas confundam a grafia desses sons?

Antes tem que individualizar o problema, talvez seja mesmo um problema físico ou psíquico, cuja solução é da alçada de um profissional de Fonoaudiologia ou de Psicologia. Mas pode ser um problema que o próprio professor consegue

diagnosticar e até solucionar. Além do mais, também pode ser o próprio professor o responsável pelo problema. Quando não consegue pronunciar com boa dicção os fonemas e as crianças não percebem as diferenças fonéticas.

Quanto à organização do ambiente, sabe-se que muitos professores e pais de alunos ainda entendem que tanto melhor será a turma que permanece em silêncio enquanto o professor explica. Disciplina em sala de aula é sim fundamental, mas não pode ser traduzida em calar a voz das crianças, embora também excesso de barulho, torna impossível o desenvolvimento do trabalho de alfabetização. Tudo isso mostra que o professor de língua precisa provocar, sempre que possível e necessário, a comunicação, não só o silêncio nem o excesso de barulho.

No exemplo supracitado, tanto o silêncio como o excesso de barulho em sala de aula pode ser o vilão do aprendizado. É que, quando alguém sussurra qualquer som, ele aparece desvozeado, não vibra. É pelo sussurro que se aprende a ler. Assim, para uma criança que nunca lê em voz alta, certamente será um tanto mais complicado compreender a diferença, por exemplo, entre as palavras “faca” e “vaca”. (CAGLIARI, 1997)

Também é comum se encontrar o mesmo tipo de confusão entre os fonemas /t/ e /d/, entre /p/ e /b/, ou ainda entre /k/ e /g/. E a explicação de tais fenômenos é a mesma que a dada logo acima para os fonemas /f/ e /v/.

Ou seja, /t,p,q/ são respectivamente, pelo lugar e modo de articulação, alveolar oclusiva, bilabial oclusiva e velar oclusiva. Que são, na verdade, as mesmas características de /d,b,g/. Contudo, estas últimas são vozeadas, opondo-se às primeiras, desvozeadas. Ao que Lemle chama de correspondências biunívocas entre fonemas e letras (LEMLE, 1997). Como se pode perceber, o simples fato de se conhecer, foneticamente as consoantes facilitará o trabalho do professor que saberá como interferir neste momento de aquisição lingüística.

Uma mudança de postura, ou seja, o incentivo às atividades orais em sala de aula pode ser um caminho viável para a resolução de um problema comum ao dia-a-dia

escolar, além de apontar para a mudança, o presente estudo busca nas entrelinhas do trabalho docente, compreender o que acontece na relação professor aluno quando ambos partilham essas dificuldades de aprendizado, e quando o professor toma atitudes que benéfica ou maleficamente podem pesar na vida de cada aluno.

Ainda mais uma vez retomando o exemplo acima exposto, é necessário se verificar se o professor, diante de uma questão dessas, assume uma postura em conformidade com as teorias lingüísticas, postura esta calcada em estudos comprovados por tantos outros professores e pesquisadores; ou se guia pelo senso comum, taxando o aluno com tais deficiências de problemático, pouco auxiliando-o no processo de crescimento intelectual.

utilizados no meio social. Para tanto, os próprios suportes textuais são imprescindíveis na sala de aula, para que o aluno veja a utilidade de saber ler e interpretar os textos atuais e necessários à socialização das pessoas.

1.3 Leitura e interpretação de textos

Tudo se reduz ao diálogo, (...) Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida.

Mikhail Bakhtin

A compreensão de textos está condicionada a fatores que se interagem no ato de leitura, tais como o conhecimento lingüístico que muitas vezes os leitores em formação não apresentam, o conhecimento prévio a respeito do texto e a respeito do mundo, que vai favorecer a textualidade e facilitar a leitura, ampliando os conhecimentos. Também motivação e interesse deverão ser despertados para uma leitura eficiente e produtiva e que possibilite ao leitor buscar a leitura de novos textos.

Partindo do pressuposto de que se aprende a ler, lendo, Perini afirma que:

A leitura funcional nascerá do convívio com material escrito adequado”. Leitores inexperientes, principalmente aqueles das primeiras séries do ensino fundamental têm dificuldades de ler o que está implícito, apresentam dificuldade em adquirir informação não visual a partir da informação visual, isto é “ler nas entrelinhas”. (PERINI apud FULGÊNCIO E LIBERTO, 2003: 9)

Somente leitores mais experientes e que têm o conhecimento prévio poderão ver além do que pode ser visto em um texto escrito. Dentro desta modalidade há um outro modelo de leitura que é a possibilidade de fazer previsões, isto é, a capacidade que o leitor tem de imaginar aquilo que não está escrito, acrescentar palavras mentalmente ou adivinhar sinais que o autor deixou de lançar talvez por estilo ou descuido.

Em manuscritos é freqüente encontrarmos palavras que são compostas pelas letras N e U serem grafadas com o mesmo sinal como se fossem todas representantes do fonema da vogal u. Neste caso, o leitor eficiente não percebe a ilegibilidade e lê sem problema algum, colocando o fonema necessário onde for adequado, sem criar nenhum transtorno na interpretação. Exemplificando: a palavra santa escrita em letras manuscrita pode deixar dúvidas em relação a palavra sauta, dependendo da forma manuscrita usada pelo escritor, caso ele faça o “n” semelhante a um “u”. Para a criança inexperiente ela poderá confundir com o verbo saltar no presente do indicativo. (FULGÊNCIO E LIBERTO, 2003)

Para ocorrer um processo eficiente de comunicação através da leitura, é necessário que o leitor acrescente ao texto uma série de conhecimentos que ele já possua, de forma a poder estabelecer uma ligação ou uma ponte entre os elementos lingüísticos realmente presentes, integrando as informações e dando coerência ao enunciado. Para se entender a linguagem, é preciso inferir diversas informações que não estão mencionadas explicitamente, mas que são absolutamente imprescindíveis para se poder entender o que se lê. Este processo se forma através do estabelecimento de inferências textuais, modelo de leitura que exige conhecimento prévio. O sucesso da leitura em muito depende do nível desse conhecimento.

Para facilitar a compreensão de um texto, nada melhor que dividi-lo em partes, mesmo mentalmente, que a *posteriori* as partes formarão o todo coerente com seqüência e gradação. Independente do tamanho do texto, esta técnica pode ser aplicada para melhor compreensão do enunciado de um trecho ou até mesmo de um texto por maior que ele seja.

Dividir e nomear as partes de um texto é um meio de dar seqüências às idéias sem fragmentá-las sem perder o sentido global do que se está lendo. Fazer um mapa mental através de esquemas com tópicos e selecionar palavras-chave que sintetizam a idéia do parágrafo facilitam o entendimento do texto e possibilitam a produção mental com maior facilidade. Agindo assim, os leitores iniciantes vão desenvolvendo a capacidade de assimilação e criando gosto pelo enunciado que lhes possibilitará a formação do pensamento e a criação de novas idéias.

Além dos textos nos livros didáticos propostos à leitura dos alunos, quase sempre seguidos de exercícios estruturados em relação ao entendimento do texto, a escola deve conduzir o aluno à análise do texto e à explicação de sua compreensão e interpretação, e também criar meios de que eles possam fazer leituras de textos literários, privilegiando os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura. A fim de saber fazer análise do gênero do texto, reconhecer os recursos de expressão e de recriação da realidade, as figuras do narrador, dos personagens, o ponto de vista, as comparações, as metáforas, a identificação de recursos estilísticos e poéticos; enfim, o estudo daquilo que é informativo e daquilo que é literário, procurando trabalhar de forma diferenciada para não confundir os objetivos de cada tipo de texto, pois ambos têm finalidades muito diferentes, e os alunos devem percebê-las para melhor proveito da leitura.

Deve-se, pois, evitar a escolarização da literatura infantil, isto é, a apropriação da literatura pela escola para atender a seus fins informativos, embora este fato tenha ocorrido com freqüência nos livros didáticos, quando os autores fazem uso de textos poéticos para ensinar conhecimentos sistematizados, o texto passa a ser pretexto para ensinar a gramática normativa, atividades como utilizar uma poesia para uma

aula de gramática. Isto é um desrespeito à sensibilidade do aluno e do autor, pois o que é para despertar o emocional, torna-se um recurso técnico. Soares (2001), afirma que:

Assim ao ser transferido do livro de literatura infantil para o livro escolar, o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto para ser estudado. (SOARES, 2001: 16)

O mundo atual tende a exigir leitores qualificados e reflexivos. Já não basta simplesmente entender o que se lê. É preciso formar pensadores e leitores que façam inferências textuais e que saibam comparar, separar e somar idéias para que possam ser capazes de compreender o futuro repleto de códigos a serem decifrados.

É discutido e aprovado por grande parte de educadores que desde os primeiros anos de vida a criança deve ser exposta ao uso da linguagem de maneira socialmente aceita, para que ela possa desenvolver a sua bagagem cultural, formando uma base de conhecimento prévio que favorecerá o desempenho de leituras reflexivas, através de inferências no pensamento do autor e tornando-se assim, um ser crítico e capaz de produzir idéias.

É necessário oferecer aos alunos condições favoráveis ao seu aprendizado, deve-se expô-los às práticas de produção de linguagem tanto em ambientes formais, quanto informais, a fim de desenvolver neles a capacidade e a habilidade de se comunicar com eficiência.

Cabe, às escolas, criarem essas oportunidades, principalmente a escola pública, como é o caso, que atende a um maior número de alunos, cujos pais não podem oferecer um modelo de bom nível de letramento, uma vez que eles não participam de atos de leitura e escrita freqüentes, ficando essa prática restrita ao professor, que além de ser aquele que ensina os conteúdos, deve ser também um exemplo de leitor, mostrando o valor da leitura e da escrita para seus alunos, desempenhando e vivendo a realidade de educador, contribuindo de forma efetiva com o indivíduo e a comunidade, jamais deixando escapar de seus cuidados a qualidade do ensino ministrado.

Também porque a maioria dos alunos atendidos na escola pública tem nela a única possibilidade de acesso aos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento dentro da sociedade. Isto não lhes pode ser negado. É preciso que se cumpra essa obrigação legal com qualidade e também que seja exigido do aluno seu fiel compromisso com o dever de frequência e participação efetiva nas atividades escolares e extra-escolares a favor de seu desenvolvimento intelectual e social.

Quando se trata da dificuldade de leitura e escrita, acredita-se que não só a escola possa estar falhando, mas também é perceptível a presença de alunos com dificuldades de origens diversas. Embora diferentes estudos, desenvolvidos pelo CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação) da UFMG mostrem que, ao contrário do que geralmente se afirma, as crianças possuem um adequado desenvolvimento cultural e lingüístico e que é a escola que apresenta sérias dificuldades para lidar com a diversidade cultural, lingüística e mesma étnica da população brasileira. (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004). Do que se pode depreender que um dos fatores que traz sérias implicações para o problema da leitura advém também da formação dos professores. Estes precisam, antes de tudo, fazer a aplicação, na prática docente, dos conhecimentos que já têm, bem como de adquirir novos conhecimentos para complementar a sua formação. Assim poderão compreender melhor como lidar com as dificuldades do processo ensino-aprendizagem que ora a causa pode ser da escola ora da diversidade de características pessoais que os alunos apresentam.

Características variadas que adentraram a escola com a democratização e que muitas vezes, impossibilitam ao professor uma assistência individualizada para que ele possa atender com êxito às dificuldades diferenciadas dos alunos.

CAPÍTULO II

2.1– A pretensa democratização do ensino público

Com a “democratização” do ensino, a escola passou a lidar com crianças que conforme explicações diversas teriam, em razão de suas condições de vida, sérias deficiências culturais e lingüísticas que acarretariam dificuldades de aprendizagem. Sua linguagem oral seria muito distante da linguagem escrita. Em seu ambiente familiar, não vivenciariam usos da escrita nem um ambiente que valorizasse e motivasse o aprendizado. Essas crianças teriam problemas de indisciplina e não valorizariam a escola. (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004) Essa crença atingiu várias pessoas envolvidas com a educação, assim que a escola pública começou a receber todo tipo de alunos.

A pressão de pessoas envolvidas na educação fez a escola pública se abrir para acolher os filhos das classes pobres, oriundos da zona rural que se instalaram nas periferias das cidades. A entrada desses alunos nas escolas públicas levou as classes médias e altas a transferir seus filhos para as instituições particulares de ensino, receosos de estes estarem em contato com a clientela de baixo nível cultural. A escola pública ficou relegada às camadas desprestigiadas da população, desprestígio que se transferiu igualmente para a própria atividade docente. Neste país, de tradição cultural elitista, isso representou também, da parte dos diferentes governos um descaso pelas questões mais sérias da educação pública.

Nota-se que este problema já fazia parte da história como afirmam Aranha (1996) e Romanelli, (2002), em que a educação sempre passou pelo dualismo e continua a seletividade, embora não seja disso que trata a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 e não também a Lei Federal 8069/90 – ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, no capítulo IV que aborda o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer:

ART.53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- direito de ser respeitado por seus educadores;
- III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV- IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V- V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A legislação brasileira que trata da educação sempre pronunciou a favor da existência do ensino democrático. Muitas campanhas de eqüidade escolar são promovidas na rede pública, mas o atendimento à demanda e a qualidade do ensino varia muito de escola para escola.

Apesar da democratização do acesso à escola (considerada ocorrida a partir dos anos 70 do século passado) em muitos estados brasileiros ainda persistem percentuais expressivos de crianças fora da escola. Conforme Arelaro:

Isso nos permite afirmar, em conseqüência, a idéia de que a "democratização" do ensino fundamental, como (quase) universalização do atendimento da demanda escolar, na faixa etária de 7 a 14 anos de idade, para os/as e as pesquisadores/as em educação, foi realizada com a obtenção estatística de matrícula escolar, e, portanto, a exigência da melhoria "por dentro" dessa mesma escola foi-se constituindo no desafio atual das ciências pedagógicas. (ARELARO, 2005)

Até hoje a escola pública brasileira, com algumas raras exceções, apresenta um quadro de deterioração, principalmente no Ensino Fundamental. A propaganda do governo federal e do governo de Minas Gerais divulga que quase 100% das crianças de 6 a 14 anos estão matriculadas na escola. No entanto, não se divulga a qualidade da escola e do ensino ministrado: o sistema em parte, continua a formar analfabetos e dentre escolas que funcionam em prédios muito bonitos, há casos em que as condições físicas não apresentam nenhum atrativo, geralmente as escolas funcionam em prédios antigos ou em instalações impróprias que sofreram algumas

reformas para se transformarem em prédios escolares, cercados de grades de proteção contra roubos, “as escolas se parecem com presídios”.

Nessas escolas os alunos se sentem presos e fazem de tudo para sair delas, isto é, querem estar na escola, mas quando o ambiente de aprendizagem não lhes é agradável, querem se libertar o mais rápido possível. Muitos quando impedidos de sair normalmente, pelo portão de acesso, acabam pulando o muro e ganham a rua sem que ninguém perceba, isto acontece geralmente na hora do recreio e principalmente com alunos das últimas séries do Ensino Fundamental.

Quanto aos recursos materiais, estes não correspondem com as necessidades ou os profissionais não sabem utilizá-los, como é o caso da tecnologia mal orientada. Em muitas escolas os aparelhos de computador estão encostados por abandono, uma vez que não são utilizados ou mantidos da forma adequada, mesmo que a quantidade de aparelhos enviados para as escolas públicas seja em grande número, se levarmos em conta o número de alunos a quantidade de aparelhos se torna insuficiente para uma utilização adequada. Como afirma Arelaro:

É evidente que, nos últimos 15 anos, o empenho do Governo Federal, a partir dos compromissos internacionais assumidos com a assinatura da "Declaração Mundial da Educação para Todos", em 1990, concentrou seus esforços para superar o "fosso" estatístico do atendimento educacional do Brasil, apontado como um dos sete piores do mundo, em qualquer nível ou modalidade de ensino. Esta febre estatística de alterar positivamente os resultados nacionais levou governos a implementar políticas que - para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/quantidade educacional - significassem, em curto prazo, aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento. (ARELARO, 2005).

Dessa maneira, a democratização sem planejamento adequado leva para as escolas muitos problemas, sendo o principal a superlotação das salas de aula, comprometendo assim a qualidade do ensino, a começar pelo ensino da leitura e da escrita, base para outros conhecimentos; este problema tem gerado transtornos irreparáveis na qualidade do ensino ministrado. Sem deixar de citar também que as escolas públicas brasileiras convivem com uma série de problemas originados da

vida familiar dos alunos, causa que as levam a desempenhar papéis que não lhes são específicos.

Nessas escolas os professores, muitas vezes, deixam de lado a função de orientador da aprendizagem sistematizada para desempenhar papéis diversos relacionados com comportamento dos alunos, função que deveria ser desempenhada pela família, isto é, conhecimento dos princípios básicos de respeito, honestidade, justiça e outros nas formas mais amplas dos termos. A fome também tem roubado o ânimo dos alunos para que possam se concentrar na atividade intelectual, a delinquência infantil e juvenil, o tráfico de drogas e a violência urbana generalizada têm causado transtornos no ensino. Dessa forma os problemas da sociedade estão nos estabelecimentos de ensino, o que parece que quando até antes da democratização, ficavam do lado de fora.

Além disso, nem mesmo no mero plano quantitativo as políticas educacionais têm tido sucesso. Estatísticas oficiais IBGE/2000- (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) reportam que em 1991 apenas 55.3% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam freqüentando a escola. Quanto mais alta a faixa etária, menor a presença dos brasileiros no sistema educacional. No ano 2000, dos jovens de 18-19 anos apenas 50.3% estavam na escola; de 20 a 24 anos, 26.5%, o acesso ao ensino superior, então, é ainda mais restrito: apenas 5% dos brasileiros matriculados em instituição de ensino em 1999 freqüentavam curso superior. Esses mesmos dados mostram que somente 15% dos brasileiros têm de 8 a 10 anos de estudo, isto é, concluíram a escolaridade básica. Vê-se também que o censo 2000 revelou haver só na cidade de São Paulo, a mais rica e industrializada do país, cerca de 386.000 pessoas analfabetas com mais de 14 anos de idade⁷. Pode-se dizer que a população brasileira escolarizável, nem mesmo em condições precárias, ainda não está atendida em 100% dos casos, o país ainda conta com grande índice de analfabetismo.

2.2- Ensinar a ler e a escrever, um desafio para professores

⁷ Fonte: www.ibge.gov.br

Apesar de outros, ensinar a ler e a escrever tem sido o grande problema da escola e continua sendo o desafio para os professores das séries iniciais e cada vez mais se estendendo para os professores das séries mais avançadas do Ensino Fundamental, chegando a atingir o Ensino Médio.

Aprender a ler, embora seja uma competência complexa, é relativamente fácil para a maioria dos alunos. Contudo, um número significativo deles que mesmo possuindo um nível de inteligência médio ou superior, manifesta dificuldades na sua aprendizagem. Em termos educacionais, algumas pessoas têm a tendência de acreditar que em tempos passados o ensino era melhor, mas no caso da lectoescrita⁸ não se pode comparar, pois os problemas, que existem hoje, estão relacionados ao momento presente.

Em várias situações atuais de leitura a atividade não ocorre com eficiência como se julga terem sido feitas em tempos atrás, na maioria das vezes a atividade não se completa, a mensagem não chega ao cérebro. Conforme Franco (1997) “os olhos vêem os signos, o cérebro, os referentes.” (FRANCO, 1997). Há leitores que conseguem ver e reconhecer as letras, palavras e até as regras gramaticais e outros pormenores da escrita, mas não entendem nada ou quase nada do texto lido, isto é, o cérebro não identifica os referentes. Isto acontece com uma grande maioria de leitores. A informação não chega a ser internalizada, vários fatores, tais como o acúmulo de informações emitidas concomitantemente a ela, impossibilitam o cérebro da absorção da mensagem lida e a reflexão torna-se impossível.

Atualmente pode-se considerar esse fato correlacionado ao analfabetismo como um dos maiores temas nacionais. O país passou o século XX sem erradicar completamente esse problema. O Brasil está longe da educação ideal, considerando o grande déficit do sistema educacional e da escassez na produção literária.

⁸ Expressão usada para designar a leitura e a escrita.

Conforme dados da Folha⁹, Arnaldo Niskier, educador e membro da Academia Brasileira de Letras, afirma que nos Estados Unidos são produzidos 11 livros *per capita* ao ano, na França, 7, e no Brasil, 2,4, o que representa uma ameaça intelectual. Desses 2,4, apenas 0,7 são livros não-didáticos. O exercício da leitura representa um papel essencial, da máxima importância para a formação de um povo. Como disse o educador Darci Ribeiro, autor do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “O livro foi uma das maiores invenções da história e a base de todas as outras conquistas da civilização”.¹⁰

Apesar de algumas campanhas para incentivo ao hábito de leitura, o trabalho de formar bons leitores fica quase que exclusivamente por conta da escola para a maioria dos alunos, mas só a prática escolar não basta para formar bons leitores, ainda mais agora, quando os meios de comunicação em massa, com a tecnologia avançada, têm poder de seduzir grande número de pessoas com suas atrações visuais e auditivas, com programas preparados para tornar os espectadores alienados, uma vez que destes não é exigido esforço algum para participar como na maioria das vezes apenas como ouvinte passivo. Enquanto a leitura exige exercício do cérebro e concentração por longas horas. Isso pouco agrada ou desagrade às crianças e jovens que estão acostumados à rapidez de mudança de imagens e sons das telas da televisão ou dos monitores de computador. (CAGLIARI, 1997).

Nesse contexto social é possível ver pais e professores preocupados com seus filhos/alunos, no sentido de formar neles o hábito de leituras eficientes. Uma boa parte, como podemos facilmente constatar na prática docente, não cansa de cobrar de seus filhos ou alunos a prática da leitura. Para tanto visitam as escolas, fazem o acompanhamento da aprendizagem e buscam constantemente nas livrarias, livros que possam motivar os leitores em formação. Ansiosos, esses pais esperam que alguém possa indicar-lhes a fórmula mágica do entusiasmo pela leitura: um autor de livros, um especialista ou até mesmo o próprio livreiro.

⁹ Folha de São Paulo (Tendências e Debates, 19/03/2003),

¹⁰ www1.folha.uol.com.br

Na ansiedade de verem os alunos lendo com eficiência, o que acontece é uma grande maioria de professores cobrarem leituras que pouco proporcionam prazer e que em nada servem para desenvolver o hábito de ler. Na escola, as várias leituras que se fazem estão mais ligadas aos livros didáticos e têm características pedagogizantes. Para essa finalidade, dificilmente o aluno irá ler por prazer, pelo contrário, da leitura será cobrada a “interpretação” que muitas vezes é confundida com a função da metalinguagem¹¹ ou a memorização de informações de conteúdos curriculares. (SOARES, 2002)

Inclui-se nessa atividade a leitura de imagens, meio que a cada dia toma mais espaço no mundo da comunicação, e que exige mais sensibilidade e percepção por parte do leitor. Inclui-se também nas atividades de leitura, a interpretação do próprio silêncio como forma de expressão de pensamento, embora seja uma atividade realizada em menor escala, pois encontra pouca possibilidade de execução dentro da agitação sonora do atual contexto social. (CASTRO, 2006) manifesta:

A minha revolta auditiva contra um povo que confunde alegria com barulho. Parece que música alta libera hormônios, dando um "barato". Que seja. Mas o prazer de uns poucos não pode ser à custa do incômodo de outros. O som que me incomoda invadiu ilegalmente a minha privacidade. Temos o direito ao silêncio. (CASTRO, 2006)

Contudo, mesmo que haja, na afirmação de Castro, alguma coerência, não há como negar a nova realidade que se apresenta nas escolas, e aos educadores cabe o papel de se adequarem aos novos comportamentos dos jovens a fim de que se alcancem os objetivos de uma educação contemporânea. Conforme entrevista dada ao jornal “Hoje em dia”, o administrador Fabrício Félix afirma:

A educação constitui um mercado em processo de mutação. Antes, empresas familiares, cooperativas de professores, “pedagogos-gestores”, eram fórmulas de sucesso. Já a realidade atual demanda redesenhos com profissionalização gerencial, planejamento estratégico, adequações à lei de diretrizes e bases da Educação, investimentos de capital estrangeiro, marketing e outros desafios. É um mercado diferenciado, com características peculiares, linguagem específica que requer qualificação para analisar forças e fraquezas da oferta, oportunidades e ameaças da demanda, para então criar um plano de ações estratégicas que possam minimizar

¹¹ Metalinguagem é a propriedade que tem a língua de voltar-se para si mesma, é a forma de expressão dos dicionários e das gramáticas.

riscos e aumentar a probabilidade de resultados efetivos. (FÉLIX *in* HELENA, 2006)

A entrevistadora fez a seguinte pergunta ao administrador: “Na sua opinião, onde as escolas estão errando quando a gente fica sabendo de pesquisas que mostram que grande parte dos nossos jovens não consegue nem compreender o que lêem?”

Ele respondeu que “para novos tempos, novos conceitos”. Com essa resposta, conclui-se que o administrador mostra que a escola precisa sair da pedagogia tradicional no ensino e partir para novas formas e novos conceitos em práticas educacionais destinadas à leitura e escrita.

2.3- Diversidade *Lingüística*

Aula de português

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem
sabe,
e vai desmatando
o Amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me,
seqüestram-me.*

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

*O português são dois; o outro,
mistério.*

Carlos Drummond de Andrade.

É preciso que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e para a cultura reconheçam a verdadeira diversidade lingüística do país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. O fato de a escola ignorar a maneira como o aluno usa a língua oral tem dificultado o ensino da lectoescrita, no ensino prevalece a prática da imposição da variedade padrão, menosprezando a língua materna do aluno.

2.4 - Gramática , norma padrão e diversidade lingüística

Tentar-se-á elucidar o conceito de gramática da norma padrão, ou culta como preferem alguns, pelo conceito trazido por Cunha e Cintra (2001:05-06). Cabe lembrar que são esses autores, gramáticos tradicionais. “Uma gramática que pretende registrar e analisar os fatos da língua culta deve fundar-se num claro conceito de norma e de correção idiomática”. Cunha e Cintra ainda trazem o que eles chamam de critério de correção lingüística, ou seja, um critério segundo o qual, poderia decidir que parcela ou fatia da língua é culta e qual não é. “De acordo com o critério *histórico-literário*, a correção baseia-se essencialmente em conformar-se com o uso encontrado nos escritores de uma época pretérita, em geral escolhida arbitrariamente. É o critério tradicional de correção, fundado no exemplo dos clássicos”.

Essas definições acima expostas permitem traçar uma série de questionamentos em torno da chamada norma culta. Primeiro se encontra o conceito de correção defendido por esses e por tantos outros gramáticos tradicionais. O que leva a um questionamento que se pretende responder mais adiante:

O que é ser correto em termos lingüísticos?

Se um idioma modifica-se com o tempo, chegando mesmo a se tornar um outro idioma, certamente o que é correto nos tempos atuais pode, necessariamente, não ter sido correto em um tempo remoto, como também pode não ser no futuro. E se, como já se viu, a língua varia de acordo com a região do falante, o que é certo em um lugar pode não ser em outro.

Os gramáticos citados acima afirmaram que a língua “correta” é a literária, necessariamente de uma literatura pretérita. Mas não podemos considerar correta a língua que não pertence à época atual dos falantes que dela fazem uso. Machado de Assis e Ruy Barbosa sem dúvida representaram, “em suas respectivas épocas” o que havia de mais sublime em termos de língua literária, mas isso foi na época deles,

não na atual. Alguém que usasse a língua machadiana nos dias de hoje certamente seria alvo de chacotas, e mais, seria um incompreendido.

Também deve-se questionar o que é uma obra clássica. Cunha e Cintra admitem que a escolha dos autores, a partir dos quais se extraem os tais exemplos de correção, é arbitrária. Ou seja, selecionam-se alguns autores, provavelmente aqueles que caíram no gosto dos gramáticos e, daí, depreendem-se as normas gramaticais. Se a literatura é a base gramatical, toda ela deveria servir de exemplo de correção. Autores como Guimarães Rosa, para alguns o maior autor de literatura brasileira, não é citado na maioria das gramáticas. Pode haver o argumento de que é uma língua regional. Mas o fato de ser uma língua regional não a torna inferior a outras línguas. Dizer que a língua falada, por exemplo, na região de Guimarães Rosa, norte de Minas, é inferior à de Machado de Assis, Rio de Janeiro, seria já um grande preconceito.

Depois, levar esse conceito de língua culta à sala de aula é disseminar ainda mais a idéia de que o que se passa nas grandes metrópoles é o correto, o verdadeiro. E isso pode trazer conseqüências prejudiciais a uma parcela dos alunos, que, por não pertencerem ao grupo de “falantes cultos”, sentem-se inferiorizados, marginalizados.

É o momento em que a escola diz ao aluno que toda língua que até então seus pais o ensinaram, toda língua que até então serviu de elo entre ele e o resto do mundo é errada. Parece que o mundo até então conhecido não é real e que ele próprio não tem qualquer valor como ser humano. Essa não é e nem deve ser a proposta de uma escola que pretende, antes de tudo, incluir pessoas, torná-las parte de um mundo que de alguma forma tem de ser de todos.

Para desenvolver o trabalho, nesse sentido o professor alfabetizador encontra grandes dificuldades que podem implicar o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita e certamente não são os professores os únicos responsáveis por isso, mas também as correntes teóricas que regem seus trabalhos. Cagliari aborda o tema e diz:

Tem-se falado, em vários momentos, a respeito da variação lingüística. (...) A maior parte dos fenômenos da fala e da escrita estão ligados a esse fenômeno. Até hoje os autores de livros didáticos não o têm levado em conta, confundindo elementos importantes e não entendendo de fato o que acontece sobretudo nos primeiros momentos da escolarização, ocasião dos primeiros contatos das crianças com o estudo da sua língua, e em particular com a aquisição do sistema de escrita na alfabetização. A própria visão da gramática muda dependendo do modo como se incorpora a variação lingüística: de uma maneira tradicional ou da forma como a sociolingüística explica esse fenômeno. Todo mundo sabe que há modos diferentes de falar uma língua, mas diante das diferenças se pode ser intransigente, atribuindo a isso valores de certo ou errado de acordo com uma gramática normativa preestabelecida pelos estudiosos, como se pode, por outro lado, fazer uma gramática dessas mesmas diferenças e observar como a sociedade as manipula para justificar seus preconceitos. A escola, como representante da sociedade, costuma incorporar esses preconceitos, mesmo sem ter consciência do fato. Por isso, parece importante discutir mais detalhadamente esse assunto. Muitos dos aspectos técnicos apresentados antes se tornam de mais fácil compreensão, mais claros, quando se entende de fato, o que é variação lingüística e como ela ocorre numa sociedade como a nossa. (CAGLIARI, 2003:76-77).

Assim, refletindo sobre o ensino de língua, por meio dos pressupostos teóricos da lingüística, percebe-se que o ensino da norma culta pode ser repensado e redirecionado. Antes, porém, de se discutir isso, tratar-se-á dessa língua “ideal” que a escola pretende ensinar como variante padrão da língua. Chama-se de “variante”. Ou seja, o padrão da língua não é, necessariamente, a única forma existente. Pode até gozar de mais prestígio em muitos contextos, mas não é adequada a todos eles.

E se ainda há, para a língua padrão, o rótulo de a melhor opção, suponha-se um professor de português destrinchando seu melhor vernáculo em uma mesa de bar com seus amigos. Ou nas palavras de Câmara Jr (2001:16) “O professor não fala em casa como na aula e muito menos numa conferência. Um deputado não fala na rua, ao se encontrar com um amigo, como falaria numa sessão da Câmara”. Se é assim, por que normalmente, só se trabalha com a variante padrão da língua?

Afinal, as pessoas precisam de todas as variantes para explorar o mundo que as cerca.

Também há quem defenda a idéia de que se deve ensinar a norma padrão ao aluno, pois as outras variantes ele já domina. Mas isso não corresponde necessariamente a uma verdade. “O aluno, quando chega à escola, pode dominar uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina”. TRAVAGLIA (1997: 41).

Todavia, se no papel as teorias lingüísticas mostram caminhos, na prática ficam as dúvidas. Mas nem sempre o público alvo da escola está preparado para essa nova abordagem no que tange o ensino de língua.

Os alunos, geralmente, são filhos de pais que passaram por uma educação formal tradicional – quando passaram – São pessoas que entendem, normalmente, que aprender português é ter o maior número possível de regras gramaticais decoradas e, se possível, fazendo bom uso delas no dia-a-dia.

Para estas pessoas, abandonar toda uma tradição pode parecer inseguro. Assim, é comum se ouvirem reclamações naturais, afinal são os filhos deles. E, a princípio trata-se de uma nova experiência. “*Não queremos ver nossos filhos como cobiatis ou algo parecido.*” É nesta hora que o professor deve estar resguardado, munido de todo um arcabouço teórico para que seu trabalho seja “defendido” da melhor forma possível.

É preciso mesmo explicar às pessoas os objetivos de um trabalho baseado na lingüística, bem como mostrar a elas de que não se trata de experiência, mas da apropriação dos resultados de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas e aprimoradas dia após dia. Um trabalho, antes de tudo, científico.

Oficialmente essa diversidade lingüística é reconhecida pelas instituições responsáveis pelo planejamento da Educação Brasileira, quando consta nos

Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] a imagem de uma língua única mais próxima da modalidade escrita, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, p. 29).

Expressar em situações formais tem sido questão de pavor para muita gente que se diz dominar bem a fala em língua portuguesa e quando são obrigadas a escrever, fazem isso de forma a mais reduzida possível. Como afirma Bagno (1999):

O preconceito lingüístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão ou pelo menos diminuir a tendência à continuação da crença de que o Brasil é um país privilegiado, onde há homogeneidade lingüística. Nossa realidade é bem outra, há sim uma única língua e vários dialetos e os alunos levam para a sala de aula essa variedade que tem dificultado o trabalho do professor em “padronizar”. (BAGNO, 1999: 09)

Em relação à língua portuguesa falada no Brasil, considera-se que os alunos não sabem falar direito. A maioria não sabe falar a língua padrão que é a língua normatizada conforme as regras gramaticais de autores portugueses que também foram seguidos por autores brasileiros. A maioria dos alunos sabe falar o português brasileiro conforme as variedades regionais, sociais e culturais do Brasil. O país é grande em território e rico em variedade cultural, uma variedade da língua não pára, as normas impostas tendem fazer a língua uniformizar, como uma poça de água, Bagno (1999) faz a comparação.

Portanto é impossível exigir dos falantes uma unidade lingüística, ainda considerando que a língua portuguesa brasileira foi formada por falares diferentes dos colonizadores, índios e negros que habitavam o território e que ainda sofre influências de línguas estrangeiras quando não se pode dizer que o Brasil é

totalmente independente e também por que ele está inserido no mundo globalizado.

Como foi tratado no início deste trabalho, vive-se hoje numa época onde tudo acontece com muita rapidez e com divulgação instantânea. Pensando assim, seria incoerente não agir da mesma maneira quando se trata do uso da língua. Renovar e aperfeiçoar são práticas fundamentais no processo escolar portanto deve-se aplicá-las também no uso da linguagem.

Possenti (2000) ao defender o argumento em seu livro: *“Por que (não) ensinar gramática na escola”* faz uma comparação muito interessante do uso da língua com o uso de um veículo motorizado de que não há necessidade de um motorista conhecer as peças do motor de um carro para saber dirigi-lo e fazer uso do mesmo. O autor mostra-nos que nem todos que dominam a gramática são bons escritores, e que os alunos poderiam produzir mais textos e compreender os textos lidos se dedicassem mais tempo a essa atividade, e dessa maneira estariam também aprendendo as regras gramaticais automaticamente seguindo os bons e variados autores lidos.

Os alunos poderiam ler muitos textos na escola se gastassem menos tempo com o estudo de regras arcaicas do português de Portugal, como diz Bagno (2002).

Os alunos poderiam produzir se sentissem à vontade, sem medo de errar em ortografia, concordâncias e outros detalhes que os impedem de fazer uso da língua materna. Através da leitura constante os alunos acabariam aprendendo a maneira correta de escrever e falar. (BAGNO, 2002).

No decorrer da história, fizeram da língua algo exterior aos falantes, uma espécie de entidade mística sobrenatural, que só alguns poucos têm acesso a ela. Pensando assim é que a escola afirma que a maioria dos alunos não sabe usar a língua portuguesa. Consideram os falantes como infratores por falar diferente do que julgam a forma imutável da língua.

É como se a língua não pertencesse a cada um. A língua só existe porque existe o falante, se ela não estivesse em uso, a mesma já haveria desaparecido. Por que

não deixar que todos a usem à vontade, como diz José Paulo Paes (2006), com a poesia abaixo apresentada em sua íntegra:

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Um trabalho que vise ao aprendizado da língua, seja qual for a modalidade (padrão ou coloquial) ou competência que se pretenda atingir (leitura, escrita ou oralidade), perpassa antes o domínio das palavras, independente do contexto morfológico, fonético ou sintático em que elas aconteçam, antes deve-se ater ao campo semântico delas, à carga significativa que elas atingem no discurso em que se apresentam.

Operar com palavra é um gesto de rompimento com a rispidez hierárquica imposta às regras e disciplinas tradicionalmente dispostas nas grades curriculares. As palavras, felizmente, penetram todos os domínios, executando o paciente e determinando o mister do fazer multidisciplinar, do invocar infindáveis relações intertextuais e interdiscursivas,. Flagrar a riqueza desse movimento, percorrer os seus circuitos, entender sua força e seus limites, pode ser, já, uma enorme atividade a ser desenvolvida nas aulas de português. (CITELLI, 1994:13).

Assim, explorar a palavra é algo que surge como um trabalho de suma importância na alfabetização, e respeitar a palavra do outro é tão somente perceber que nenhum universo é menos rico que o outro, apenas, possui riquezas diferentes. E quando se

pensa no universo lingüístico, lembra-se de que partilhar do universo alheio é sempre enriquecedor.

Em contraposição a essa idéia de liberdade de uso da palavra, a norma padrão é imposta, como um produto acabado e pronto. A imposição, contudo, poda a criatividade dos alunos. Sem liberdade de expressão, é pouco provável que o aluno atinja os propósitos de se tornar um escrevedor e leitor proficiente. Mesmo cometendo “erros” de ortografia ou de concordâncias, por exemplo é interessante deixar os alunos produzirem ao seu modo, pois até os puritanos (referindo-se em especial aos autores de gramáticas e outros que cultuam a língua estática) também cometem desvios quanto ao uso dessa “normalidade”. Aqueles que mais cobram também “erram”.

E a maioria dos professores, os autores de gramáticas e os pais de alunos defendem que é preciso saber gramática para falar e escrever bem e as pessoas concordam. Embora sejam os próprios escritores os primeiros a dizer que gramática não é com eles. Rubem Braga, citado por Bagno, um dos grandes da literatura, escreveu uma crônica a esse respeito chamada “Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim”. Em que ele discutia os concursos públicos em 1959, ele, de forma descontraída, criticava o fato de um concurso público para oficial de justiça perguntar qual é a fêmea do cupim, qual o adjetivo pátrio de quem nasce no Cairo e outras inutilidades da língua.

Carlos Drummond de Andrade, no poema “Aula de português”, epígrafe do presente capítulo desta dissertação, brinca com a lacuna existente entre a língua portuguesa ensinada nas gramáticas e a língua portuguesa real, a “breve língua entrecortada do namoro com a prima”. Mas normalmente o que acontece é o que Bagno aponta abaixo:

Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é melhor para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles.(BAGNO, 1999: 63)

Não há, conforme aponta a própria historiografia das gramáticas ocidentais, uma ligação direta entre o aprendizado gramatical e a proficiência em leitura e escrita, o próprio Bagno ainda cita Possenti.

As primeiras gramáticas do Ocidente, as gregas, só foram elaboradas no século II a.C., mas que muito antes disso já existia na Grécia uma literatura ampla e diversificada, que exerce influência até hoje em toda a cultura ocidental. A *Ilíada* e a *Odisséia* já eram conhecidas no século VI a.C., Platão escreveu seus fascinantes *Diálogos* entre os séculos V e IV a.C., na mesma época do grande dramaturgo Ésquilo, verdadeiro criador da tragédia grega. Que gramática eles consultaram? Nenhuma. Como puderam então escrever e falar tão bem sua língua? (POSSENTI apud BAGNO, 1999: 64)

Na verdade, há sim um papel importante das gramáticas em sala de aula, bem como dos dicionários, mas esse papel não pode se sobrepor às aulas de leitura, propriamente ditas, ou como mostra Magda Soares, (07 de outubro 2002), em entrevista concedida à TVE Brasil, ao ser interrogada sobre qual o papel dos dicionários e das gramáticas na sala de aula, respondeu:

O dicionário é sempre um apoio, o dicionário é um apoio fundamental. E eu vivo rodeada de dicionários, não sei trabalhar sem dicionários, até no plural. E o aluno deve aprender a fazer esse uso, todo cidadão, toda pessoa precisa de dicionários. É preciso desenvolver, realmente, essa habilidade. E a gramática, sendo considerada também uma obra de consulta, não como, pelo menos no ensino fundamental, não como a gramática sendo um conteúdo sistemático, ensinado de forma sistemática, mas uma consulta, um livro de consulta, tal como o dicionário. Para as dúvidas que a pessoa tenha com relação a alguma regência, uma concordância, se se põe um acento, se não se põe um acento, etc.. Talvez no ensino médio, mas não no ensino fundamental. Não dessa forma sistemática! É claro que é necessário, que em aulas de Português, se desenvolva nos alunos uma capacidade de reflexão sobre a língua, uma certa

chamada metalinguagem, de poder olhar a língua como um objeto. Em certos casos, em relação a certos fenômenos que sejam importantes para o aperfeiçoamento das suas habilidades de leitura e de escrita que estejam relacionados com o uso da Língua Portuguesa. (SOARES, 2002)

No decorrer dos tempos, houve uma inversão a respeito do que é gramática. Uma vez criada para ser um manual composto de maneiras consideradas bonitas de se usar a língua, isto é, os registros dos escritos de bons autores dignos de admiração e modelos a serem imitados, hoje se tornou instrumento de controle. A língua que gerava as normas passou a ser subordinada da gramática.

O valor da gramática cresceu diante da opinião dos defensores das regras e impossibilitou muitos de se aproximarem do exercício da escrita e também da fala, isto tem prejudicado os alunos das séries iniciais quando ainda se encontram em fase de formação como leitores. Possenti (2000) também julga que somente no final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é necessário o estudo da gramática normativa:

A hora certa de introduzir o estudo da gramática é assim que o estudante já estiver lido o melhor da literatura grega, latina, européia moderna, toda a literatura brasileira e latino-americana, além da literatura medieval. Quando não tiver mais nada que fazer pode ter uma aula de gramática, uma vez que o aluno estará apto a aperfeiçoar seus conhecimentos lingüísticos. (POSSENTI, 2000).

Isto é, uma vez que o aluno já apresenta maturidade suficiente para dedicar-se ao estudo mais específico. Assim mesmo ainda dando preferência às aulas de leitura e interpretação do que se lê.

Sírio Possenti (2000) afirma que os professores pouco sabem as regras gramaticais e que se lhes tirarem os manuais, não saberiam as respostas dos exercícios. Poderá ser esta a justificativa, ter em mãos um manual com as respostas exatas dos exercícios gramaticais, enquanto em uma atividade de interpretação de um texto

atual que circula no meio social não há um roteiro de atividades com respostas previstas. Dessa forma, ele questiona:

Já que os professores em geral não sabem gramática e os alunos não aprendem, para que ensinar? Por que não gastar mais o tempo destinado às aulas de língua portuguesa com leitura de textos variados e cobrar dos alunos as interpretações?”. Ainda o mesmo autor diz: “No dia em que as escolas se derem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem, poderá ocorrer uma revolução. (POSSENTI, 2000, 55)

Quando se discute ensino de língua e se sugere que as aulas de gramática sejam abolidas, ou abolidas nas séries iniciais, ou pelo menos que não sejam as únicas aulas existentes na escola, logo se levantam objeções, os contra argumentos partem de justificativas sem fundamentação nenhuma. (POSSENTI, 2000, 55)

O problema é que a tradição escolar brasileira afirma que sabe português quem, necessariamente, conhece regras gramaticais. Assim, a escola exige que a pessoa saiba não só usar o verbo, mas também dizer que ele está, por exemplo, na terceira pessoa do singular do modo subjuntivo no pretérito imperfeito. Esse conhecimento metalingüístico certamente será útil em alguns contextos, mas não necessariamente na comunicação. Para melhor expor o que se afirma, usa-se das palavras de Perini que abordou a mesma questão.

Será preciso, primeiro, distinguir dois tipos de conhecimento, aos quais se dão as designações de ‘implícito’ e ‘explícito’. Vamos partir de um exemplo: eu sou capaz de andar com razoável eficiência, e em geral ando bastante durante o dia. Nunca ninguém me chamou a atenção, insinuando que eu não ando corretamente, ou que deveria fazer um curso para aprender a andar melhor. Minha maneira de andar atende às finalidades práticas às quais aplico essa atividade, e não se distingue notavelmente da maneira de andar da maioria de meus conhecidos. No entanto, não sou capaz de explicar os processos musculares e nervosos que ocorrem quando ponho em prática essa minha habilidade tão corriqueira. A fisiologia do andar para mim um completo mistério. PERINI (2003:13)

O mesmo, porém, não acontece com a língua. Exige-se do aluno não só que ele ande, mas que explique toda fisiologia envolvida no processo natural. É como se apenas andar não fosse suficiente a ele. Há o argumento de que conhecer essa fisiologia é de grande valia para o ser humano, e de fato é, por exemplo, para um médico ortopedista. Também para o profissional das letras, compreender e explicar a estrutura da língua é de suma importância; para o aluno, bastam os conhecimentos necessários ao ato da comunicação, daí, ele pode andar sozinho, correr se preciso.

Diante de tantos problemas, ainda não solucionados os docentes devem tentar a realização de atividades favoráveis ao uso da linguagem padrão, podendo utilizar oportunidades, como sugere Possenti (2000):

Fazer exposição constante dos alunos ao maior número possível de experiências lingüísticas na variedade padrão em atividades pedagógicas e sociais, fazendo com que o aluno aprenda essa modalidade de forma natural, assim como tem aprendido a variante que aprendera no seio familiar. Como aprendemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma freqüência semelhante à freqüência da fala e das correções da fala. É claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais. (...) Mas se forem constantes, com as cabeças que temos, certamente seremos leitores e escrevinhadores sem traumas e mesmo com prazer, em pouco tempo. (POSSENTI, 2000:48-49)

Se há a necessidade de se expor o aluno a um número considerável de atividades lingüísticas, é interessante que se discutam métodos pelos quais isso seja possível, para tal intento, o professor poderá valer-se de novas tecnologias aplicadas ao ensino, que uma vez sendo atrativos aos alunos, têm feito muito progresso nas salas de aula, não apenas como recursos diferentes mas que quando usados de forma que favoreçam o processo de aprendizagem e a formação de leitores e escritores trazem resultados satisfatórios. Soares, (2002) explica:

Não é apenas mais uma tecnologia na sala de aula. A televisão, e também o computador, são novas linguagens. Então, devem ser tratados como novas linguagens, que a escola deve desenvolver, porque estão aí presentes. A

televisão, por exemplo, o aluno deve aprender a ser um leitor crítico da televisão. Da mesma forma que a gente desenvolve habilidades para leitura do texto no papel, é preciso desenvolver habilidades para a leitura do texto na tela. E o texto na tela é aquele texto que combina a palavra com a imagem, com o som. Então, é uma leitura complexa que não pode ser passiva. Da mesma forma no computador, o computador trouxe um outro tipo de texto que é o chamado hipertexto que é uma forma de leitura muito diferente. Não é um texto linear, é um texto simultâneo que também reúne a palavra com a imagem, com o som, enfim com vários recursos. E é preciso desenvolver as habilidades de leitura, de compreensão, de interpretação desse tipo de texto. Esse é o papel dessas tecnologias na sala de aula. Não apenas para ficar mais interessante, para facilitar o trabalho do professor, mas porque são novas linguagens que o aluno precisa aprender a ler, a compreender, a interpretar. (SOARES, 2002).

Os recursos tecnológicos podem auxiliar o professor que se preocupa com uma nova mentalidade sobre o ensino da língua portuguesa, de modo que a escola possa desenvolver seu papel de maneira significativa em termos de respeito à variedade lingüística e também aos variados problemas com os quais a escola convive, tais como os de ordem psicológica que interferem no desempenho dos alunos na fase de aprendizagem da leitura e escrita.

2.5- Problemas na alfabetização

Além de todos os problemas sociais citados que sobrecarregam a escola pública, ainda prejudicam os alunos uma série de problemas individuais relacionados com saúde física e mental, que interferem no desempenho da aprendizagem da leitura e da escrita. Na aprendizagem há problemas de origem neurológica, sensoriais,

emocionais ou mesmo dificuldades por falta de ensino adequado ou de um meio sócio-cultural satisfatório.

De origem neurológica, pode-se citar a dislexia, Distúrbio Específico de Aprendizagem caracterizado pela dificuldade no reconhecimento, fluência, decodificação e soletração da linguagem escrita e falada, é a característica mais comum entre os alunos. De acordo com as estatísticas disponíveis, de 10% a 15% da população mundial sofre deste distúrbio. Os sintomas aparecem, geralmente, na fase escolar, especialmente no início da alfabetização, e alcançam a idade adulta

Nos últimos anos os estudos realizados por neurocientistas permitiram observar o funcionamento do cérebro durante as atividades de leitura e escrita. Conforme resultados de pesquisas, em alguns casos, em que a atividade não se concretiza efetivamente, a questão é patológica mesmo, e o problema se agrava mais quando na grande maioria dos leitores, essa deficiência não é diagnosticada e sem beneficiar de uma intervenção especializada eles ficam dependendo exclusivamente do trabalho dos professores, mesmo com a deficiente formação desses profissionais.

A situação dos disléxicos se torna mais complexa porque muitas pessoas, inclusive professores, desconhecem o distúrbio. O cuidado na avaliação é prioridade, uma vez que a existência de uma ou duas característica não significa que a criança é disléxica. O diagnóstico será preciso se feito ao se iniciar o processo de alfabetização, nas duas primeiras séries do ensino fundamental, pois antes disso a criança ainda não tem maturidade neurológica necessária. Em relação a isso, a psicóloga Alessandra Capovila citada por Braggio reforça a idéia de que há necessidade de intervenção precoce em crianças de risco. “Quanto mais tardia a avaliação, maior é a dificuldade para remediar as dificuldades, e maior é a probabilidade de gerar problemas secundários”. (CAPOVILA apud BRAGGIO, 2005).

Estudos recentes comprovam que as crianças que apresentam dificuldades no início da aprendizagem de leitura e escrita dificilmente recuperam se não tiverem uma intervenção precoce e especializada, os professores que conseguem suspeitar dos sintomas e sugerir um encaminhamento clínico para a criança precisam ir mais

além. O problema pede que eles se dediquem muito ao aluno em sala ao longo do tratamento, que envolva a família e profissionais da saúde.

Estudantes comprovadamente disléxicos não conseguem decorar coisas nem ler ou escrever textos longos. Mas alguns têm inteligência acima da média, apesar de aparentarem o contrário. Os professores descobrem isso assim que começam a olhar para eles com mais atenção. (BERGAMO, 2005)

Entre três e quatro estudantes em uma classe de 30 alunos sofrem de dislexia. No Brasil, dados da Associação Brasileira de Dislexia (ABD), indicam que, em média, 40% dos casos diagnosticados na faixa mais crítica, entre 10 e 12 anos, são de grau severo, 40% são de grau moderado e 20% de grau leve, conforme encontrado no site¹².

Assim, recorrer a atividades e técnicas de ensino e descobrir qual delas melhor se adapta a cada estudante e a cada situação é uma boa sugestão para os professores trabalharem. Como colocar o aluno com problema na primeira carteira para poder dar atenção especial a ele e poder repetir o que disser para a turma, ler novamente um trecho do livro só para ele e corrigir atividade ao seu lado.

O disléxico é uma pessoa que tem dificuldade no processamento das informações, a tecnologia poderá ajudá-lo muito, o computador é um facilitador entre a criança e a linguagem, embora todos os recursos pedagógicos se tornem inválidos quando o aluno está com a auto-estima abalada. Cabe, pois, ao professor nesse caso resgatar a autoconfiança do estudante. Acredita-se que se valorizar-lhe outras habilidades, o aluno passa a acreditar em si mesmo e poderá melhorar seu desempenho em leitura e interpretação de textos.

Em relação à linguagem, uma forma que melhor poderá facilitar o desenvolvimento é dar mais tempo ao aluno com problema e trabalhar mais com a oralidade, observa-se que a atenção destinada a esta atividade nas aulas de leitura, tem deixado a desejar, em contrapartida às aulas de exercícios estruturais.

¹² http://www.dislexia.org.br/eventos/simposios/simposio_2005

Os professores, preocupados com o estudo específico das normas gramaticais em detrimento do desenvolvimento da habilidade de leitura, acabam esquecendo de pedir aos alunos para lerem. Enquanto o aluno não adquirir o hábito de ler não é aconselhável lhe exigir memorizações desnecessárias para sua fase de aprendizagem. Não é fácil encontrar a medida certa no trato com alunos com problemas de memorização, o professor poderá ajudá-lo, não abandonar ou super protegê-lo. Em passos lentos a escola vem transformando esta prática, mas ainda há muito que mudar.(TELES, 2004)

Aprende-se ler, lendo, aprende-se escrever lendo. O aluno em fase de alfabetização apresenta dificuldades em usar a língua escrita, mas utiliza os conhecimentos lingüísticos sem conhecer a gramática normativa e consegue externar seu pensamento com sentido. Assim também é o aluno com problemas neurológicos, às vezes ainda não domina os conhecimentos lingüísticos, mas é capaz de ler, escrever com sentido, embora cometa erros de ortografia ou de sintaxe. Conforme Castanheira e Santiago, no século XX, muitas hipóteses causais foram apresentadas como explicação para o fracasso escolar e algumas delas ainda fazem parte da crença de muitos profissionais.

2.6- Justificativas do fracasso escolar

No século passado, surgiram cinco diferentes abordagens para a interpretação do fracasso escolar, sendo elas: a abordagem Organicista, a Instrumental Cognitivista, a Afetiva, a Questionamento da Escola, a Handicap Sócio-cultural. “Essas abordagens organizam-se em torno de questões, hipóteses explicativas, metodologias de pesquisas que orientam os profissionais de diversas áreas – médicos, professores, supervisores, psicólogos, etc. – em seu processo de estudo e intervenção junto às crianças com problemas de aprendizagem.” (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004: 31)

As mesmas autoras, no artigo intitulado “Buscando explicações para as dificuldades de ensino aprendizagem na alfabetização”, apresentam essas abordagens da seguinte forma: As teorias sobre dificuldades de aprendizagem surgiram na

França no final do século XIX, ficando conhecidas como Abordagem Organicista (Fijaukow, 1989), por investigar as causas do fracasso escolar, levantando hipóteses sobre os possíveis distúrbios e doenças neurológicas do aluno.

As pesquisas realizadas nesta linha de investigação promoveram uma verdadeira classificação médica dos problemas de aprendizagem. Nos dias de hoje, quando se encaminha um aluno para uma avaliação neurológica, buscando apoio na contribuição da medicina para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, o resultado do diagnóstico aponta, geralmente, como causa do problema do escolar o quadro de dislexia, disfunção cerebral mínima (DCM) ou hiperatividade. (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004: 31)

É chamada a atenção para “a necessidade de se fazer distinção entre a dislexia - quadro conhecido em neurologia em que a perda do domínio da linguagem escrita que pode ocorrer em consequência de seqüela (temporária ou definitiva)” (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004: 31) ou de uma patologia que foi empregada no campo de estudo dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

“A dislexia específica de evolução foi ‘inventada’ a partir da suposição de que se alguém que já sabe ler e escrever perde a capacidade de fazê-lo é em função de uma patologia do sistema nervoso central” (MOISÉS E COLARES, apud CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004). A partir daí pode-se apreender que crianças com dificuldade de aprendizado poderão ter alguma dessas patologias.

Conforme conclusão das autoras, “o conceito de dislexia específica de evolução é proposto com base na transposição de um tipo de raciocínio, perfeitamente aplicável na área médica, para a área educacional.” (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004: 31)

Ainda segundo Castanheira e Santiago em 1918, Strauss trouxe a idéia de que alguns distúrbios na aprendizagem poderiam ser provenientes de distúrbios neurológicos mínimos, disfunção que poderia alterar o comportamento cognitivo, mas não apresentaria outras manifestações neurológicas. Hipótese que não foi acolhida no meio científico, nem levada ao conhecimento da sociedade. Porém, alguns anos

mais tarde, a lesão cerebral mínima ressurge na medicina, equivalente à síndrome da hiperatividade.

Em 1962, estudiosos de Oxford chegaram à conclusão de que na verdade não havia nenhuma lesão, diante disso, eles renomearam o quadro, chamando-o de “disfunção cerebral mínima (DCM)”

Várias críticas são apresentadas ao fato comum de se lançar mão de remédios psiquiátricos para resolver problemas de aprendizagem, como afirmam Castanheira e Santiago: “a abordagem Organicista é sempre citada como a grande responsável pela medicalização generalizada do fracasso escolar” (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004: 35).

Como consequência da utilização dessa abordagem tem-se a “identificação do aluno como alguém que possui uma falha orgânica, ou seja, um déficit neurológico”, o que é agravado quando, diante disso, percebe-se o aluno como o único responsável pelo fracasso escolar. Limitando-se, assim, “o campo de investigação do fracasso escolar, uma vez que outros fatores intervenientes na produção desse fenômeno são desconsiderados.” Com isso o papel da escola diante de tais problemas acaba por limitar-se a simplesmente encaminhar os alunos para o médico. (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004: 32)

Com o desenvolvimento de pesquisas no campo da psicologia cognitiva, surge a segunda abordagem do fenômeno do fracasso escolar, trata-se da Abordagem Instrumental Cognitivista, assim designada por buscar as causas das dificuldades de aprendizagem em possíveis disfunções relativas a um dos quatro processos psicológicos fundamentais: a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento.

O diagnóstico realizado utiliza-se basicamente do processo de investigação diferencial (comparando um grupo considerado normal a outro considerado atrasado) e busca identificar os seguintes sintomas: a desorganização espaço-temporal, os transtornos de lateralização, o desenvolvimento inadequado da linguagem, os transtornos perceptivos visuais e auditivos, os déficit de atenção seletiva, os problemas de memória.(SENA, apud CASTANHEIRA E SANTIAGO, (2004)

Como a abordagem Organicista, também a Cognitivista aponta as causas do fracasso das crianças nelas mesmas, em suas características, desconsiderando explicações de outras esferas. Em oposição a essas abordagens, outros pesquisadores apontam como causa desse fracasso os transtornos afetivos, tem-se então a abordagem “Afetiva”. “Nessa perspectiva, o atraso do aluno é uma manifestação de suas dificuldades originadas de algum conflito emocional (consciente ou inconsciente) cuja origem encontra-se na dinâmica familiar” (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004: 32-33).

A abordagem denominada “Questionamento da Escola” traz estudos que investigam diferentes fatores escolares como intervenientes na produção do fracasso dos alunos. Alguns dos fatores seriam, por exemplo “a inadequação dos métodos pedagógicos, as dificuldades na relação professor-aluno, a precária formação dos professores, a falta de infra-estrutura das escolas da rede pública de ensino.” (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004: 33)

A abordagem do “Handicap” Sócio-cultural identifica no meio sócio-familiar a origem do fracasso das crianças na escola. Adeptos dessa abordagem consideram a bagagem sócio-cultural dos alunos e de seus familiares um fator decisivo, tendo em vista que a maioria dos alunos que fracassam na escola é oriunda das camadas populares. Um argumento central na articulação dessa abordagem é que essas crianças apresentam uma linguagem deficitária o que, em conseqüência, implicaria em déficit cognitivo. (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004: 33)

Há críticas a essa abordagem, uma vez que ela pode acarretar sérios preconceitos dentro da própria escola. Segundo Soares, as teorias do déficit cultural, lingüístico e cognitivo escondem a verdadeira causa da discriminação das crianças das camadas populares da escola, a desigual distribuição de riqueza numa sociedade capitalista, e terminam por responsabilizar as crianças e suas famílias por suas dificuldades e isentar de responsabilidade a escola e a sociedade. (SOARES, 1987)

Diante do problema do fracasso escolar, Castanheira e Santiago (2004) afirmam:

Não existe uma explicação única para todos os casos de dificuldade de aprendizagem, cada caso tem sua história, e é necessário intervir examinando as conseqüências que a intervenção provocará na vida dos alunos. Resta-nos o desafio de buscar mais elementos para que nos

possamos posicionar diante dos casos presentes. (CASTANHEIRA E SANTIAGO, 2004: 35)

Conforme Sena, citada por Castanheira e Santiago ainda hoje se pode constatar o quanto o caráter ideológico do discurso que fundamenta as teorias do déficit cultural, lingüístico e cognitivo influencia a opinião dos profissionais da educação.

Além desse problema e de outros problemas já abordados que atingem diretamente ou indiretamente as crianças, a escola sofre por também não contar com profissionais especializados para dar a assistência aos alunos portadores dessa dificuldade, ficando o diagnóstico por conta exclusivamente dos professores, que muitas vezes não apresentam formação suficiente para atender casos específicos como os problemas neurológicos. (TELES, 2004).

Outro grande problema que não deveria existir e que existe é a preparação para exercer a função de professor alfabetizador. Vários professores não apresentam formação suficiente, como o próprio domínio do conhecimento da língua portuguesa.

2.7 – A formação dos professores

Historicamente, os professores, durante muito tempo, agiram com base nas virtudes da obediência a valores morais religiosos impostos pela Igreja, como se por meio de vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Portanto, seja por vocação seja como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados às organizações e aos poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores. (TARDIF, 2002)

Ainda hoje, embora os professores ocupem a posição mais importante entre os agentes escolares, embora o papel deles seja tão importante no que se refere ao aspecto sócio-cultural, eles ainda se encontram, com muita freqüência, em último lugar na longa seqüência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar. Em suma, seu poder, não somente na vida dos

estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido.

Agora no século XXI, um tempo em que, por toda parte, os indivíduos e poderes públicos consideram a busca do conhecimento não apenas como meio para alcançar um fim, mas como um fim em si mesmo. O mundo sofreu e sofre mudanças constantes, conforme o relatório para a UNESCO, os estudos preparatórios para a formação profissional não bastam para encarar as exigências da nova realidade, aos profissionais é cobrado o aperfeiçoamento constante. (DELORS, et alli, 2000)

Os professores de um modo geral, acostumados a seguir ordens, preocupam em cumprir a proposta curricular, temem fazer uso da pequena autonomia que a legislação permite e acabam desvalorizando a si próprios e a experiência que têm do exercício da função.

Em conversas de professores é comum ouvi-los reclamando por condições favoráveis à própria capacitação. Estes apresentam justificativas diversas para esta situação, apontando fatores como indisponibilidade de tempo e falta de recursos bibliográficos, o que dificulta a prática da pesquisa.

Quanto ao atendimento nas escolas, na formação do quadro docente, é evidente que professores com melhor formação sempre fazem opções pelas escolas das sedes dos municípios ao passo que as escolas da periferia e das zonas rurais quase sempre recaem sob a responsabilidade de professores inexperientes ou com qualificação inferior, coincidindo com a clientela mais necessitada de assistência especializada pelo fato da baixa qualidade de vida.

A maioria dos professores desempenha duas funções e, muitas vezes, o comportamento profissional oscila entre uma e outra deixando a desejar no resultado do trabalho. Conforme discussões em reuniões é comum ouvir deles reclamações diversas, tais como superlotação das salas de aula, turmas de alfabetizando com 30 ou mais alunos, falta de infra-estrutura de algumas escolas, indisciplina dos alunos,

falta de compromisso de algumas famílias no acompanhamento da aprendizagem dos filhos e outros fatores de ordem social.

No tocante à língua, a maioria desses docentes não teve contato permanente, em seu ambiente familiar e escolar, com a norma-padrão tradicional nem com a cultura livresca. Pesquisas do próprio Ministério da Educação mostram que os estudantes de Letras (e dos demais cursos que formam principalmente professores do Ensino Fundamental e Médio) provêm em grande maioria de classes sociais pobres, que vêm na formação docente uma oportunidade de ascensão social. São, portanto, pessoas oriundas de estratos sociais médio-baixas sem muitas condições de letramento: lêem pouco e raramente escrevem.

O professor que foi alfabetizado na condição de decodificador de letras e sons provavelmente sentirá dificuldade de trabalhar com um texto de forma que leve os alunos a desenvolver o senso crítico. Fica o ensino pautado pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para um dia fazer uso desse sistema em forma de manifestação previsível e valorizada pela sociedade. Contudo, o professor não pode, certamente, pautar-se única e exclusivamente em sua vivência ou mesmo em sua formação escolar, segundo Soares, todo conhecimento produzido pelos meios científicos precisa ser transformado em ação pedagógica.

Na formação do professor, ensinam-se (socializam-se) os “produtos” que serão por ele, por sua vez, ensinados (socializados) na área específica em que vai atuar; não se socializam os *processos* que conduziram a esses produtos. A influência dessa pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez, até, nem sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento da área, mas na possibilidade de, através da convivência com a pesquisa e, mais que isso, da *vivência* dela, o professor apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica. Porque apreendendo e aprendendo esses processos mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar. Atividade que deve visar, fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos. (SOARES, 1993, 114) Grifos da autora.

Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes positivas ou negativas perante o estudo. Eles devem despertar a curiosidade, desenvolver autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

E para Tardif, os nacionalistas deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia, privilégio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. Tardif diz que:

Os professores não são reconhecidos e isso só virá a acontecer quando forem considerados como sujeitos do conhecimento, quando lhes concederem, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática. 'A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.(TARDIF, 2002: 243).

Entretanto, para que o atual *status* do professor mude perante a escola e perante o aluno, é preciso que se percorra um caminho relativamente longo no que tange a sua formação e mesmo prática docente, ou como afirma Tardif:

Se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão. (TARDIF, 2002: 243).

Um dos principais fatores está relacionado aos recursos financeiros, uma vez que a maioria dos profissionais dessa área trabalha em mais de um cargo para compensar o baixo salário e não contam com tempo suficiente para leitura de textos atuais diversos e textos literários. Falando da deficiência em que muitos profissionais apresentam quanto ao papel de leitores apaixonados e aptos a trabalhar com os vários ramos da lingüística, com estudo da fonética, fonologia semântica e análise

dos discursos que circulam na sociedade a carga horária dos cursos superiores para formação de professores é insuficiente para recuperar uma formação que apresenta lacunas referentes a escolaridade anterior, isto é, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dos professores.

Como afirmou Nóvoa (2004), em palestra sobre a formação dos professores para a sociedade contemporânea, proferida durante o II Seminário Internacional de Educação realizado em abril de 2004, no “Minas Centro” em Belo Horizonte, do qual a pesquisadora participou como ouvinte, faz-se necessária a promoção de cursos de capacitação para os profissionais da educação, com a finalidade principal de favorecer a auto-formação docente, embora muitos dos problemas de qualificação dos profissionais se deva à qualidade dos cursos de graduação e de formação pessoal e da aplicação dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa esta que se desenvolve, na maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor.

Para que os professores sejam sujeitos do conhecimento é preciso que lhes dêem tempo e espaço, Tardif ainda defende a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Ele acredita que:

seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros.(TARDIF, 2002: 244)

Embora o exercício da função exige horas de estudo, planejamento, muitos não contam com tempo suficiente e condições financeiras para dedicarem à auto-formação, que deles é cobrada. Formação exigida para que possam compreender e atender com eficiência a diversidade lingüística que os alunos trazem para a escola. Os professores normalmente são submetidos a lidarem com todas as variedades lingüísticas e devem procurar favorecer aos alunos, dentro das possibilidades de cada um, construir um vocabulário rico e diversificado conforme é necessário para a inserção social em meio cultural satisfatório para a vida.

CAPÍTULO III:

3.1 Reflexões sobre o estudo

Várias pesquisas sobre o ensino público, como Silva (1996), Gomes(1995), Maciel(1994), Griffo (1994), Rezende (1994), Oliveira (1994), Carvalho (1993), Sena (1990), têm demonstrado que a grande maioria dos educadores tenta remediar os efeitos de práticas pedagógicas que fracassam buscando na psicologia, na sociologia e na medicina justificativas científicas tanto para o fracasso quanto para o sucesso escolar de crianças de camadas populares.

Esta pesquisa focalizou as causas do fracasso escolar nas primeiras séries do Ensino Fundamental do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Na tentativa de explicar o baixo rendimento, foram analisados os aspectos sociais e psicolingüísticos.

Tentou-se avaliar o papel da escola principalmente no que se refere ao trabalho do professor de alfabetização, amparada por toda a legislação em vigor e toda a bagagem cultural da comunidade escolar, os métodos atuais e tradicionais utilizados no ensino fundamental, a origem dos alunos, suas famílias e suas perspectivas de vida escolar, além dos problemas atuais que influenciam a aprendizagem.

Diante dos fatores pedagógicos que têm implicações no aprendizado até aqui expostos, a partir deste momento, far-se-á uma ligação entre o que a pedagogia atual e a lingüística trazem de ferramentas de trabalho para o docente e a prática em sala de aula, boa parte das considerações levantadas estão respaldadas na nossa experiência como supervisora pedagógica e docente.

Diante da pesquisa bibliográfica feita, não foi possível afirmar com certeza, se o que a escola estava fazendo dava aos alunos subsídios reais para que eles pudessem se desenvolver como leitores e escrevedores eficientes. Diante disso, utilizamos a própria experiência docente ao traçar algumas das considerações. A realidade esteve sempre estampada no desempenho de vários alunos, que mesmo freqüentando assiduamente a escola por alguns longos anos pouco ou quase nada aprenderam em termos de leitura e escrita.

No contato com os alunos, várias vezes foram dirigidas a eles perguntas sobre o que sentiam em relação à escola. As respostas conseguidas seguiam sempre um padrão de afirmativas do tipo: “a escola é boa”, “é melhor que ficar em casa”, “é bom vim pra escola” (sic), “é legal”, no entanto, não era possível apreender o que na verdade os alunos viam como consequência positiva para suas vidas, uma vez que, mesmo depois de tanto tempo, na verdade anos, destinados às atividades na escola, eles ainda não sabiam ler e escrever.

Muitos pais acreditam que os filhos não aprendem a ler e escrever porque têm baixo nível de inteligência. Raramente questionam o papel da escola. Talvez por aceitarem tudo que ela mostra, os pais acabam por acreditar que a deficiência está no aluno e na família. Dessa forma, a escola e os pais acreditam que alguns alunos não aprendem a ler e a escrever, apesar de anos de escolaridade, porque têm problemas de saúde mental e ou falta de assistência familiar.

Com a finalidade de se fazer uma análise dessa questão, cabe aqui se proceder a uma discussão de como se ensina língua materna e o que acarretou a atual situação do processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas, em que alunos estudam anos, e, muitas vezes, não possuem proficiência nem na leitura nem na escrita. Contudo, o problema parece ser proveniente da escola e não do aluno, que possui uma vivência, e não aceita a ingenuidade de dadas questões levantadas pela escola. Como nos aponta Cagliari “como se sente um aluno quando lhe perguntam, na interpretação de um texto que contém a frase ‘João chutou a bola,’ ‘quem chutou a bola?’ sem dúvida alguma o aluno acha que ele ou a escola são malucos ou bobos!” (CAGLIARI, 1997: 24).

Comprovando esta habilidade, Hockett afirma que:

“Pela idade de 4 a 6 anos, a criança normal é um adulto lingüístico. Ela domina, com pequenas exceções, se alguma, o sistema fonológico de sua língua; maneja sem esforço o essencial da gramática; conhece e emprega o vocabulário básico da língua.” (HOCKETT apud TERRA,1997,p.21).

Também discutindo o ensino de língua materna por meio de pressupostos lingüísticos, encontramos Benveniste, autor que contesta o ensino de língua baseado na imposição de regras preestabelecidas e não em fatos reais, questionando mesmo a origem do fato lingüístico e a relevância dele diante da aquisição da língua. (BENVENISTE, 2005: 21).

Parte-se, portanto, do pressuposto de que a língua a ser ensinada na escola é uma língua real, não necessariamente popular, isso sempre vai depender dos objetivos da escola frente ao ensino de língua, mesmo a gramática descritiva pode e deve abordar a norma padrão quando isso for relevante. Ou como ensina Matoso Câmara Jr.:

Se a língua é variável no espaço e na hierarquia social, ou ainda no mesmo indivíduo conforme a situação social em que se acha, a gramática descritiva pode escolher o seu campo de observação. Se ela tem em vista, indiretamente, o ensino escolar (...) a escolha está de certo modo pré-determinada. A descrição não tomará por base, evidentemente, uma modalidade popular ou remotamente regional. Muito menos vai assentar num uso elaborado e sofisticado, como é, por exemplo, a língua da literatura. Partirá do uso falado e escrito considerado 'culto', ou melhor dito, adequado às condições formais de intercâmbio lingüístico. (CÂMARA Jr, 2000).

Com objetivos claros, o uso da língua viva nas aulas de Língua Portuguesa é de suma relevância ao crescimento cognitivo do aluno. Ou nas palavras de Benveniste:

A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é reproduzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. (BENVENISTE, 2005: 26)

Assim é comum depararmos com situações cotidianas em nossas atividades, situações que servem não só para ilustrar o que ora é mostrado, mas também para se discutir a pertinência das atividades docentes diante da questão da inter-relação entre o fracasso escolar e as dificuldades do processo ensino-aprendizagem.

No dia-a-dia da escola professores, e até mesmo alguns alunos, reclamam da falta de interesse dos discentes com relação às aulas. Muitas vezes, professores tentam trabalhar determinados textos e há uma dispersão por parte dos alunos. Alguns até participam, outros, muitas vezes a

maioria, brincam, fazem outras coisas não relacionadas à aula, ou mesmo ficam alheios ao que está acontecendo na sala.

Ainda há a situação em que o aluno, não participando da atividade proposta, além de se dispersar, acaba se envolvendo em conflitos com outros colegas que se encontram na mesma situação. É comum, neste caso, a professora solicitar a presença da supervisora para a solução do problema, retirando o aluno da sala.

Quando questionados em relação ao comportamento, eles dizem que estão na escola contra a própria vontade, por imposição dos pais, que por sua vez, muitas vezes só matriculam seus filhos por imposição legal. Como relatado no comentário de um aluno do Ensino Fundamental: *“Eu venho porque sou obrigado, minha mãe manda vir, se não, não recebe o dinheiro da bolsa-família e também que o povo da polícia vai lá em casa”*.

O aluno falou “povo da polícia” se referindo ao representante do Conselho Tutelar, órgão municipal que cuida de crianças e adolescentes. Percebeu-se que a escola é o lugar para onde eles vão diariamente por serem pressionados pelas famílias que acreditam ser a escola a melhor instituição que ajuda na educação dos filhos, mas, algumas famílias exercem essa função também por exigência do Conselho Tutelar, e para não lhes ser cortado o benefício “bolsa –família”.

Além da postura notadamente complexa em torno do problema, a postura do professor também pode vir a acarretar outros conflitos. O mesmo aluno acima citado complementa seu argumento com o seguinte depoimento: *“A gente chama a professora e ela não olha, quando a gente começa a “engrossar” com os outros aí ela ver e chama um tanto de mulher para separar a briga, manda escrever no livro da secretaria e chama a mãe da gente”*

Nessa fala do aluno, percebeu-se a raiva que ele tem por ficar na sala de aula, uma vez que não acompanha a turma e a professora não lhe dá atenção.

O aluno reage com agressividade verbal se referindo a todos os envolvidos na situação. Normalmente não apresenta respeito pela supervisora, diretora e

professora, conforme fala dele *“para que servem essas mulheres? elas não resolvem nada.”*

Vale ressaltar que o aluno em questão, quando está tranqüilo, conversa com todas as professoras, com a supervisora e com outras pessoas com calma e sabe os nomes de todas, as quais se referiu como “mulheres”.

Pelo visto as atividades propostas para serem desenvolvidas não são planejadas conforme o nível em que os alunos se encontram. Dessa maneira percebe-se que a escola realmente não respeita o conhecimento prévio do aluno. Como eles não têm acompanhamento da família para suprir a lacuna formada entre o conhecimento adquirido e o conhecimento proposto, a cada dia mais distantes vão ficando do currículo exercido pela escola. Dessa forma a exclusão vai acontecendo e quando o aluno percebe que seu estudo é uma farsa provavelmente ele abandonará a escola e/ou permanecerá nela como um “turista”. A partir daí é um aluno presente e ao mesmo tempo ausente.

Também há casos de alunos analfabetos freqüentando a 7ª série do ensino fundamenta, alunos que, normalmente, trazem um histórico semelhante ao do aluno supracitado. Alunos que foram, ao longo dos anos, copiadores de textos do quadro de giz, ou do livro didático para seus cadernos como atividades da aula de língua, enquanto atividades que de fato poderiam contribuir para sua formação lingüística foram negligenciadas. Muitas das atividades são, na verdade, uma maneira encontrada de o aluno ficar “quieto” em seu lugar, sem qualquer atenção individualizada e como consequência, não há o diagnóstico, para ver a possibilidade de haver problemas neurológicos ou de outra natureza. Diante dessa seqüência de fatores inadequados – família inabilitada para lidar com o problema e escola sem condições favoráveis – o aluno acaba por se tornar mais uma vítima do analfabetismo. Como mostra Soares (2002):

Quando a criança repetia o ano – pois tínhamos métodos que não estavam fundamentados em teorias psicológicas, psicolingüísticas nem lingüísticas –ela não aprendia. Então ela repetia, mas, pelo menos, ficava claro para ela que havia o “não sei”. Agora, ela chega à 8ª série, pensa que tem um nível de Ensino Fundamental e

não tem. Na minha opinião, os alunos, os pais desses alunos e a sociedade estão sendo desrespeitados. Estamos iludindo-os ao dizer que essas crianças e esses jovens estão aprendendo a ler e a escrever, quando na verdade não estão. E por que talvez isso seja mais grave? (SOARES, 2002).

Mas cabe ressaltar que, embora a condição sócio-econômica interfira diretamente na alfabetização, ela não é sempre fator preponderante, como mostra Castanheira e Santiago, (2004) ao analisar como crianças das camadas populares, moradoras de um bairro de Belo Horizonte, eram preparadas para o ingresso na primeira série por seus pais e por seus irmãos mais velhos:

As interações dessas crianças com a escrita criavam oportunidades de um contato cotidiano com esse objeto do conhecimento, fosse em brincadeiras de rua, de aulinhas com amigos ou atividades orientadas por seus pais ou irmãos mais velhos. Essas experiências com a escrita preparavam essas crianças para o seu ingresso na escola em melhores condições para a aquisição da leitura e da escrita (CASANHEIRA E SANTIAGO, 2004: 36)

Verifica-se que o caso de a condição financeira influenciar ou não na alfabetização tem muito a ver com cada aluno e sua família. Isto vai depender da ideologia que impera na comunidade, ou sendo mais específica, que impera na própria família.

Um dos problemas que atinge as crianças e prejudica a alfabetização está na dificuldade de concentração que essas crianças apresentam em sala de aula, principalmente aquelas que freqüentam a pré-escola em creches municipais e acabam adquirindo certos hábitos de comportamento que prejudicam o trabalho na Fase Introdutória de Alfabetização. “Isto se reveste de maior importância se considerarmos que estas crianças representam a maioria das crianças brasileiras” (TERZI, 1997: 147)

Esses alunos chegam à escola de Ensino Fundamental com comportamento indisciplinado, o que lhes dificulta a concentração para assimilarem a correspondência letra/fonema e também apresentam dificuldades motoras na reprodução das formas gráficas do alfabeto. A maioria é crianças desobedientes e não acompanham as orientações dadas. Seus materiais escolares são incompletos e quando os têm muitas vezes são, em parte, esquecidos em casa, ou são materiais mal cuidados, isto é, rasgados, sujos, tarefas incompletas ou feitas pelas mães. O

que é, na prática do serviço de supervisão pedagógica um fato comum que leva as professoras alfabetizadoras a questionarem, junto à supervisão da escola, sobre como agir diante de tal situação. Ainda segundo essas alfabetizadoras, mesmo diante da advertência que fazem às mães, elas continuam com a prática de fazerem a tarefa dos filhos. Para as professoras isso advém do fato de as mães serem imaturas, impacientes e até irresponsáveis. Um fato isolado, mas emblemático ocorrido na escola, foi de quando uma professora colocou a seguinte observação na folha de tarefa da criança : *“Parabéns mãe, você fez a tarefa corretamente.”*

Trabalhamos com muitas professoras, dentre elas, algumas muito experientes e que lidam com alunos da Fase Inicial de Alfabetização, isto é alunos de seis a sete anos de idade, professoras que apresentam grande segurança no desempenho de sua função. Elas usam e aprovam a eficácia do método silábico adotado. Enquanto Soares, (2004) defende a utilização de vários métodos :

Na verdade hoje já não se pode falar em um método de ensino e aprendizagem da língua escrita, temos métodos no plural. A criança alfabetiza-se, isto é, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificial, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita.(SOARES, 2004: 09)

Soares (2004) divide atividades de ensino da língua escrita no Brasil, anterior e posterior aos anos 80. Segundo a autora: “...até os anos 80, o objetivo maior era a alfabetização, isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita.” (SOARES, 2004: 09)

A autora continua dizendo que a partir dos anos 80 o construtivismo trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

Soares afirma:

Neste país, um órgão chamado Observatório Nacional da Leitura fez um estudo da alfabetização e chegou à conclusão de que é necessário trabalhar na linha do fônico, mas não no método antigo. Inglaterra e Canadá também chegaram à mesma conclusão. É importante saber o que vem acontecendo em outros países para não acharmos que estamos fazendo bobagem. Todos estavam enfrentando esse problema, e os países que se preocuparam com essa questão foram na mesma direção, qual seja, insistir na especificidade da alfabetização como aprendizado do sistema alfabético / ortográfico e nas suas relações com o sistema fonológico. No Congresso Nacional formou-se uma equipe, da qual não faço parte, para estudar o problema da alfabetização, levando em conta a literatura científica e a experiência internacional sobre o tema. Este fato já é um indicador muito significativo. Uma vez pronto o relatório dessa equipe, haverá um ciclo de debates na Câmara dos Deputados, na segunda quinzena de agosto do corrente ano, o que significa que teremos alguma novidade nessa área da alfabetização. No início de minha exposição, levantei algumas questões polêmicas, algumas preocupações e dificuldades. Para terminar, proponho uma reflexão sobre o risco de reinventarmos a alfabetização. Embora ela esteja mesmo precisando ser reinventada e seja preciso recuperar sua especificidade, não podemos voltar ao que já foi superado. A mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço. (SOARES, 2003)¹³

A autora se refere ao conceito de letramento. Porém nos alerta que tanto a alfabetização quanto o letramento estão sendo utilizados separadamente, desvinculados um do outro. O objetivo maior é relacioná-los como processos distintos, porém indissociáveis.

As atividades de alfabetização são aquelas de descoberta e automação do sistema alfabético de escrita, relacionando a automatização das relações grafemas-fonemas, ou seja, relacionadas à aquisição da base alfabética. E as atividades de letramento são aquelas em que existe uma interação com o material escrito, lendo e escrevendo diferentes gêneros em variados suportes, para diferentes interlocutores, isto é, uma preocupação com os usos sociais da leitura e da escrita.

Segundo relatos de professores, as crianças que chegam diretamente da família para a Fase Introdutória de Alfabetização, aprendem com mais facilidade de que as que passam pelas creches municipais. Sem passar pela experiência do grupo de creche, muitas crianças são evitadas de aprender maus costumes. Segundo depoimento de uma dessas professoras:

¹³ Em palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003

“Se a pré-escola não der conta de cuidar do comportamento das crianças é melhor que a primeira experiência que elas tenham seja já na escola de ensino fundamental. A disciplina do comportamento e a organização dos materiais são fundamentais e favorecem o processo de alfabetização”.

Pelo que foi observado, nessa fase as crianças começam a ser estigmatizadas pelas suas condições de aprendizagem. No processo de enturmação, aquelas que apresentam menor desempenho em leitura passam a fazer parte de turmas onde todos os alunos estão mais ou menos nas mesmas condições. É o caso da homogeneização das turmas.

Já os alunos, geralmente aqueles que contam com ambiente familiar favorável à leitura, têm assistência da família ou de um responsável e possuem materiais escolares organizados, estes são agrupados em uma turma classificada como “boa” cuja professora conta com direito de escolha da turma para trabalhar. O que não acontece com as outras crianças tidas como “fracas” a turma geralmente fica sob a responsabilidade de uma professora designada, com pouca experiência e sem direito de escolha

A partir daí, tanto as crianças e principalmente as mães das crianças, gostariam muito de que seu filho ou filha pertencesse à turma “boa”. Mas pouco se faz para alcançarem tal prestígio, quando isso acontece, a criança realmente é remanejada, embora seja raro esse tipo de ocorrência.

Dessa forma foram se revelando os mecanismos seletivos e a diferença de tratamento da escola com relação aos alunos da turma “boa” e os outros. Os alunos da turma “boa” recebem tratamento mais refinado por todos da escola, até os menos prestigiados dessa turma acabam sendo beneficiados pela convivência com os “bons” alunos e desenvolvem satisfatoriamente.

Nessa turma o progresso acontece com nitidez, as crianças, normalmente, fazem uso da linguagem oficial da escola, isto é, a língua padrão e ficam cada vez mais selecionados em relação aos desfavorecidos. Estes últimos passam a enfrentar o preconceito e a discriminação, tanto por parte dos colegas, quanto por parte da própria escola, por serem “fracos” e, geralmente, rotulados de “preguiçosos”. São

desinteressados e ,de acordo com os resultados apresentados por esses alunos no decorrer do processo, não aprendem a ler – diagnóstico que levantamos trimestralmente, avaliação de leitura, escrita e interpretação de texto - não têm cuidado com os objetos, não tem ajuda em casa e seus pais não comparecem às reuniões nem atendem aos chamados da escola.

Assim a culpa das dificuldades recaiu sobre as crianças e seus familiares, revelando que a escola ainda está presa às teorias do “handicap sócio-cultural”, assim como as teorias “cognitivistas” e “organicistas” para explicar a não aprendizagem dos alunos, como confirma Gomes (2001), Sena (2001) e Castanheira e Santiago (2004). Revela também que a escola ainda não percebe que as dificuldades são de ensino e de aprendizagem, que entre as crianças de classes populares e escola existe uma relação arbitrária, cultural: apenas aqueles alunos que já convivem com os costumes das classes mais prestigiadas se aproxima do que a escola valoriza e estes acabam obtendo sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os alunos desfavorecidos, se ao entrarem na escola conseguirem acompanhar o ritual da rotina escolar, adaptam-se e acabam estabelecendo uma relação favorável, mas se não se adaptarem estarão sujeitos à marginalização e ficam geralmente prejudicados até o final da vida escolar.

Mas se por um lado, há alunos totalmente desinteressados, há alunos que demonstram interesse e consciência, pelo menos em nível de discurso. Como é o caso de um aluno da terceira série que, ao ser avaliado pela supervisora, trouxe o seguinte relato: *“Quero trabalhar em oficina de carros, sem saber ler não consegue nenhum serviço.”* Ele disse que frequenta a escola para poder ficar sabido e conseguir um bom emprego.

O aluno pertence a uma turma onde também estudam duas irmãs dele, nenhum dos três sabe ler, embora estejam no terceiro ano de escolaridade. Foi perguntado a esse aluno por que alguns aprendem a ler e outros não. Ele respondeu: *“Não aprende é quem não tem vontade, os que aprendem são aqueles que fazem tudo que a professora manda”.*

Segundo ele, a melhor hora da escola é quando a professora conta histórias e o melhor lugar é a quadra esportiva. Como crianças gostam tanto de histórias, sugerimos aos professores que fizessem uso da contação de histórias. Narradas oralmente ou lidas conforme cita Lajolo (2003) que José de Alencar, por exemplo, embora ainda criança, arrancava lágrimas do auditório:

“Dados os primeiros momentos à conversação, passava-se à leitura e eu era chamado ao lugar de honra. Lia-se até a hora do chá, e havia tópicos tão interessantes que eu era obrigado à repetição. Compensavam esse excesso, as pausas para dar lugar às expansões do auditório, o que desfazia-se em recriminações contra um mau personagem, ou acompanhava de seus votos e simpatias o herói perseguido. Uma noite, daquelas em que eu estava mais possuído do livro, lia com expressão uma das páginas mais comoventes da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levava o lenço ao rosto, e poucos momentos depois não puderam conter os soluços que rompiam-lhes o seio. Com a voz afogada pela emoção e a vista empanada pelas lágrimas, eu também cerrando ao peito o livro aberto, disparei em pranto e respondia com palavras de consolo às lamentações de minha mãe e suas amigas”. (LAJOLO, 2003).

Fazendo uso constante desta forma de contar histórias, os professores alfabetizadores como os demais passaram a desenvolvendo o gosto pela leitura, e viram que é mais fácil mostrar aos alunos o prazer de ler um texto literário mostrando como se faz um leitor.

Essa preocupação, no que se refere ao envolvimento do aluno com as atividades de leitura nas séries iniciais se justifica por se saber, mesmo do senso comum, o quanto é grave a situação de os alunos nas séries posteriores não possuírem os requisitos básicos de um leitor competente. Conforme dados dos anexos 3 e 4, referentes à avaliação APROVA/BRASIL, em 2005, verifica-se o desempenho em Língua Portuguesa, dos alunos da quarta e da oitava série.

Também apresentam-se os resultados da Avaliação Externa dos alunos da Fase II do Ciclo Inicial de Alfabetização. (BRASIL, 2006), avaliação elaborada pela Secretaria de Estado de Educação (CEALE/FAE/UFMG), conforme anexos I e 2, os alunos da fase II do ciclo inicial de alfabetização da escola em que atuo, foram submetidos à avaliação censitária e apresentaram resultados considerados, pela

Secretaria de Educação, como fracos, uma vez que 6 dos 39 alunos avaliados não atingiram os objetivos propostos.

O problema da não aprendizagem da leitura chega nas salas de aula das séries finais de forma grave. Problema a respeito do qual, uma das professoras da escola comentou que nesta etapa da escolarização os alunos precisam fazer leituras de grandes textos dos conteúdos de História, Ciências, Geografia, enfim de todos os conteúdos e para os alunos que não conseguem memorizar as informações do texto fica impossível o entendimento do todo.

Como se apresenta no gráfico em anexo, até na 8ª série há alunos que não dominam o ato de ler, estes demonstram insegurança e se sentem inferiorizados quanto ao nível de escolaridade em que se encontram em relação ao baixo nível de leitura e conseqüentemente dos outros conhecimentos. Para melhorar a qualidade do ensino da escola em termos de leitura e escrita, em depoimento, uma diretora de escola pública sugere que é preciso que os profissionais da Educação invistam mais na leitura e na escrita; procurem ajuda das famílias e não permitam que o aluno prossiga seus estudos sem dominar os conhecimentos básicos: ler, escrever e interpretar.

Ao ser interrogada sobre quais atividades desenvolvidas para que esses alunos aprendam a ler com eficiência uma outra professora respondeu que sempre procura formas diferenciadas para atender aos alunos com dificuldades em leitura, que procura ajuda das Especialistas em Educação para desenvolver projetos específicos para o problema, incluindo jogos que envolvem ortografia, caça-palavras e leitura de pequenos textos.

Do que se pode depreender que ela possui consciência de que há métodos eficientes e que ela os utiliza no seu cotidiano. Essa professora apontou a causa do fracasso sendo a falta do trabalho das supervisoras educacionais nas séries iniciais para auxiliar os professores alfabetizadores no diagnóstico dos problemas que afetam as crianças e a busca de soluções ainda em tempo para ocorrer a intervenção pedagógica ou médica como se fizer necessário.

Ela não culpa as famílias quanto à situação dos alunos, pois as julga incapazes de entender a causa do problema e atribui à escola a responsabilidade de conscientização dos pais e ou responsáveis da importância da parceria escola-comunidade para o crescimento intelectual dos alunos. Quanto à responsabilidade das autoridades educacionais sugeriu que as autoridades educacionais deveriam proporcionar melhores condições de preparação aos professores, em especial das séries iniciais para não promoverem os alunos que não apresentam condições satisfatórias para prosseguir os estudos nas séries finais do ensino, que desenvolvessem trabalhos relacionados à recuperação da aprendizagem antes de entrarem na etapa seguinte do ensino.

Outro ponto levantado pelas professoras com as quais trabalhei, é a mudança recente feita no Estado de Minas Gerais com a implantação do Ensino Fundamental em 9 anos de escolaridade. Segundo uma das professoras, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos os alunos têm mais oportunidades de aprender, segundo ela, uma vez que quanto mais cedo a criança estiver em contato com materiais e estímulos para a leitura mais facilidade elas têm para ler, assim somente os alunos com problemas neurológicos ficarão prejudicados.

Nesse depoimento percebi que os professores têm reagido positivamente à proposta do governo demonstrando credibilidade por parte deles, o que pode ser de grande valia para um trabalho de qualidade nas fases iniciais do Ensino Fundamental, período mais favorável à aprendizagem da leitura e da escrita.

Contudo, uma política pública de educação, por si só, não abarca todo o problema. É necessário o envolvimento do corpo docente e segundo esses docentes, é preciso que haja um respaldo por parte da supervisão pedagógica da escola. É o caso do acompanhamento pedagógico para diagnosticar o mais cedo possível as dificuldades das crianças e se necessário, encaminhá-las aos serviços especializados.

Diante de tantos posicionamentos teóricos e práticos da lida docente, diante também da complexidade do processo de alfabetização, não há respostas prontas e acabadas que abarquem toda a problemática. Família e escola devem assumir cada

uma, sua parcela de responsabilidade no processo. É fato que há problemas de ordem estrutural e humana, mas também é fato que não se consegue um trabalho de qualidade sem esforço coletivo.

Considerações finais

O estudo possibilitou algumas respostas aos questionamentos antes feitos, embora como tudo anda em constantes mudanças, utilizar-se-á a experiência para encontrar respostas para novas situações-problema que surgem a cada instante no meio educacional, especialmente na rede pública de ensino, onde se recebem alunos oriundos de todas as classes sociais e de toda a diversidade que é composta a sociedade brasileira.

Encerra-se este trabalho, acreditando que:

Deve-se respeitar o conhecimento prévio do aluno, no caso tratado neste estudo, a criança, ao chegar na escola, traz consigo um conhecimento, sobre língua, embora de maneira relativa às possibilidades de letramento oferecidas pelo seu meio social, especialmente da sua família.

Muitos alunos atendidos na rede pública de ensino são fruto de poucas condições de letramento, e ainda assim, o saber anteriormente adquirido por eles é em parte ignorado pela escola que trabalha com o princípio de que a criança nada sabe e que cabe apenas ao sistema educacional decidir sobre o ensino que deve oferecer.

Conseqüentemente, a escola não propicia condições para a continuidade de seu desenvolvimento; ao contrário impõe-lhe uma ruptura no processo e uma determinação de exercer as normas pré-estabelecidas para todos, como se todos partissem do mesmo ponto e no mesmo momento.

O fator econômico pode interferir diretamente na alfabetização, mas não é fator preponderante. Dependerá muito da ideologia que impera na comunidade e mais especificamente na família.

O uso de um único método de alfabetização é pouco produtivo mediante a heterogeneidade encontrada em sala de aula. As atividades não devem se concentrar em decodificação de palavras como um fim em si mesma, a execução

de exercícios mecânicos sobre textos, não possibilita o entendimento do mesmo e afasta os alunos da espontaneidade de expressão. Como disse Terzi (1997), isto faz com que as crianças criem uma pseudolinguagem, para falar do texto, que foge aos padrões de uso da linguagem por centrar-se na forma e não no sentido.

É possível afirmar que há uma farta produção científica nos meios acadêmicos que ainda não faz parte da prática docente, produções oriundas das teorias pedagógicas e lingüísticas que, se bem aproveitadas, resolveriam boa parte dos problemas, quando tratados de forma individualizada e comprometida.

Carregado ainda com a mentalidade de cumpridor de normas, o professor, em especial o alfabetizador, sente-se preso a um tradicionalismo que o leva a práticas dominadoras no ensino da língua.

Se bem preparado e se aplicar corretamente os conhecimentos no processo de ensino e se respeitar o conhecimento prévio do aluno, o professor estará seguro para identificar a existência de problemas que possam interferir na aprendizagem, como a dislexia e outros distúrbios.

Identificada a causa patológica ou não, havendo uma intervenção imediata, o problema que afeta a aprendizagem poderá ser solucionado ou solucionado em parte.

De maneira politizada, acredita-se que a questão do atendimento escolar e da qualidade do ensino não está simplesmente no âmbito da escola, mas numa esfera bem maior envolvendo as autoridades políticas do país, bem como o comprometimento substancial da família.

Assim, este trabalho, que tem a linguagem como princípio de ascensão social, pretendeu contribuir para um melhor entendimento do papel da escola no desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento de alunos do Ensino Fundamental, que não têm outra possibilidade de alcançarem uma vida mais digna do que a de seus pais, a não ser através da escolarização.

Acredita-se que educação é o desafio que ou o país resolve ou seus problemas serão mantidos. É preocupante o fato de os brasileiros mais pobres terem uma média de apenas 3,4 anos de escolaridade. Mas, mais preocupante ainda é que os 20% mais ricos tenham apenas 10,3 anos de escolaridade. Como disse Gall¹⁴, em entrevista à revista Veja:

Nenhum trabalho de promoção social chega a algum lugar sem passar de algum modo pela escola pública. Principalmente nas séries de alfabetização, não uma alfabetização como um bem em si mesmo, como fazem em geral as políticas públicas, pois consideramos aqui a alfabetização como meio de socialização conforme a necessidade em relação ao contexto socioeconômico e cultural. (TOLEDO, 2006)

Conclui-se que as políticas públicas devem tomar a decisão de melhorar a qualidade do ensino público, principalmente aplicando mais recursos na educação básica e conscientizando as pessoas a se envolverem mais profundamente na questão educacional.

¹⁴ Norman Gall especializou-se como jornalista desde 1961, em assuntos latino-americanos. Em 1977 radicou-se no Brasil. E aqui criou o Instituto Fernand Baudel de Economia Mundial, com sede em São Paulo. Gall e sua esposa coordenam grupos de leitura com os internos do Manicômio Judiciário.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda – **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Fundamental education in Brazil: advances, perplexities and trends. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300015&lng=en&nrm=iso>. Access on: 04 Nov 2006. doi: 10.1590/S0101-73302005000300015.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: Língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

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

_____ **Lingüística da norma**. São Paulo, Loyola. 2002.

_____ **Globalização: Conseqüências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral-I**. 5ª ed. Campinas, SP. Pontes, 2005.

BERGAMO, Giuliana. Neurônios à deriva. **Revista Veja**. São Paulo, 1907, 104-105, jun/2005.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Lingüísticas**. In: Bourdieu, P. (1998). A economia das trocas lingüísticas. São Paulo, Edusp, 1980.

BRAGGIO, Analu. **Respeito e inclusão** - Temas recorrentes no VIII Simpósio Nacional de Dislexia- Disponíveis em: http://www.dislexia.org.br/eventos/simposios/simposio_2005/simposio2005cobertura1.html- acesso em 14-10-2006

BRANDÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Belo Horizonte: ISJB–CESAP, 1999.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental, - Brasília.

_____. Secretaria de Estado da Educação / **MG - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** – 1997.

_____. Secretaria de Estado de Educação/ MG. **Ciclo Inicial de Alfabetização/CEALE** -Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 8ªed. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. **Alfabetização e Lingüística**. 10ªed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2004.

CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso, **Estrutura da Língua Portuguesa**. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso, **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, Mauro Giffoni de. **Os “bons” e os “maus”: interação verbal e rendimento escolar**. Belo Horizonte: FaE/UFMG,1993 (Dissertação de Mestrado.)

CASCUDO, Luis da Câmara. **Civilização e cultura**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia e SANTIAGO, Ana Lúcia. **Buscando explicações para as dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização**. In: **Caderno do Professor**. Belo Horizonte: Centro de Referência do Professor, n.12- Dez. 2004, pp.30-35.

_____.**Da escrita no cotidiano à escrita escolar**. Revista Leitura: Teoria e Prática, 20. Campinas: ABL. P.35-42,1991.

CASTRO, Cláudio de Moura. Revista **VEJA**. 1º de março de 2006,ed. Abril, edição 1945-ano 39 nº 8 p.20.

CITELLI, Adilson Odair. **Questões de Linguagem**. 4.ed São Paulo: Contexto,1994.

COLARES, C. A ; MOYSÉS, M. A . **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem.** Cadernos Cedes, 28. São Paulo: Papirus. p. 31-48.

CUNHA, C.S.; CINTRA, L. F.L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Ângela. **Metodologia de ensino: Língua Portuguesa.** Belo Horizonte. Ed. Lê/ Fundação Helena Antipoff, 1997.

FREIRE, Paulo. **A experiência do MOVA.SP/Brasil.** Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire; organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996.

FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara Goulart - **A leitura na escola.** São Paulo: Contexto, 1996.

_____ **Como facilitar a leitura.** 7ed. São Paulo: Contexto, 2003. .-

GOLDEMBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização** / organizado por Maria de Fátima Cardoso Gomes, Maria das graças de Castro Sena. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRIFFO, Clenice. **Dificuldade de aprendizagem na alfabetização: perspectiva do aprendiz.** Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1994. (Dissertação de Mestrado)

_____ **Dificuldade de aprendizagem na alfabetização: perspectiva do aprendiz.** Centro de Referência do Professor: Séries Cadernos do Professor e Programa da Pós-Graduação da FaE/UFMG, 1996

HAMMESLEY, M. **what's wrong wit ethnography**. In: GRADDOL, D. et al. (Ed.) *Researching language and literacy in social context*. Clevedon: Multilingual Matters, The Open University, 1994. p.1-17.

HELENA, Mirtes. *Jornal Hoje em Dia – Caderno de domingo – Para novos tempos, novos conceitos*, dia 05/02, pp. 8, Belo Horizonte, 2006.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo. 2003. Ática.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 12ªed. São Paulo. Ática. 1997.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo, Martins Fonte, 1985.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Pais e filhos diante do fracasso na alfabetização**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1994. (Dissertação de Mestrado)

MACHADO, Maria Berenice Weiss e NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Alfabetização de jovens e adultos: uma reflexão**
<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2001/02/a4.htm>

MELLO, Antônio da Silva. **A superioridade do homem tropical**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MINAS GERAIS, Resultados do SIMAVE / PROEB 2003_ **Boletim Pedagógico**_
Matemática. IV fase do Ciclo Complementar EF e oitava série EF.

_____ Secretaria de Estado de Educação _ Proposta Curricular _ **Língua Portuguesa**. Educação Básica _ 2005.

NICO, Maria Ângela, LANHEZ, Maria EUGÊNIA e WELLMAN-MOSER, Annette. **Nem sempre é o que parece**. São Paulo, Campus, 2005.

OLIVEIRA, Marco Antônio e NASCIMENTO, Milton do. **Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**. *Educação em Revista*, dez/1994, p.33-43.

PAIXÃO, Marcelo. **O ABC das Desigualdades Raciais: um panorama do analfabetismo população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 2000**. disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0340.pdf> acesso em 10-10-2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4ªed. Ática. São Paulo, 2001.

_____**“A leitura funcional e a dupla função do texto didático”** in: Zilberman, R. e Silva, E. T. (orgs.), *Leituras: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Ática, 1988.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

_____. **Discurso, estilo e interatividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REZENDE, Valéria Barbosa de. **Fracasso e sucesso escolar os dois lados da moeda**. Belo Horizonte; FaE/UFMG, 1994. (Dissertação de Mestrado.)

RIBEIRO, Ilza. **Linguagem: Um espelho da mente humana**. Ideação, Feira de Santana, n.6, p37-50, Jul./Dez. 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993 (coleção questões da nossa época; v. 16)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução Fulvia M. L. Moretto. 2. ed. Campinas, SP. UNICAMP, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade/ 4.ed.**- São Paulo, Cortez, 2001.

SENA, Maria das Graças de Castro. **A educação de crianças: representações de pais e mães das camadas populares**. São Paulo: USP, 1990. (Tese de Doutorado em Psicologia Escolar.)

SILVA, José Maria da e SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**- Juiz de Fora: Juizforana, 2002.

SILVA, Maria Cristina da. **Fracasso escolar: a subjetividade em questão**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1996. (Dissertação de Mestrado.)

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e Escola – Uma Perspectiva Social**. 17.ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____**A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In: EVANGELISTA e BRANDÃO; 2001.

Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

Alfabetização e Letramento. Caderno do professor. Belo Horizonte. número 12. P.06-11.

Alfabetização e Letramento. 2ª ed. São Paulo: contexto. 2004.

As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. Cadernos da ANPED. 5: 103-18. set. 1993.

A reinvenção da alfabetização. Biblioteca virtual. in Revista Presença Pedagógica (Julho/Agosto 2003) retirado de http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELES, Paula. **Dislexia: como identificar? Como intervir?** Rev Port Clin Geral 2004.

TERRA, Ernane. **Linguagem, Língua e Fala.** São Paulo: Scipione, 1997.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios não letrados.** Campinas, SP: Pontes : Editora da UNICAMP, 2ª edição, 1997

TOLEDO, Roberto Pompeu de. **Educação ou morte.** Veja- Enfim Livres. São Paulo, ed. 1941-ano39-nº 4, p.11-15, fev/2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WALKER, C.B.F. O cuneiforme. In: HOOKER, J. T. (Intr.). Lendo o passado: do cuneiforme ao alfabeto. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

ZAGO, Nadir – CARVALHO, Marília Pinto de. **Itinerário de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

www.tvebrasil.com.br/salto –visitado em 11-08-2005

www.filosofiavirtual.cjb.net - visitado em 11-08-2005

www.dislexia.com.br acesso em 12-08-2005

www.centrorefeducacional.com.br acesso em 12-08-2005

www.pedagogiaemfoco.pro.br/jovens – Acesso em 12-10-2006

<http://www.novomilenio.inf.br/idioma/202.htm>- acesso em 12-10-2006

www.revista.agulha.nom.br/paulo_1.html-33k- acesso em 13-10-2006

http://www.dislexia.org.br/eventos/simposios/simposio_2005/simposio2005cobertura_1.html]

<http://br.geocities.com/poesiaeterna/poetas/brasil/josepaulopaes.htm#Convite> Acesso em 10-10-2006

acesso em 14-10-2006

http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm

acesso em 24-10-2006

Anexos

Resultados por Alunos/Turma

SRE 17 - SRE JANAUBA																				
MUNICÍPIO- PORTEIRINHA																				
E.E. ODILON COELHO																				
TURMA - A										TURNO - MANHA										
ALUNO	Item/Gabarito																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	4,3,2	A	A	C	B	4	4,3	4,3	4,3	4,3	4	C	A	A	A	D	B	B	C	4,3
CARINA PRISCILA PEREIRA DE SA	3	A	A	C	B	4	3	4	3	4	4	C	A	A	A	B	A	C	-	
CESAR EUSTAQUIO FERREIRA SILVA	-	A	A	C	B	4	4	-	-	-	4	B	A	A	A	-	D	-	C	-
EVERTON OTAVIO MENDES	3	A	A	C	B	4	4	3	4	4	4	A	A	A	A	C	B	C	-	
GISLANE MARIA DOS SANTOS	4	A	A	C	B	4	4	4	4	4	4	C	A	A	-	B	B	C	C	-
GLEICIARA SILVA OLIVEIRA	-	C	A	C	A	4	4	3	4	3	4	C	A	A	A	A	B	B	C	4
HYTALLO THYAGO SANTOS SOARES	3	A	A	C	B	4	4	4	4	3	4	C	A	A	A	A	B	B	C	-
JANE KELLE SANTOS	-	A	A	C	B	4	4	4	4	4	4	C	A	A	A	A	B	B	C	-
JANINE FERREIRA SILVA	3	A	A	C	B	4	4	-	3	4	4	C	A	A	B	A	B	B	B	-
JAQUELINE SILVA SANTOS	-	A	A	C	B	4	4	4	4	4	4	C	A	A	A	A	B	B	C	-
JASMARA KAROLINE SANTOS NASCIMENTO	-	A	A	C	B	4	4	4	3	3	4	C	-	A	A	D	A	C	-	
JOICE UINE FERREIRA DE SOUZA	4	A	A	C	B	4	4	4	3	3	4	C	A	A	A	A	A	B	C	4
JOSE ANTONIO SOARES LIMA	3	A	A	C	B	4	4	4	4	3	4	C	A	A	A	A	-	B	C	4
LUCAS LIMA ALVES	-	A	A	C	B	-	3	4	-	-	4	C	A	A	A	D	A	A	B	-
POLIANA PEREIRA DA SILVA	2	A	A	C	B	3	4	-	3	-	3	B	A	A	A	A	C	B	C	-
RODRIGO ALISSON SOUZA SOARES	4	A	A	C	B	4	4	3	3	3	4	C	A	A	A	A	A	B	C	-
VALERIA MENDES SOARES	4	A	A	C	B	4	4	4	4	4	4	C	A	A	A	A	B	B	C	-
VANESSA DIAS TRINDADE	-	A	A	C	B	4	-	3	-	-	4	B	A	A	A	A	A	A	C	-
WANDERSON GOMES DA SILVA	3	A	A	C	B	4	4	-	4	3	-	C	D	A	A	A	B	D	A	-
WEVERSON JULIO DIAS	3	A	A	C	A	4	4	4	4	4	4	-	C	A	A	A	B	B	C	-

o 1

Item de resposta aberta – questões: 01, 07, 08, 09, 10, 20

Item de múltipla escolha – demais questões

Resultados por Alunos/Turma

SRE 17 - SRE JANAUBA																				
MUNICÍPIO- PORTEIRINHA																				
E.E. ODILON COELHO																				
TURMA - B										TURNO - MANHA										
ALUNO	Item/Gabarito																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	4,3,2	A	A	C	B	4	4,3	4,3	4,3	4,3	4	C	A	A	A	D	B	B	C	4,3
DANIEL OLIVEIRA BORGES	4	A	A	C	B	4	3	4	4	3	4	C	A	A	D	D	C	A	C	4
DIVIELLE NUNES DE JESUS	4	A	A	C	D	4	4	4	4	4	4	C	A	A	B	D	D	B	C	4
EDNARDO RODRIGUES CANTUARIA	4	A	A	C	D	4	4	4	4	3	4	C	A	A	A	A	B	B	C	4
EDUARDO ALEXANDRE SANTOS	4	A	-	D	A	4	4	4	4	4	4	C	-	A	A	D	D	B	C	4
FILIFE NOGUEIRA DANTAS	4	A	A	C	B	4	-	4	4	4	4	C	A	B	A	D	B	B	C	4
HIAGO BRITO ROCHA	3	A	A	C	D	4	4	4	4	3	4	C	A	A	B	B	B	B	C	4
IGOR VINICIUS NASCIMENTO	3	A	A	C	D	4	4	4	4	4	4	C	-	B	B	A	B	B	B	4
JESSICA EVA RODRIGUES SANTOS	4	A	A	C	B	4	-	4	4	4	4	C	A	B	A	D	B	B	A	4
JOSE LUCAS DOS SANTOS NETO	4	A	A	A	B	4	-	4	4	3	4	C	D	A	A	D	C	D	C	3
LARISSA MARCIA MENDES	3	A	A	C	D	4	-	4	4	4	4	-	A	A	A	A	B	B	C	4
LIVIA ANTONIELE BARBOSA	3	A	A	A	A	4	4	4	4	4	4	B	A	A	A	A	B	B	C	-
LUIZ FELIPE NUNES OLIVEIRA	3	A	A	C	D	4	4	4	4	3	4	C	A	A	A	D	B	B	C	3
MARTIELE FERREIRA SILVA	4	A	A	A	B	4	4	4	4	4	4	C	B	B	B	D	C	B	C	3
RAISA SANTOS MENDES	3	A	A	C	B	4	-	3	3	4	4	C	A	A	A	D	B	B	C	3
SABRINA MENDES SOUZA	3	A	A	A	A	4	-	4	4	4	4	C	-	A	A	D	B	B	C	4
SIDERLAN NUNES AGUIAR	4	A	A	C	D	4	4	4	4	4	4	-	A	A	C	D	B	A	C	4
TIFANE TAINARA SILVA SANTOS	4	-	A	C	A	4	-	3	4	4	4	-	A	A	A	D	B	A	C	3
WALTER ALEXANDRE PESSOS DE SOUZA	3	-	-	-	-	3	-	4	3	3	4	-	A	A	A	-	-	-	-	-
WEDSON MARTINS DOS SANTOS FILHO	4	A	A	C	D	4	-	4	4	4	4	C	A	A	A	D	B	B	C	4
YARLA LAMONE SILVEIRA NUNES	4	A	A	C	D	4	4	4	4	4	4	C	A	A	A	A	B	B	C	4

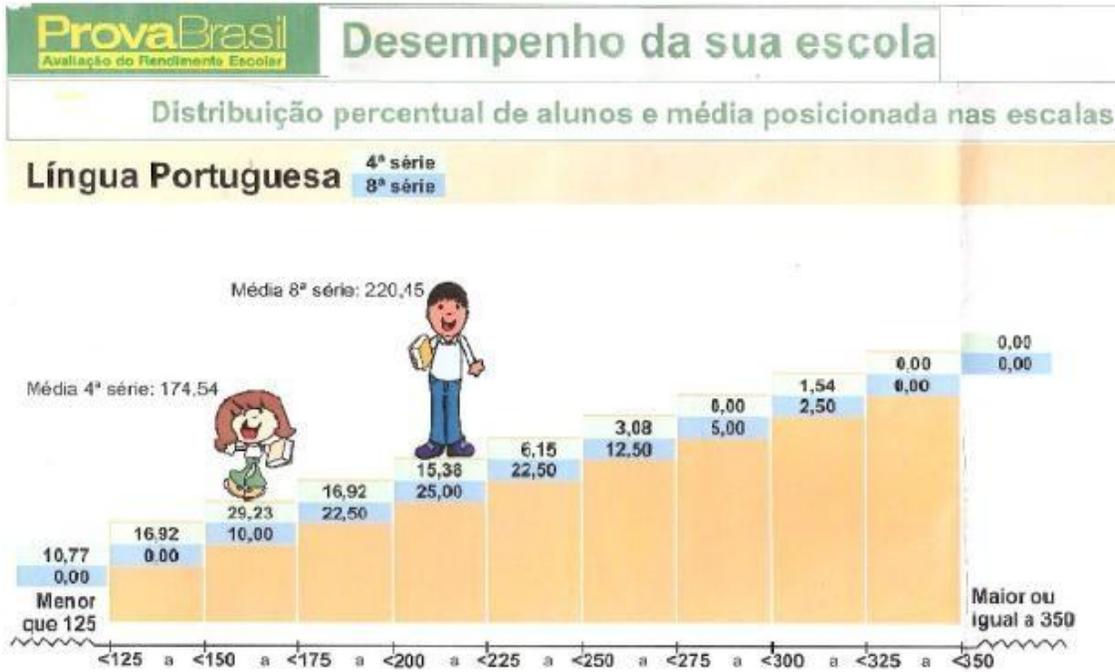
Item de resposta aberta – questões: 01, 07, 08, 09, 10, 20

Item de múltipla escolha – demais questões

CII

3. Desempenho dos Alunos/Turma nas Capacidades Avaliadas

SRE 17 - SRE JANAUBA		
MUNICÍPIO- PORTEIRINHA		
E.E. ODILON COELHO		
TURMA - A		TURNO - MANHA
		Nº de alunos - 19
N. Item	Habilidade	N.º de acertos na turma
01	Conhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.	4
02	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	18
03	Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas.	19
04	Identificar sons, sílabas e outras unidades sonoras.	19
05	Identificar sons, sílabas e outras unidades sonoras.	17
06	Identificar sons, sílabas e outras unidades sonoras.	17
07	Identificar o conceito de palavra.	16
08	Demonstrar conhecimentos sobre a escrita do nome.	11
09	Escrever palavras.	10
10	Escrever palavras.	8
11	Compreender palavras lidas silenciosamente.	17
12	Localizar informação em uma frase/texto.	14
13	Localizar informação em uma frase/texto.	16
14	Identificar assunto.	19
15	Identificar assunto.	17
16	Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.	1
17	Identificar textos de diferentes gêneros e suportes e/ou suas finalidades.	10
18	Identificar textos de diferentes gêneros e suportes e/ou suas finalidades.	12
19	Formular hipóteses.	15
20	Escrever frases/textos.	3



Médias comparadas

4ª SÉRIE		8ª SÉRIE
Brasil		
176,07	Escolas estaduais	224,00
171,09	Escolas municipais	219,17
172,91	Total	222,63
Seu estado		
182,11	Escolas estaduais	225,30
182,11	Escolas municipais	225,11
182,13	Total	225,31
Seu município		
175,58	Escolas estaduais	217,41
	Escolas municipais	
175,58	Total	217,41

Anexo 3