

Este exemplar corresponde à edição final da
Dissertação de Mestrado defendida por

Maria de Nazaré da Costa e Silva

aprovada pela Comissão Julgadora em 27/2/87

Campinas, 27/2/87

Regina A. de Assis

PARA REPENSAR A ALFABETIZAÇÃO:

um estudo introdutório.

Esta dissertação foi aprovada
com o conceito "A" excelente.

Muniz de Azevedo

Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben
COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
Faculdade de Educação - UNICAMP

16387

Dissertação apresentada à Facul-
dade de Educação - Departamento
de Psicologia Educacional - como
parte dos requisitos para obten-
ção do título de Mestre em Educa-
ção.

Orientador: Dra. Regina Alcântara
de Assis

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

CAMPINAS - SP

1987

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Comissão Julgadora

Regina A. de Assis

Janeira M. A. Moraes

RLG

Às crianças

Ana Cláudia, Antonio Carlos,
Adriana, Antonio, Benedito,
Carmelita, Cláudio, Dorizete,
Eva, Evandro, Edicarlos, Ivan,
Fernando, Hanydel, Jusciênio,
Júlia, Jane Iara, Janaina,
Jermina, Jerri Adriano, Rosa,
José Ribamar, Kátia, Marlene,
Maria do Socorro, Reginaldo,
Marcos, Netanha, Raimundo,
Osmar, Iedinaldo, Sandoval,
Sérgio, Sidney, Waguileuda.

que no trabalho e na vida vêm
acumulando uma imensa sabedoria,
mas o aprendizado na escola tem
sido uma conquista difícil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1- DOS MOTIVOS DO ESTUDO.	10
2- DO BAIRRO ONDE FICA LOCALIZADA A UNIDADE ESCOLAR "FRANCISCO FALÇÃO".	12
3- DA CONDUÇÃO E REALIZAÇÃO DA PESQUISA	16
3.1- Dos objetivos	16
3.2- Das perspectivas metodológicas	17
3.2.1- dos procedimentos para a coleta de dados	18
3.2.2- dos interlocutores	20
3.2.3- da apresentação e análise dos dados.	21
4- DA ORDEM DOS CAPÍTULOS	22

PARTE I

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	24
--------------------------------	----

PARTE II

1- A LINGUAGEM	33
1.1- A Linguagem na Escola	37
1.1.1- a leitura	37
1.1.2- a escrita	43

PARTE III

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA UNIDADE	
ESCOLAR "FRANCISCO FALÇÃO"	51
1- O DISCURSO DA IGUALDADE PROCLAMADO PELA ESCOLA E	
AS DESIGUALDADES REAIS	52
2- A LINGUAGEM DA CRIANÇA: fator de dominação e de	
resistência cultural	57
3- O PROCESSO EDUCATIVO E A IDENTIFICAÇÃO DE	
CLASSES DISTINTAS NA SOCIEDADE	61
3.1- A leitura como mera decodificação	61
3.2- A escrita como cópia	69
4- NA ESCOLA NÃO HÁ ESPAÇO PARA AS EXPERIÊNCIAS	
DA CRIANÇA	79

PARTE IV

A TITULO DE CONCLUSÃO: na busca ou descoberta de
novas alternativas para alfabetizar. 85

1- A BUSCA DE SIGNIFICADO NA LEITURA E NA ESCRITA 86

2- REVENDO ESTEREÓTIPOS COM RELAÇÃO À LINGUAGEM 89

3- AS EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA E O APRENDIZADO
DA LEITURA E DA ESCRITA 91

BIBLIOGRAFIA 95

ANEXOS 108

RESUMO

Analisar a instauração do aprendizado da leitura e da escrita na escola: eis a meta principal desta dissertação. Partindo do pressuposto de que a escola traz consigo as contradições inerentes à sociedade capitalista o ensino ministrado nesta instituição, tanto pode contribuir para que as crianças das camadas populares apropriem-se do conhecimento oficial como pode impedir que muitas delas venham se alfabetizar.

Em uma escola pública do Estado do Piauí procurei investigar e captar junto a professores, alunos e pais, a maneira como eles entendem a alfabetização e a forma pela qual vem se processando o ensino da leitura e da escrita na escola. Confirmei que a linguagem da criança no processo educativo funciona como elemento de dominação e de resistência cultural, isto é, a linguagem como forma de interação e ação social, na escola, serve tanto para reforçar as diferenças existentes entre as classes sociais como é utilizada pela criança para fazer ressurgir a identificação cultural com o seu meio.

Confirmei ainda que o fraco desempenho das crianças que ingressam na escola pública está relacionado com a desarticulação entre suas experiências de vida e o conteúdo que a escola lhe impõe. Como esta desarticulação leva a um esvaziamento do significado das experiências adquiridas pela criança anteriormente, ela é levada ao fracasso, o que serve para reforçar ainda mais sua situação como dominada.

Considerando a alfabetização como uma fase do processo que instrumentaliza o indivíduo para compreender e reconstruir sua realidade, articulam-se algumas alternativas para uma ação pedagógica, a fim de que o ensino da leitura e da escrita não fique restrito apenas ao domínio mecânico do código escrito, mas proporcione também o desenvolvimento da busca de significados.

Essa forma de ensino facilitará o aluno tanto a adquirir as habilidades de ler e escrever, como a compreender a realidade social em que vive.

INTRODUÇÃO

1- DOS MOTIVOS DO TRABALHO

A alfabetização é, sem dúvida, um momento importante da formação escolar de uma pessoa. Esse período alicerça toda uma caminhada em busca dos conhecimentos sistematizados. No entanto, embora considerada importante, a alfabetização tem-se constituído uma barreira para grande número de crianças que ingressam na escola.

Há muitas décadas, as altas taxas de evasão escolar na 1a. série do primeiro grau têm se mantido constantes. A constatação desse fato originou uma série de pesquisas e trabalhos de profissionais de diferentes áreas, tais como pedagogos, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e, recentemente, lingüístas.

Como professora de alfabetização que fui durante 5 anos consecutivos e, posteriormente, como orientadora educacional em uma escola da periferia de Teresina, capital do Estado do Piauí, o problema do fracasso escolar nas séries iniciais do 1º grau não me passou despercebido. A questão também era alvo das preocupações de alguns profissionais que atuavam nessa escola. Juntos discutíamos e tentávamos, pelo menos, entender a problemática. Digo entender, porque as discussões ficavam a nível de meras especulações. Quando muito, atribuímos toda a responsabilidade do insucesso, à criança e por vezes, à professora.

A medida em que buscávamos analisar essas questões, algumas perguntas foram se tornando cada vez mais inquietantes. Queríamos saber porque acontecia a retenção da criança na 1ª. série por 2, 3, 4 anos e qual o motivo de seu desinteresse pelas atividades realizadas em sala de aula. Também indagávamos porque a maioria das crianças tinha tanta dificuldade para o aprendizado da leitura e da escrita e para a assimilação das lições da cartilha. Perguntávamos ainda quais as razões que impediam a criança de entender a fala da professora e de manifestar sem medo suas opiniões em sala de aula.

Contudo essas indagações suscitadas pela prática exigiam do nosso grupo um certo conhecimento teórico que não dominávamos o suficiente para explicar a complexidade do fenômeno chamado alfabetização.

A necessidade de uma reflexão mais sistematizada sobre o tema e o desejo de rever a minha prática, me levaram a concentrar esforços no curso de mestrado. Pretendia não só estudar mais detalhadamente o assunto como também encontrar meios de auxiliar concretamente os professores do Piauí preocupados com a evasão e a repetência nas séries iniciais.

Este estudo representa o resultados do meu esforço no sentido de conciliar teoria à prática. Acredito que não será apenas mais um trabalho sobre o tema da alfabetização. Ao contrário, espero que tenha repercussões no âmbito da sala de aula, ajudando os professores (particularmente os do Piauí) que procuram saídas para eliminar ou, ao menos, atenuar o grave problema vivido pela maioria das nossas crianças.

Foi com esse intuito que escolhi, para a realização da pesquisa, a Unidade Escolar "Francisco Falção", em Teresina. Queria relacionar a pesquisa com minha prática pedagógica, toda ela desenvolvida no estado do Piauí. Além disso, pretendo, futuramente, continuar este estudo, buscando o aprofundamento de questões dentro do contexto da realidade educacional do meu estado.

Portanto, a escolha do campo da pesquisa, só poderia recair em uma escola que apresentasse as condições de que necessitava para desenvolver a minha proposta de trabalho. A escola "Francisco Falção" tinha todas essas condições. Além de concentrar o maior número de turmas da 1a. série (as suas 20 salas de aula são destinadas exclusivamente às crianças em fase de alfabetização), eu já estivera, assessorando o trabalho dos seus orientadores educacionais.

Essas são as razões pelas quais voltei ao Piauí para a pesquisa de campo.

2- DO BAIRRO ONDE FICA LOCALIZADA A

UNIDADE ESCOLAR "FRANCISCO FALÇÃO"

O bairro Dirceu Arcoverde II fica situado a leste da cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí, a 16 km da zona urbana da cidade. Possui 4.254 unidades habitacionais, que abrigam em média, cinco a dez pessoas por residência. Esse conjunto, concluído em novembro de 1980, tem um contingente populacional estimado em 21.270 habitantes.

A população, em sua maioria, é constituída por pessoas procedentes do subúrbio de Teresina, principalmente por aquelas famílias que viviam em condições de sub-habitação, como casebres à margem dos rios Poti e Parnaíba, favelas da CHESF (Companhia Hidroelétrica do São Francisco) e dos trilhos REFSA.

Mesmo já residindo na cidade, esse contingente procede da zona rural do Estado, especialmente dos municípios mais próximos da capital, como: Barro Duro, Campo Maior, José de Freitas, Piracuruca, Altos, Barras. Alguns vieram da vizinha cidade de Timon, Estado do Maranhão.

Em virtude da maioria de os moradores serem provenientes de cidades onde predominam atividades agropecuárias, acabam engrossando o número de desempregados da capital, uma vez que muitos deles não possuem o mínimo de instrução necessária para ocuparem pequenos cargos em empresas públicas e nem qualificação profissional exigida pelo mercado de trabalho local.

Para sobreviverem, trabalham em sub-empregos como serventes de pedreiros, vendedores ambulantes. Grande parte vive de biscates, isto é, de serviços eventuais. As mulheres, na sua maioria são costureiras, manicures, lavadeiras, domésticas.

A renda familiar da população pode ser calculada em torno de menos de um salário mínimo. Por esse motivo, é muito comum, na comunidade, a utilização das mais variadas estratégias para a garantia da sobrevivência, desde a venda de bolos,

pirulitos e "dindim" nas unidades escolares, postos de saúde e pontos de ônibus, até a prestação de pequenos serviços como: limpeza de quintal, ajuda aos feirantes.

As crianças ajudam na renda familiar exercendo atividades de vendedores ambulantes, comercializando carnes, peixes, frutas, verduras, etc.

O comércio do bairro, tanto no Centro Comercial como nas residências adaptadas para as atividades comerciais, atende à demanda de produtos alimentícios básicos, fornecidos em grande parte pelo Programa de Alimentos Básicos-PROAB. Os outros produtos são adquiridos pela população no comércio do centro da cidade.

A comunidade conta com 3 grupos escolares de 20 salas de aula cada um, atendendo a uma demanda de 4.500 alunos de 1a. a 8a. série do primeiro grau.

Dispõe ainda de uma unidade de saúde administrada e mantida pela Fundação de Saúde do Estado do Piauí-FUSEP, que conta com o auxílio da prefeitura local.

Quanto ao lazer, existem poucas opções no conjunto. A principal delas é um clube para festas nos fins de semana. As atividades referentes ao esporte ficam a cargo da Liga Esportiva do Conjunto, que desenvolveu várias modalidades de esporte, organizando, entre outras atividades, campeonatos desportivos interconjuntos.

Como tentativa de reunir os moradores a fim de que discutissem os problemas do bairro, foi criado o Programa de Ação Comunitária. Mobilizando a comunidade, o Programa preten-

de incentivar a formação de grupos representativos desses moradores, que não só auxiliem buscar as soluções, para os seus problemas como também desenvolvam o bairro na conquista de sua autonomia.

Como resultante da ação do Programa, a comunidade articulou e criou a Associação de Moradores, cuja 1a. diretoria já foi eleita. O Programa também atua através de outros projetos: Incentivo às Lideranças de Bairro, Educação Comunitária para a Saúde, Capacitação Profissional, Clube de Mães, mutirão para ampliar as casas do tipo embrião.

Um outro grupo que demonstra sua atuação no bairro é o Grupo de Representantes - GRUREP que, na luta constante pela defesa dos interesses comunitários já conseguiu junto às autoridades competentes os seguintes benefícios: instalação de telefones públicos, construção de galerias para escoamentos de água nas ruas, restauração e pavimentação de trechos do conjunto, melhoria do sistema de transportes.

Com relação aos aspectos culturais, não existem manifestações específicas que os caracterizem.(1)

(1) As informações foram obtidas junto à Assistente Social do Bairro, Sebastiana Pereira de O. Araujo, e junto à COHAB (Companhia de Habitação) no centro da cidade.

3- DA CONDUÇÃO E REALIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1- DOS OBJETIVOS

Por meio dos contatos mantidos com as crianças e de discussões sobre o fracasso escolar com os profissionais que atuam na Unidade Escolar "Francisco Falção", foi-me possível observar que essas crianças apresentaram dificuldades para entender o que a professora falava em classe.

Por sua vez, eram freqüentes as reclamações da professora sobre o modo de falar dos alunos. A observação desses fatos chamou a minha atenção para o problema da linguagem no processo de ensino da leitura e da escrita.

Como são provenientes da zona rural, essas crianças apresentam um modo de falar um tanto diferente da fala da cidade. Tal fato muito tem contribuído para que enfrentem situações constrangedoras em sala de aula, principalmente nas aulas de leitura.

Tendo como ponto de referência essas e outras observações e também estudos realizados sobre a função que a escola exerce na sociedade, propus-me analisar como se instaura o aprendizado da leitura e da escrita verificando:

- a - como é encarada, na escola a maneira de falar da criança e as implicações, na aprendizagem da leitura e da escrita
- b - se têm sido utilizadas as experiências da criança na escola.
- descrevendo como ocorre em sala de aula, o ensino da leitura e da escrita.

Por pretende dar continuidade ao estudo da alfabetização, esta primeira etapa não se restringirá apenas à identificação das causas do fracasso da criança e à elucidação de outras questões aqui levantadas. Minha perspectiva é ir além, reunindo elementos para que sejam definidas atividades alternativas para a iniciação de o ensino da leitura e da escrita na escola. Posteriormente, pretendo chegar à elaboração de uma proposta de trabalho com crianças das camadas populares.

3.2- DAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Conforme o explicitado no objetivo deste trabalho, o meu propósito vai além do simples levantamento e registro de dados a serem arquivados. Ao contrário essa pesquisa pretende servir de base para uma atuação mais efetiva do professor no processo de alfabetização.

Como a alfabetização acontece no contexto de uma prática institucionalizada, torna-se relevante registrar como se desenvolve essa prática no seu cotidiano, ou seja, como se processa o ensino da leitura e da escrita na escola. Para tanto, é necessário ver e ouvir professores e alunos em suas relações interacionais em sala de aula. É também preciso verificar como é entendida a alfabetização, o fracasso escolar, do ponto-de-vista das crianças e dos pais.

Dentro dessa perspectiva, recorri à pesquisa-ação, vinculada a estudos de problemas sociológicos e educacionais. Tal abordagem tem sido empregada na pesquisa educacional, quando se trata de realizar análises predominantemente quali-

tativas.

De acordo com Thiollent (1985), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social, na qual:

- há uma ampla interação entre pesquisador e pessoas implicadas na investigação.
- a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou "nível de convivência" das pessoas ou grupos considerados.
- o objetivo da pesquisa consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada". (2)

3.2.1- DOS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

Trabalhei com a pesquisa de campo. Foram realizadas:

a) Observações e gravações de aulas. Observei 4 turmas, permanecendo durante 60 (sessenta) horas com cada uma delas. Restringi-me apenas aos horários dedicados à Comunicação e Expressão, área de estudo que inclui as atividades de leitura e de escrita.

Quando a situação permitiu, as aulas foram gravadas. Na maioria das vezes, a utilização do gravador impediu que a situação transcorresse naturalmente. Da parte do aluno, havia a preocupação em falar qualquer coisa que deixasse registrada sua voz. A professora ao contrário, demonstrou uma certa inibição diante do aparelho. Uma deles chegou a pedir que não gravasse suas aulas. A partir daí, os registros foram feitos no decorrer ou ao término da atividade.

(2) THIOLLENT, Michel - Metodologia da Pesquisa-Ação, São Paulo. Cortez:Autores Associados, 1985, p. 16.

Por pretender analisar a instauração do aprendizado da leitura e da escrita na escola, elegi como pontos a serem observado: as reações da professora diante da fala da criança; a relação do conteúdo das aulas com as experiências das crianças; a ênfase dada à expressão oral e à criatividade do aluno.

b) Entrevistas para registro da conversa com os pais e as crianças. Para tanto elaborei um roteiro que servia de fio condutor para a realização da conversa e de unidade entre os temas abordados. Contudo, não o segui com rigor. À medida das necessidades foram acrescentados outros itens que proporcionaram o aprofundamento e maiores esclarecimentos sobre a questão.

Meu propósito não era quantificar a fala dos informantes, uma vez que não estava preocupada com dados estatísticos. Ao contrário, o que me interessava, nas entrevistas, era identificar a maneira de falar e as experiências de vida dos pais e das crianças. Também desejava verificar o que esperam da escola, o que pensam do conteúdo nela ensinado e como vêem o fracasso escolar.

Os locais onde ocorreram algumas entrevistas nem sempre ofereciam condições para que as mesmas fossem gravadas. Várias aconteceram no horário de trabalho dos entrevistados.

Em quatro dos casos, pude conversar com os pais e os filhos (conjuntamente), uma vez que as crianças trabalhavam como ajudantes de seus próprios pais.

3.2.2- DOS INTERLOCUTORES

Pelo próprio objetivo que me propus ao iniciar a pesquisa, não poderia colher informações ou dados apenas das pessoas que interagem no interior da escola. Os pais, como pessoas interessadas na educação dos filhos, tiveram oportunidade de opinar e de oferecer subsídios para o estudo em questão.

Participaram, como informantes, 10 pais (pai ou mãe), 30 crianças e 4 professores. A minha convivência prévia na escola não deixou de ser um elemento facilitador na definição da amostra.

Numa das reuniões destinadas ao planejamento mensal das atividades a serem realizadas em classe, falei do trabalho que ali pretendia realizar. Ao tomarem conhecimento da proposta, 6 professores colocaram suas turmas à disposição como forma de colaborarem com o estudo. Dentre eles, foram escolhidos 4, por contarem com mais de 2 anos de experiência na área. Esse foi um dos critérios adotados. Dessa forma, foram afastados da pesquisa os professores recém-formados que estavam atuando como alfabetizadores.

As 4 turmas observadas contavam com um total de 140 alunos. A fim de escolher as 30 crianças que seriam entrevistadas, solicitei o auxílio dos 4 professores, que selecionaram os alunos que tinham repetido várias vezes a mesma série. A esse critério, acrescentei também o da dificuldade apresentada pela criança não só de adaptação à professora como também no processo de aquisição da leitura e da escrita.

3.2.3- DA APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo por base o discurso dos entrevistados e as observações de aula, pude fazer uma correlação das respostas/opiniões com os objetivos propostos na pesquisa. A partir daí, procurei definir temas/categorias que serviram de parâmetro para reflexão e análise da maneira como vem ocorrendo o ensino da leitura e da escrita e as implicações decorrentes dessa prática no processo de alfabetização. Tomei também como ponto de referência os teóricos que fundamentaram o desenvolvimento deste estudo.

Da correlação entre o discurso dos informantes e os objetivos da pesquisa, originaram-se os seguintes temas/categorias:

- O Discurso da igualdade proclamado pela escola e as desigualdades reais.
- A Linguagem da criança: fator de dominação e de resistência cultural.
- O Ensino da leitura e da escrita - e a identificação de classes sociais distintas na sociedade.
- Na escola, não há espaços para as experiências da criança.

Esses temas intitularão cada item das reflexões e análises descritiva sobre o ensino da leitura e da escrita da Unidade Escolar "Francisco Falcão".

4- DA ORDEM DOS CAPÍTULOS

Partindo da idéia de alfabetização como um "momento do processo em que o indivíduo se instrumentaliza para compreender e ampliar suas relações com a realidade histórica e consigo mesmo"(3) e levando-se em conta que tal processo se realiza na escola, urge a necessidade de que sejam estabelecidas interrelações entre realidade institucional e sociedade mais ampla.

Na parte I, é feito um estudo da escola como parte integrante de uma formação social dividida em classes, a qual se realiza por relações sociais antagônicas. Por isso, a escola guarda em seu bojo as contradições existentes na sociedade da qual é integrante.

Como espaço veiculador de ideologias, a escola tanto pode ser utilizada como reprodutora da concepção de mundo da classe no poder, como pode permitir aos dominados uma tomada de consciência de sua situação como classe.

Parte II - A linguagem, vista não apenas como transmissora de informações mas como elemento de interação humana, em determinada estrutura social, funciona como lugar de "materialidade" da ideologia.

A escola como local onde a luta dos contrários se travam, a linguagem da criança das camadas populares se apresenta como elementos de dominação e de resistência cultural.

A parte III é destinada à análise descritiva do ensi-

(3) RODRIGUES, Neidson - Por uma Nova Escola: o transitório e permanente na educação. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1985, p. 98.

no da leitura e da escrita na Unidade Escolar "Francisco Falcão", local onde foi realizada a pesquisa. Nessa análise, são evidenciados não só os meios utilizados pela escola para levar a criança proveniente das camadas populares ao insucesso como também as estratégias usadas pelos alunos, como forma de resistência a um saber imposto pela escola, o qual se opõe ao saber do seu grupo.

Na tentativa de superar o estágio das constatações, da crítica e motivada pelo desejo de aprofundar posteriormente algumas questões aqui levantadas, na IV e última parte deste estudo me lanço ao desafio de definir algumas estratégias que servirão de diretrizes para um retorno à minha prática como professora de alfabetização junto a crianças da classe trabalhadora.

PARTE I

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Em um estudo sobre a educação e, mais precisamente, sobre a função da escola no processo da socialização do saber, é imperioso tornar clara a relação entre educação e sociedade, que não é de modo algum, mecânica e estática. Ao contrário, a prática educativa se dá dentro de uma realidade social concreta, da qual é parte integrante. Educação e sociedade não podem, portanto, ser consideradas como realidades autônomas, independentes, principalmente no caso da sociedade capitalista, que apresenta uma estrutura social de divisão em classes.

Estudar a educação nessa perspectiva implica necessariamente em observar a maneira como a escola pode interferir nas relações sociais, acelerando ou retardando a tomada de consciência dessas relações por parte das camadas populares.

Segundo Marx (1982), os homens para atenderem suas necessidades de existência, mantêm relações com a natureza e entre si. No modo de produzir os meios de subsistência, eles constroem determinados vínculos e relações mútuas. É, portanto, no plano das relações de produção que se originam os tipos de sociedade.

Assim, na sociedade capitalista, a existência entre os homens se dá, num jogo de relações de poder, uma classe dominando e explorando as outras. "São relação, entre classes que se estruturam pelo lugar que ocupam no processo de produ-

ção".(4) Determinam, portanto, um tipo de divisão social do trabalho e, conseqüentemente, uma desigualdade entre os diferentes grupos de uma formação social dada.

O proletariado, por não deter os meios de produção, vende sua força de trabalho. A burguesia, como classe proprietária dos meios de produção, tem sua existência baseada na exploração da força de trabalho do proletariado, fonte de ampliação do capital.

Baseadas na apropriação diferencial dos meios de produção, as duas classes apresentam interesses opostos que se conflituam. Por isso, suas relações tendem ao antagonismo. É sobre o conjunto dessas relações de produção, ou seja, sobre a base econômica (infra-estrutura) que os homens constroem uma "superestrutura" (jurídica, política, ideológica). É no jogo de forças que se articulam ao nível de infraestrutura e superestrutura que a classe que detém os meios de produção utiliza-se de estratégias para consolidar-se no poder.

A "teoria da superestrutura" esboçada por Gramsci permite compreender como as estratégias de dominação funcionam, ou seja, permite compreender o valor da ideologia como elemento de "hegemonia" (5) de uma classe. A educação como parte dessa estrutura é imprescindível.

(4) AGUIAR, Neuma - Hierarquias em Classes: Uma introdução ao estudo da estratificação social. IN: Neuma Aguiar (org) Hierarquias em Classes, Rio de Janeiro, Zahar ed. 1974. Textos Básicos de Ciências Sociais p. 17.

(5) HEGEMONIA - capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. (Luciano Gruppi - 1980:70).

Gramsci distingue na superestrutura dois grandes níveis: a sociedade civil e a sociedade política. À primeira cabe a função diretiva da relação hegemônica que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade por meio de atividades educativas e ideológicas que se realizam através das instituições "ditas privadas". Entre essas, está a escola. É na sociedade civil que as atividades hegemônicas se aperfeiçoam e se exercitam. Por isso, nela se processam as condições de reprodução e rompimento de uma estrutura social.

A função de dominação cabe à sociedade política, que representa a força e a coerção e se expressa através do poder jurídico. Sociedade civil e sociedade política constituem, portanto, uma unidade onde consenso e coerção se alternam.

Na formação social do tipo capitalista, a classe que detém os meios de produção emerge como dominante no plano econômico. Como a sua consolidação no poder implica em relações de dominação/exploração sobre outra classe, cuja finalidade é reproduzir as relações de produção, esta luta que nasce no campo econômico perpassa todas as instâncias e se legitima pela dominação ideológica e política a nível de "Estado - estrutura reguladora do sistema capitalista". (6)

Como a burguesia pretende organizar toda a sociedade em conformidade com seus interesses, difunde sua ideologia através de um "discurso igualitário" na tentativa de articular seus interesses com os interesses dos outros grupos de modo

(6) CURY, C. R. Jamil - Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985, p. 55.

que venha a se constituir interesse geral. Assim, atua no todo social, buscando entre as classes o "consenso" segundo os padrões de sua direção.

Na busca da coesão social, a burguesia, como "classe hegemônica" procura fazer com que a classe subalterna interiorize seus valores, seus costumes, ou seja, transforma sua concepção de mundo em "senso comum", o que favorece o reconhecimento de sua dominação e leva os subalternos a não se perceberem como tais, mas a aceitarem sua situação de classe como resultante de um processo natural.

Esse exercício de poder representa não somente a expressão das relações econômicas dominantes em um determinado momento histórico, como também a veiculação de certos valores.

Através de sua ideologia, a classe no poder procura fazer com que os dominados tenham uma visão "fragmentada" da realidade expressa em uma identidade de interesses. Como classe hegemônica, os seus interesses englobam os interesses das outras classes. Assim o fazendo, a burguesia busca a adesão e a aceitação da maioria, mantendo coesa a sociedade.

Contudo, a participação dos dominados nas práticas cotidianas no âmbito da estrutura social revela a própria realidade. Os seus interesses vêm à tona e entram em contradição com os interesses da burguesia, dado o antagonismo reinante entre os interesses das classes, os quais não podem ter finalidade homogêneas.

É, portanto, no confronto dos interesses específicos das classes que se manifestam as contradições e a classe dominada, passando a perceber a insuficiência do discurso da bur-

guesia, "descobre a distância entre o propalado e o real". (7)

É através das práticas cotidianas vivenciadas na totalidade social e reveladas a cada momento da existência do homem que a classe dominada começa a entender a dinâmica da própria sociedade. Passa, então, a perceber os conflitos, os privilégios, as diferenças entre as classes, ou seja, começa a ter conhecimento daquilo que é realmente e do que representa na sociedade.

A burguesia por sua vez, ao perceber que ocorreram defasagens em relação às suas intenções e que os dominados começam a fazer reivindicações, descobre que há, em germe, o desejo de mudanças e passa a usar a coerção, empregando medidas corretivas, a fim de impedir a propagação do que Gramsci chama de contra-ideologia por parte dos dominados.

Dadas as próprias contradições inerentes à sociedade capitalista, a burguesia não consegue domínio absoluto sobre a totalidade social. O próprio processo de incorporar a "concepção de mundo" da burguesia pelo proletariado dissolve e desarticula os interesses da classe no poder, fortalecendo assim os interesses do proletariado. Esta conquista da classe subalterna constitui a "ruptura" na crença da unidade de interesses que a mantém como classe explorada.

Na luta pela busca da hegemonia, tanto por parte dos dominadores que querem se manter no poder como por parte do proletariado que deseja estabelecer uma nova relação hegemôni-

(7) WARDE, Miriam - A Educação e Estrutura Social. A Profissionalização em Questão. 3a. ed., São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1978, p. 49.

ca, a educação tem papel de fundamental importância.

Como elemento persuasivo, no caso da hegemonia burguesa, a educação é utilizada como reprodutora de uma "concepção de mundo" que dissimula e mascara as contradições existentes no todo social, assegurando não só o seu domínio pelo consenso como também a reprodução das relações de produção à medida em que forma a força de trabalho.

O próprio senso comum utilizado pelos dominantes no ocultamento das contradições sociais contém "germes" que levam os dominados à superação do "anacronismo" nele existente. Nesse processo de desvelamento da realidade opressiva em que vivem as massas, a educação pode se tornar importante como meio de tomada de consciência, para o início de uma reforma intelectual e moral.

Essa nova concepção não se mantém presa ao senso comum. Ao contrário, possibilita uma visão crítica dos processos sociais vigentes "depurando, unificando, elevando-o ao que Gramsci chama de bom senso, ou seja, uma visão crítica do mundo". (8) É um processo de elevação do nível de cultura das massas, as quais passam a expressar os seus interesses, as suas reivindicações, a sua história.

"Criar uma nova cultura não significa apenas realizar individualmente descobertas originais, significa também e sobretudo difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las, por assim dizer, portanto fazer com que se tornem base de ações vi-

8. GRUPPI, Luciano - Conceito de Hegemonia em Gramsci. trad. de Carlos N. Coutinho. 3a. ed., Rio de Janeiro, Graal, 1978, p. 69.

tais, elementos de coordenação da ordem intelectual e moral." (9)

Interpretando o pensamento de Gramsci, afirma Manacorda (1977) que a nova cultura do proletariado e a formação de sua consciência de classe não poderão ser atingidas na sociedade permeada pelo dualismo de classe. O proletariado só terá domínio da cultura, da ciência quando tiver o controle dos meios de produção. O autor afirma ainda que é preciso uma nova sociedade que imponha mudanças no modo de pensar das massas, a fim de que essas venham a romper com as idéias tradicionais, tendo presente a necessidade de mudar a sociedade.

Contudo, Manacorda admite que a tomada de consciência nasce da assimilação da cultura burguesa e vai se formando através da confrontação, do "enfrentamento crítico" com a cultura tradicional. Assim a educação pode ser útil à luta entre as classes pela hegemonia. Tanto serve à conservação da atual ordem econômica, social e política como também tem seu grau de importância na luta pela transformação social. Nessa perspectiva, a educação é percebida como dependente do modo de produção vigente, podendo todavia, contribuir para a sua destruição.

É evidente que a educação por si não é condição suficiente para a mudança da estrutura da sociedade. O fato de os dominados tomarem consciência tanto de sua situação enquanto classe como da relação capital-trabalho não irá eliminar os antagonismos existentes entre as classes, nem a exploração.

9. GRAMSCI, A. - Concepção Dialética da História. trad. Carlos N. Coutinho, 5a. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984, p. 13-14.

Não resta dúvida, no entanto, de que essa tomada de consciência e o desvelamento das contradições existentes na sociedade são formas de pensar que se transformam em instrumentos de apoio para a "defesa dos seus interesses".

Entendo a escola como parte integrante do todo social, trazendo consigo as contradições inerentes à sociedade. Como instituição que lida com as idéias e realiza a função de transmitir conhecimentos, a escola é tanto instrumento da burguesia na ocultação da realidade como pode vir a ser meio de levar os dominados a uma visão menos "mística e folclórica" do real. Contribui para formar pessoas com atitudes conformistas como vem ocorrendo atualmente. No entanto, também pode se tornar ponto de partida para um conhecimento mais crítico dessa sociedade.

A própria escola mantida para gerar o senso comum acaba por fornecer às classes subalternas condições para formar uma estrutura de pensamento que as leve à compreensão do real e, gradativamente, a uma visão mais perfeita de sua situação como classe. Enfim, a escola pode, ajudar os dominados a se descobrir como sujeitos da história.

Sendo um organismo da sociedade civil e instituição destinada ao processo de transmissão-assimilação do conhecimento, a escola se apresenta como o lugar onde as camadas populares se apropriariam do conhecimento que a burguesia apresenta como de sua propriedade e dele faz uso para legitimar e consolidar sua dominação.

Vivendo em uma sociedade letrada, as camadas populares necessitam ter acesso a esse conteúdo cultural, instrumen-

talizando-se para uma maior atuação no meio social em que vivem, não somente "como estratégia de melhoria de vida, obtenção de emprego", (10) como também para resgatar o direito de pensar as relações de trabalho e para obter maior participação na vida social global.

Partindo do pressuposto de que, no contexto das sociedades capitalistas, a luta da classe operária apresenta-se como resultante das contradições do capitalismo, é possível repensar a alfabetização e a escola, não como elementos suficientes para transformar a sociedade, mas como práticas possíveis para deixar mais transparentes as contradições dessa sociedade.

(10) MELLO, Guiomar Namo de - Magistério de 1º Grau: Da competência técnica ao compromisso político. 3a. ed., São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1982, p. 8-9.

PARTE II

1- A LINGUAGEM

Um estudo da alfabetização como prática educativa requer informações sobre a utilização da linguagem como elemento de "mediação" desta prática.

Pela língua o homem assimila, perpetua ou transforma a cultura. A linguagem oral e escrita - forma pela qual se concretiza a língua - é, no homem, o ponto de interação da vida mental e da vida cultural e, ao mesmo tempo, o instrumento dessa interação. Portanto, a linguagem não é apenas transmissora de informações, "mas mediadora" entre o homem e sua realidade social.

Quando os aspectos da interação entre os interlocutores são considerados e o estudo da linguagem é vinculado a determinações histórico-sociais, torna-se possível compreender o funcionamento da linguagem e o poder a ela atribuído em um contexto social dado.

Uma contribuição importante a ser apontada, por exemplo, é a dos estudos do francês Pecheux, que vincula a linguagem a determinações histórico-sociais. Considerando o discurso não como mera transmissão de informações, mas como "efeito de sentidos" entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento da sociedade como um todo.

A formação de cada momento histórico é caracterizado pelo modo de produção que a determina e pelo "estado" de relações entre as classes que a compõem. A essas correspondem po-

sições políticas e ideológicas que se organizam e refletem as relações existentes entre as classes (relações de antagonismo, relações de alianças, relações de domínio).

Essas formações ideológicas aparecem como componentes das formações discursivas e determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma dada posição em uma dada conjuntura. O essencial não são as palavras em si, mas as construções nas quais elas são usadas, com vistas ao sentido que devem tomar. "As palavras mudam de sentido segundo as posições assumidas por aqueles que as empregam" (11). Portanto, no processo discursivo, as palavras representam os lugares que seus "protagonistas" ocupam na estrutura social. Daí serem recheadas de valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos. Por essa razão, a linguagem pode se constituir em elemento de materialidade da ideologia. A sua neutralidade inexiste, pois a atividade discursiva fundamenta-se no efeito de sentidos entre os interlocutores enquanto membros de um contexto social.

Refletindo sobre a relação entre linguagem e estrutura social torna-se possível perceber que a linguagem reproduz a realidade e é por esta reproduzida. Portanto, a maneira pela qual se utiliza a linguagem está estreitamente relacionada à estrutura social da qual é parte.

É tomando por base essa relação linguagem - estrutura social que percebo a linguagem como veiculadora de ideologias, podendo, portanto, ser utilizada tanto como um dos elementos

(11) PECHEUX, M. - *Analyse automatique du Discours*. Paris, Dunod, 1969, p. 105.

de dominação cultural, como instrumento de resistência a essa dominação.

Partindo da perspectiva da linguagem como veiculadora de ideologias e também como mediadora entre o homem e sua realidade social, passa a ter sentido o emprego de certas expressões como "déficit verbal", "marginalidade cultural", "educação compensatória" e tantas outras utilizadas para simular as desigualdades decorrentes da própria sociedade classista.

A expressão "déficit cultural", por exemplo, foi tema de acaloradas discussões nas décadas de 1960 e 1970, época em que havia todo um enfoque da linguagem enquanto fator de sucesso escolar. Essa expressão serviu também de justificativa para a criação de programas de "educação compensatória".

Não questiono o valor das discussões em si mesmas. Chamo, porém, a atenção para o conteúdo ideológico subjacente às expressões acima referidas, que, facilmente manipuladas no contexto social em que vivemos, têm não só servido para justificar as falhas do sistema educacional como também contribuído para a concretização do processo de seletividade nas escolas públicas.

O tema "privação cultural", utilizado em uma sociedade de estrutura como a nossa, pressupõe a existência de uma cultura e de uma língua superiores. No entanto, estudos lingüísticos como os de Lyons (1974), Ducrot e T. Todorow (1974) revelam que não existe uma língua superior ou inferior. Todas são equivalentes enquanto forma de interação e ação social.

As diferenças lingüísticas são de vários tipos. Talvez as mais familiares sejam as variações de pronúncia que se

percebem entre os falantes de uma mesma língua. Pode-se observar, as diferenças de pronúncia não só entre os falantes das diversas regiões de um mesmo país, como também entre grupos e classes sociais dentro de uma mesma área geográfica, como por exemplo os habitantes das áreas urbanas e das áreas rurais.

Em um determinado território, um dos dialetos pode vir a ser a língua nacional, suplantando as demais. No entanto, isso se deve a valores que nada têm a ver com o grau de inteligência do povo que fala essa língua, nem com seu grau de civilização e cultura.

De acordo com Lyons (ibidem), os critérios definidores de uma língua padrão são de ordem política e cultural e não lingüística. Do ponto de vista lingüístico, os dialetos podem ser classificados como línguas regionais que apresentam entre si coincidência de traços lingüísticos fundamentais. Costuma-se recorrer a motivos de ordem psicológica social ou política para se chegar à língua-padrão de um país não existindo, portanto, uma língua superior à outra.

Conforme o exposto, do ponto de vista estritamente lingüístico, não há argumento favorável à idéia de que uma variante seja melhor ou pior que outra. Contudo, esse fato encontra explicação quando o problema é colocado dentro de uma perspectiva social, política. O dialeto que adquire maior prestígio é freqüentemente considerado como o mais "correto", o mais adequado ou o mais "puro" que os dialetos de menor prestígio.

Em uma sociedade dividida em classes essa discriminação serve para fortalecer a diferença entre essas classes,

pois o dialeto que adquiriu maior prestígio está vinculado com a classe dirigente. Os outros dialetos, igualmente legítimos, são considerados provincianos e inferiores.

A idéia - de que há variedades corretas e incorretas - é alimentada pela escola, cujos padrões de ensino sustentam-se nos valores de uma elite cultural e economicamente dominante.

Nessa instituição que desempenha um papel de difusor de ideologia, a linguagem, enquanto elemento de interação e ação social, não poderia deixar de ser um mecanismo de "manobras ideológicas" para justificar o fracasso das crianças da classe trabalhadora que ingressam na escola pública. Por outro lado, pode funcionar também como elemento de resistência cultural do aluno.

No item a seguir, serão feitos comentários sobre a relação entre o processo ideológico e o ensino da leitura e da escrita.

1.1 - A LINGUAGEM NA ESCOLA

1.1.1 - A LEITURA

Enquanto não falantes da modalidade culta privilegiada pela sociedade, a criança das camadas menos favorecidas da população vêm a ter contato com essa modalidade na escola. Por isso, seu aprendizado da leitura é permeado por uma série de problemas, alguns de natureza técnica, outros de natureza

ideológica.

Ao iniciar o processo de alfabetização, o aluno enfrenta uma verdadeira oposição entre sua maneira de falar e o discurso a ele imposto. As duas práticas lingüísticas (o discurso da escola e a fala da criança das camadas populares) diferem tanto pela estrutura, como pelo significado.

A escola trata a todos os alunos como se fossem falantes de um único dialeto. Dessa forma, uma fala diferente é considerada errada e passa a ser objeto de discriminação. A criança da classe trabalhadora, portanto, enfrenta o desprestígio com relação à sua fala, que é considerada "errada", "feia", "pobre", chegando mesmo a constituir-se em um fator de rejeição daquilo que diz e do que é.

A fala diferente, "errada" vem associada à pobreza da criança, ao meio em que vive. O seu insucesso na escola não é atribuído às falhas do sistema educacional, mas à falta de capacidade da própria criança, à ignorância dos pais. Além disso, há a ressaltar o que lhe é cobrado em termos de avaliação, que não poderia deixar de ter como parâmetro a língua-padrão. Na escola, avaliam-se desempenhos, categorizando-os como mais certos ou mais errados. Claro está que as crianças das camadas populares estão em desvantagem em relação ao exigido pela escola, em virtude do pouco contato que têm com o material escrito.

É evidente que, na escola, valores se chocam. O contraste entre os dois discursos (o da criança e o da escola) resulta em conflito que, imbricado a outros fatores, se transforma em uma barreira para essas crianças. Ao iniciarem o pro-

cesso de alfabetização, os alunos enfrentam, entre outras dificuldades, a de aprender a ler em outro dialeto.

No entanto, para que essas crianças venham a aprender a ler, é preciso partir de onde elas se encontram, de sua história de vida, de sua variedade lingüística. Ignorar não só a variedade lingüística, como também toda a história da criança é encarar a alfabetização como simples decodificação de símbolos e não como instrumento para "compreender e reconstruir a sua realidade" (12).

Dessa maneira, torna-se necessário que o aluno, ao iniciar sua vida escolar, encontre padrões culturais mais próximos aos seus para que possa gradualmente desenvolver a aprendizagem até atingir os padrões propostos pela escola.

O fato de partir da experiência da criança e de respeitar sua variedade lingüística não significa privilegiar a língua não oficial, o que seria reducionismo e não enriqueceria a criança. Seria fechá-la no seu próprio mundo e restringir seus interesses, sua cultura. Seria "participar necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes do pensamento que dominam a história mundial" (13).

É preciso, portanto, que o aluno conheça a língua no seu padrão considerado nacional para que saiba usá-la em con-

(12) RODRIGUES, Neidon - Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985, p. 98.

(13) GRAMSCI, Antônio - Concepção Dialética da História. trad. Carlos Nelson Coutinho, 5a. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984, p. 13.

textos diferentes do seu ambiente, o que lhe permitirá ampliar a sua cultura e ter acesso à cultura da classe dominante.

Não se deve ignorar que a criança das classes trabalhadoras usa uma modalidade lingüística diferente da exigida pela escola. Deve-se ainda considerar que, na escola, essa criança passará a ter acesso a material de leitura que veicula uma "visão de mundo" e de valores diferentes dos seus. O desafio passa a ser, então, encontrar as saídas para conciliar, a convivência dos contrários, sem a predominância das idéias da classe dominante nem a anulação da cultura popular.

Para isso, é preciso, antes de tudo, ter claro o papel que a escola representa em uma sociedade de classes. Tendo explicitado esse papel, é possível buscar o exercício de uma leitura que, para as crianças das camadas menos favorecidas da população, sirva de elemento pelo qual possam reelaborar seu próprio conhecimento sem anular, no entanto, a identificação cultural com seu meio.

A reelaboração do conhecimento pela classe trabalhadora é um exercício que se processa na relação "dominador-dominado". Por esse exercício, as massas adquirem maior consciência de sua situação como classe explorada e se engajam de maneira consciente na luta para a maior participação na vida social.

Estudos como de Goodman (1973) Orlandi (1983) consideram a leitura como instrumento importante para que as classes trabalhadoras dêem início à ampliação de suas expectativas e compreensão do universo cultura e social em que vivem. Esses mesmos estudos, porém, demonstram que essa tarefa vem sendo

realizada na escola de modo mecânico, estático e tem servido para transformar o aluno em leitor passivo, não crítico, "repetidor do que lê".

Além de reproduzir, em sala de aula, as relações interpessoais e autoritárias da sociedade, a escola impõe ao aluno uma visão estanque da leitura, que é explicitamente dirigida para a forma do escrito e não para o significado.

A passividade do leitor frente ao texto torna-o incapaz de buscar valores diferentes dos defendidos por aqueles a que é submetido. Cria ainda poucas condições para que possa contestar e questionar o contexto com o qual interage. Também dificulta o leitor de se posicionar diante dos desafios que a realidade lhe impõe.

Quer por questões de ordem hierárquica, quer pelo "descomprometimento" de sua ação, o professor, como "mediador" da interação aluno-texto, se apresenta "como aquele que idealmente e institucionalmente possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender" (14). Na condição de quem sabe mais que o aluno, o professor se apodera de métodos e técnicas e comanda o processo de ensino-aprendizagem, cerceando, assim, a interação leitor-texto e impedindo a possibilidade de atribuir significados à leitura.

Assumindo uma atitude de comando o professor restringe a atividade de leitura à "reprodução/decifração" do texto - no

(14) ORLANDI, E. Pulcinelli - Para quem é o Discurso Pedagógico? IN: ORLANDI, E. P. - A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso, São Paulo, Brasiliense, 1983, p. 24

dizer de Orlandi, "leitura parafrástica" - que se caracteriza pela procura de sentido dado pelo autor do texto. É o processo de reconhecimento, de reprodução, de "imitação", "repetição" do que foi dito pelo autor.

O aluno, por sua vez, preocupado em cumprir tarefas solicitadas pelo professor e pelas quais recebe notas, fica sem chance de apreender, de apropriar-se, de transformar o texto, ou seja, não consegue dar-lhe "outros sentidos".

Por outro lado, a escola instituição onde a luta dos contrários se trava, apresenta-se também como o lugar onde se instaura a polêmica, a crítica, o questionamento, lugar, portanto, onde o aluno pode vir a ser "sujeito" de sua leitura. Na interação com o autor, o aluno confronta valores, crenças, experiências e atribui "múltiplos sentidos" ao texto, o que Orlandi chama de "leitura polissêmica", que se caracteriza pela compreensão do processo através do qual se instaura um sentido no texto. A partir daí, o leitor questiona, critica, posiciona-se diante da idéia do autor e atribui ao texto vários sentidos. Através desse modo de integração entre leitor-autor, desencadeia-se o processo de significação do texto.

Nessa perspectiva, o processo de interação com o texto exige do leitor uma atitude crítica em relação ao próprio texto e ao contexto com o qual interage. A leitura, portanto, não deve se limitar à interpretação do texto, mas deve tornar-se caminho de descobertas das implicações sociais contidas no texto, uma vez que envolve o lugar social que o autor e o leitor ocupam.

O texto remete a um contexto social e revela as expe-

riências vividas pelo autor e pelo leitor. É do "encontro" e/ou "desencontro" dos lugares ocupados pelo leitor-autor que as intenções são constituídas. "São eles elementos imaginários constitutivos do texto." (15) É no encontro/desencontro entre leitor-autor que o leitor se identifica como membro na sociedade e assume uma "postura crítica" diante do mundo em que vive. A forma pela qual é abordada o ensino da leitura na escola determina a formação do leitor passivo ou crítico.

Facilitar o acesso à leitura é uma estratégia que, indubitavelmente, colabora no sentido não só de capacitar as camadas populares a reconstruir o seu próprio saber como também de compreender a situação em que vivem. Antes de mais nada, portanto, há necessidade de melhorar a qualidade do ensino da leitura na escola.

1.1.2- A ESCRITA

A língua escrita, como objeto de uso social e cultural, adquire existência não como estrutura abstrata, mas como resultante de situações, as quais lhe dão sentido. Tendo por base essa concepção, tanto a leitura como a escrita têm sido meios usados para a apropriação do conhecimento e, ao mesmo tempo, elementos para mistificar a situação existente.

(15) PECHEUX, M. - *Analyse Automatique du Discours*, Paris, Dunod, 1969, p. 102.

Conforme já comentado no item referente à leitura, a prática escolar não é uma atividade "neutra". Dependendo da forma pela qual se processa a alfabetização, os resultados serão bem diferentes: ou as camadas populares apropriam-se da leitura e da escrita como meio de reelaboração do seu próprio conhecimento ou a "elite culta" passa a usar do ensino da leitura e da escrita como um elemento de dominação.

Assim, os efeitos dos usos da alfabetização em alguns momentos históricos têm servido de instrumento de mobilizações nacionais e campanhas de governos das mais diversas culturas.

As campanhas de alfabetização, compartilhadas pela UNESCO e pela maioria dos governos, tanto de países em desenvolvimento como de países industrializados, mostram as crenças sobre os efeitos da alfabetização no desenvolvimento econômico, social e no processo de expansão do poder do Estado.

Segundo Gnerre (1985), em outros momentos, a perspectiva política sobre a escrita era oposta. Alguns governos temiam que a educação pudesse causar nos pobres um estado de insatisfação com as próprias condições de vida, estimulando os camponeses a abandonar as terras. "Alguns deles, como Voltaire, tinham a opinião de que à maioria das crianças não se devia ensinar a ler e a escrever, outros, como Jonavalles, achavam que os camponeses deveriam aprender somente a ler, escrever e contar." (16)

Gandhi, continua o autor, é um exemplo de governante que, nos primeiros dias de sua atuação política na Índia, ma-

(16) APUD - GNERRE, Maurizio - Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo, Martins Fontes, 1985, p. 36.

nifestou restrições à alfabetização generalizada, por considerá-la instrumento perigoso à população. Logo, porém, modificou sua maneira de pensar.

Pelo visto, a alfabetização, a escrita, a escola estão de alguma forma vinculadas ao processo de dominação, ao exercício do poder. Seus valores têm servido para privilegiar grupos e interesses dominantes.

Embora se saiba que a escrita surgiu bem antes da escola, ou melhor, que a escrita não foi uma invenção da escola, a esta instituição foi delegado o direito do ensino da leitura e da escrita. Associado também à escola e a escrita está o processo de apropriação do saber, havendo, portanto, uma supervalorização da escrita sobre os outros códigos de comunicação.

O predomínio da escrita sobre as outras formas de linguagem serve também para escamotear as condições reais de acesso à escrita, ou seja, deixa encoberto o fato de que a escrita, em uma sociedade classista, é privilégio de poucos, além de ser uma meio velado de justificar a servidão e a exploração humana.

Apesar das expectativas e da crença na alfabetização e nos usos da escrita como fator de cultura, os resultados não tem sido animadores. O Brasil, por exemplo, há cerca de 40 anos vem reincidindo no fracasso de alfabetizar.

Por que a escola não consegue fazer com que grande parte de sua clientela se aproprie da leitura e da escrita? Será que a instituição a quem é confiada essa tarefa tem interesse real em que todos aprendam a ler e a escrever? Os fatos

mostram que não, os altos índices de evasão e repetência nos dão provas disso.

Embora muitos consigam ter acesso à escola, nem todos, porém, nela permanecem o tempo suficiente para adquirir, pelo menos, o domínio da leitura e da escrita. Isso ocorre com as crianças das camadas menos favorecidas da população que já chegam à escola com desvantagem em relação às de classe média, no que se refere ao acesso ao material escrito.

Imersa em um mundo onde há a presença de "sistemas simbólicos" socialmente elaborados, a criança das classes sociais mais elevadas recebe as informações sobre os usos da escrita através de programas de TV, cartazes de rua. Cotidianamente, convive com outras situações em que freqüentemente é usado esse instrumento de comunicação e cultura, tais como: a leitura de um jornal, de uma carta, um recado deixado para alguém. Mesmo que esses atos de leitura não sejam a ela dirigidos, não deixam de ser informações sobre o valor social da escrita.

Portanto, seja pela pouca convivência com o material escrito seja pela desvalorização das outras formas de linguagem que constituem o universo simbólico da criança das camadas populares, na escola elas estão em desvantagem em relação ao acesso ao "conhecimento legítimo". Daí poder-se explicar o fracasso da maioria dessas crianças. É na língua escrita que a imposição da norma padrão se faz sentir, constrangendo o aluno com relação à sua fala, à sua cultura.

É preciso ressaltar que a imposição dessa língua padrão dá margem a que o aluno possa demonstrar mesmo que timi-

damente, formas de resistência diante da dicotomia entre as duas manifestações culturais (a da classe dominante e a da classe dominada). Além disso, abre também um espaço que possibilita o desvelamento da realidade institucional e social onde se estrutura o aprendizado da leitura e da escrita.

A escola, ao desvalorizar os procedimentos lingüísticos da criança das camadas populares, menospreza também o saber de seu grupo, o que é uma das formas pelas quais se manifesta a dominação cultural.

Sabe-se que, em uma sociedade dividida em classes, há diferentes formas de saber que têm funções sociais distintas. Claro está que o saber da classe dominante é o considerado legítimo, por isso, este conhecimento transmitido na escola, é o ponto de referência do processo educativo.

O ensino da leitura e da escrita além de desvinculado dos procedimentos lingüísticos utilizados pelas crianças, tem sido feito de forma fragmentada, de modo que não seja percebida a relação entre ensino da língua materna e auto-alienação.

Tendo como ênfase principal a descoberta do princípio alfabético (ou seja, codificar os sons da fala em letras, compor sílabas, palavras, sentenças), a escola vem contribuindo para desviar a atenção do aluno do significado para a forma.

Além disso, a preocupação excessiva é com o aspecto pedagógico: a escolha do melhor método, a melhor cartilha. Pouco valor se dá à criança, à sua vida, ao que ela sabe.

Os conhecidos exercícios de coordenação motora, de discriminação visual e auditiva utilizados nas séries iniciais atingem apenas os aspectos mecânicos do ato de ler e de escre-

ver.

A escola, nessa fase, parece isolar a criança do material escrito. Depois, quando lhe devolve o contato com esse tipo de material, somente lhe ensina palavras que apresentam correspondência "grafo-fônica", do tipo "o dado é de Dada" (17), como se a criança só fosse capaz de aprender através da repetição e do reforço.

A minha experiência tem mostrado que as atividades de escrita vivenciadas pelo aluno nas primeiras séries tendem mais para a reprodução do "já escrito", ou seja, para a cópia de trechos da cartilha, de frases escritas no quadro-de-giz. Na maioria das vezes, não há a preocupação com o sentido ou a mensagem do texto, que é fragmentado e copiado de forma mecânica.

Não sou contra a cópia nas atividades iniciais do aprendizado da escrita. Porém, reduzir a escrita à reprodução mecânica de frases e palavras é uma forma de conduzir à obediência, à docilidade, à servidão. É mais uma forma de camuflar a história do aluno enquanto membro de uma classe menos favorecida, além de ser uma tentativa para impedir que o aluno descubra qual o valor atribuído à escrita na sociedade da qual faz parte.

A maneira própria e lógica da criança expressar o que pensa e o que sabe fazer em suas atividades diárias e fora da escola é bloqueada. Preocupada com a forma ortográfica das pa-

(17) Retirado da Cartilha Mundo Mágico - Lídia M. de Moraes, 3a. ed. São Paulo, Ática, 1984, p. 34.

lavras, a escola passa a exigir que o aluno escreva da maneira institucionalmente correta.

Essa atitude impositiva da escola diante da "produção" da escrita torna o aluno hesitante e com medo de errar. O medo e até mesmo a omissão da criança em realizar as tarefas exigidas pela escola são na verdade, reações de defesa ou resistência a um saber que lhe é imposto.

Essas atitudes impositivas e discriminatórias frente à prática linguística da criança no espaço escolar, em parte reproduzem, em menor escala, a rede de relações que existe na sociedade, e de outra, são resultantes da falta de informações por parte dos professores (refiro-me aos que atuam na alfabetização) sobre o funcionamento da linguagem.

O professor, porém, como "mediador" desse processo de aprendizado do aluno, não deve assumir a alfabetização como sua. Deve, ao contrário, entendê-la como um processo em que o aprendiz é pessoa capaz de pensar, criar, discordar. Enfim, uma pessoa capaz de aprender a ler e escrever, com seus erros e acertos.

Esses erros, que podem ser considerados como "tentativas de acertos", vêm se constituindo em barreiras, principalmente para as crianças das camadas populares, as quais enfrentam, na escola, o preconceito com relação ao seu modo de falar, de escrever que é desprestigiado.

A criança, por tentar escrever do jeito que fala (muié, trabaia, avuá), por trocar ou suprimir letras, é classificada como portadora de dificuldades de aprendizagem, tais como: fala defeituosa, problemas de discriminação auditiva,

falta de controle fino.

É então diagnosticada como deficiente e encaminhada para tratamento com especialistas. Essa conduta dos profissionais da educação não deixa de ser uma prova da falta de conhecimento dos mesmos a respeito da fala do aluno e do sistema de escrita.

Conforme já mencionado no texto, o desenvolvimento lingüístico da criança é influenciado pela quantidade de linguagem a que está exposta. E como as crianças trabalhadoras pouca vivência têm com o material escrito é dever da escola ampliar o seu contato com esse material, expondo-as a situações que venham a enriquecê-las e estimulando-as a descobrir a importância dos usos da escrita na sociedade.

É preciso dar-lhes oportunidade de manifestar por escrito suas idéias, suas intenções, a fim de que façam da escrita instrumento para informar-se, divertir-se, refletir, conhecer melhor o mundo e a si mesmas, aprendendo a tirar suas próprias conclusões do que lêem e do que escrevem.

Apropriando-se da leitura e da escrita é que as camadas populares conseguirão usá-la como instrumento de "defesa dos seus próprios interesses".

PARTE III

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA UNIDADE ESCOLAR "FRANCISCO FALÇÃO"

Nesta parte do trabalho, retomarei a discussão sobre o ensino da leitura e da escrita, através da análise descritiva do processo de aquisição dessas habilidades no cotidiano da sala de aula. Para tanto, procurarei descrever o clima existente, os procedimentos adotados¹ e as conseqüências pedagógicas. Como interlocutores, tomarão parte da discussão os pais, as crianças e professores.

Tomo para análise, no percorrer do texto:

- 1 - O discurso da "igualdade" proclamado pela escola e as desigualdades reais existentes na sociedade, isto é, a promessa de ascensão social através da educação na verdade mascara a necessidade de preparar mão-de-obra para o trabalho.
- 2 - A linguagem da criança: um fator de dominação e de resistência cultural.
- 3 - O processo educativo e a identificação de classes distintas na sociedade, ou seja a alfabetização - encarada apenas como processo de mecanização da leitura e da escrita em detrimento da busca de significados - funciona como uma das estratégias no sentido de impedir o acesso ao saber para as crianças das camadas populares. Desta forma, fica evidente a real diferença de oportunidades na apropriação

do saber oficial que têm as diferentes classes, na sociedade capitalista.

- 4 - A desvalorização da cultura da criança que é tratada, na escola, como se fosse um espaço vazio a ser preenchido. Em consequência dessa visão, a escola propicia poucos espaços para que o aluno exponha suas experiências.

1- O DISCURSO DA IGUALDADE PROCLAMADO PELA ESCOLA E AS DESIGUALDADES REAIS

Em geral, em nossa sociedade, associa-se a idéia de transmissão do saber a um lugar material - a escola - onde os alunos ingressam para aprender a ler e a escrever. É com esse objetivo que os chefes de família, principalmente os provenientes das camadas populares, matriculam seus filhos.

Embora os pais não tenham entre suas expectativas a mudança social difundida através do discurso da escola, eles percebem que o aprender a ler e a escrever ou, pelo menos, "assentar o nome" se constitui em elemento que poderá vir a facilitar sua convivência no meio urbano. É assim que se sentem na sociedade letrada, na qual até para tomar um ônibus "carece um pouquinho (pouquinho) de estudo, senão pega a condução errada ou tem que ficar preguntano (perguntando) às pessoas que tão por perto" (18).

(18) Parte do depoimento de um ajudante de pedreiro.

Na sociedade "cultura", ser iletrado significa não ter direito, não poder ser "alguém na vida". A própria condição de existência das camadas populares no meio urbano as conduz a buscar a escola como forma de obter um emprego melhor para manutenção de sua subsistência.

Quando lhes perguntei sobre os motivos pelos quais queriam o ingresso de seus filhos na escola, os pais entrevistados foram unânimes em demonstrar que o mínimo de escolarização representa um dos requisitos - até mesmo uma das exigências - para uma melhor inserção na força do trabalho. Para ilustrar tais afirmações, citarei trechos dos depoimentos dos pais.

"Os emprego na cidade são pouco. Andei vendo uns. Sem leitura as pessoas não pode arranjar emprego bom."

"(...) mesmo com sacrifício mando meus fios (filhos) para escola. Num quero eles nessa vidia (vidinha) de biscateiro que nem o pai." (Pai de Mirna)

"(...) mando os menino p'a escola alcançare um saberzio (saberzinho). Assim pode arranja um emprego no comércio." (Pai de Marlene)

Em outros depoimentos, a expectativa em relação à escola está ligada à necessidade de arranjar um emprego, o que representaria "miora (melhora) de vida p'a toda famia" (família).

Esse pouco de instrução desejado pelas camadas populares como condição para conseguir um emprego é percebido pela classe dominante como uma necessidade para preparação de mão-de-obra e manutenção da divisão do trabalho na sociedade classista. Por isso, a classe hegemônica investe nas camadas popu-

lares, preparando-as para o trabalho subalterno, reforçando assim as desigualdades sociais existentes na sociedade.

Como já comentado na parte I deste estudo, na sociedade capitalista, a classe no poder, mediante a inculcação ideológica, tenta tornar coesa a sociedade, ocultando as diferenças sociais. Para tanto, faz intervir "uma visão de mundo", de modo que os dominados não se percebam como tais. Pelo consenso, a classe no poder explica e justifica a divisão da sociedade em classes e tenta assegurar o seu domínio.

Na tentativa de dissimular as desigualdades sociais e as desigualdades de chance de ascensão social através da educação, a classe no poder dissemina a idéia de democratização das oportunidades de ensino. Essa democratização, no entanto, não passa de uma exigência da evolução própria da sociedade capitalista, na qual, dada a sua complexidade, "o trabalho passa a gerar também o excedente, do qual o capitalista se apropria" (19).

Mesmo procurando penetrar na consciência das classes dominadas, a classe no poder não consegue que os resultados de suas estratégias de ocultação da realidade coincidam com suas intenções e com os interesses dos dominados.

Na prática, o próprio mecanismo de expansão escolar criado para manter as relações de produção serve para desmitificar a promessa de "democratização do ensino" (entendida como acesso de todas as pessoas à escola), pois, concomitantemente a

(19) ROSSI, Wagner - Capitalismo e Educação: Contribuição ao Estudo Crítico da Economia da Educação Capitalista. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1978, p. 129.

essa expansão, acontece o fenômeno do fracasso escolar, o que leva os pais a descrença na escola. Eis o depoimento do pai de Janice (10 anos) e Valda (9 anos).

"É dureza! Faço sacrifício de botar os menino na escola. (...) mas até agora um vi nada. É só gasto. Eu só deixo (deixo) ela na escola mais esse ano, p'a dispois (depois) num me chamare de igno-
rante."

"Eles passam 2, 3 anos e continuam analfabeto, apesar de terem frequentado a escola. (...) acho que nessa escola num ensinam, eles tão cego de saber que nem o pai." (20)

Assim, dos muitos que conseguem ter acesso à escola, nela poucos permanecem, o que revela que a educação reservada às camadas populares não se destina à sua classe, mas é uma educação que reforça as diferenças decorrentes da estrutura da sociedade.

Ao analisar o problema da democratização do ensino na realidade brasileira, Luís Antonio Cunha (1980) mostra que o nível de educação está longe de atingir a pretensa "abertura" tão propalada pelo dirigentes. Chama também a atenção para a "escolarização e desempenho desigual de crianças de diferentes origens no seio do sistema educacional". (21)

Na verdade, a escola instrui uma minoria. A grande maioria é levada a crer que fracassa, porque é "menos inteligente", não estuda, "não tem base para prosseguir nos estudos". Muitos dos depoimentos dos pais sobre o fracasso escolar confirmam essas idéias veiculadas na sociedade:

(20) Trechos de entrevistas.

(21) CUNHA, Luiz Antonio - Educação e Desenvolvimento Social do Brasil. 8a. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980, p. 169.

"Eles num se interessam, num se esforçam. A escola faz o que pode. Cabe a cada um aproveitar. (...) mas acho que esse menino tem cabeça dura. Aí carece de uma professora que dê mais atenção e esperte eles." (Mãe de Cássia)

Com 4 ano na escola, já haveria de aprender alguma coisa. Num é mesmo?
 (...) Ele num sai do 1º ano, porque é desinteressado, num estuda." (Mãe de Walter)

Apesar do sacrifício que enfrentam para que seus filhos venham a ter acesso à educação formal, com o passar do tempo, esses pais verificam que a escola não os "desarnou", isto é, não conseguiu lhes ensinar a ler e a escrever, que era o que pretendiam.

Embora os informantes não tenham uma idéia clara de que uma das funções da escola é a difusão da ideologia dominante, os seus depoimentos fornecem evidências que confirmam tanto a sua adesão aos valores da dominação como revelam também o seu destino de classe. No dizer de Gramsci, o homem, pelo simples fato de que fala, tem sua "concepção de mundo", ainda que não consciente, ainda que a-crítica.

As "falas" dos pais e das crianças aqui mencionadas, por mais ingênuas e a-críticas que pareçam, trazem elementos que não deixam de reforçar a minha posição de que a escola nem sempre é mera reprodutora de conhecimentos e valores da cultura dominante. Pelo contrário, essas opiniões/impressões são úteis tanto para compreender os mecanismos criados pela escola com a finalidade de justificar o fracasso escolar, como para mostrar as contradições existentes na sociedade.

2- A LINGUAGEM DA CRIANÇA: um fator de dominação e de resistência cultural

A escola "aberta para todos" continua a falar para poucos. Os padrões culturais nela exigidos favorecem os que já são favorecidos. Tudo que foge aos padrões é utilizado como elemento de discriminação, principalmente a linguagem das crianças das camadas populares.

É na fase inicial de sua vida escolar - quando o aluno não tem domínio da leitura e da escrita - que mais se fazem sentir os efeitos de rejeição relacionada à sua linguagem, o que repercute negativamente em sua adaptação à escola, na assimilação dos conteúdos transmitidos e, conseqüentemente, no seu desempenho.

Pelo fato de falarem como estão acostumados em suas casas, com seus colegas de trabalho e do bairro, essas crianças passam a ser constantemente corrigidas na escola. Por terem sua maneira de falar marcada como "feia", "errada", mesmo estando dentro da escola, sentem-se à margem, isto é, não ficam à vontade para participar das atividades exigidas pela própria escola. Muitos se queixaram disso por ocasião da conversa que mantivemos.

Felix, entre outras crianças, mostra como é evidente a discriminação que a escola faz em relação à sua maneira de falar:

"Quando pedi p'a contar a estora (estória) do onibus (ônibus) atolado. Os meninos começaram (começaram) a rir de mim. Aí a professora pediu p'a parar proque falo errado."

"Acho mió conversa (conversar) cum meus colega de pescaria. Assim ninguém diz que o outro tá falando errado nem tem a tia p'la dizer: Fala direito menino!" Marcos (12 anos)

Durante as observações realizadas em sala de aula, foi-me possível constatar que atitudes discriminatórias como essas levam algumas crianças a se manterem em silêncio. É o caso de Julieta que, nas aulas de leitura, embora já soubesse ler algumas palavras, sempre se manteve calada. Às vezes, quando a professora lhe dirigia uma pergunta, dizia não saber a resposta.

No entanto, por ocasião da entrevista (a qual ocorreu fora da escola) ela comportou-se de maneira inversa. Ao perceber que podia falar livremente, sem ser interrompida e criticada, suas palavras passaram a fluir e seu desembaraço foi surpreendente. Em meio à nossa conversa, revelou ter "medo de falar errado e a tia me passar um cartão. É por isso que eu digo que num sei, quando ela me pergunta alguma coisa".

Outros alunos, por serem repreendidos ou por terem dificuldades em entender o que a professora fala, passam a se desinteressar pela escola. A mãe de Clóvis afirma que, no 1º ano em que seu filho frequentou a escola,

"ele ia alegre satisfeito. Agora, (após ter repetido o ano), deu até pra fugir na hora do recreio. Também, ele fala que não entende o que a professora diz."

Pelo que observei, as críticas e as recriminações das professoras se tornavam mais freqüentes, quando se dirigiam a crianças tidas como mais atrasadas (as que tinham nota inferior em relação à média estabelecida pela escola). Quando esses alunos tentavam interferir, quer para esclarecer dúvidas

quer para citar algum exemplo ilustrativo sobre o assunto da aula, eram logo interrompidos - "fica calado menino. Você, além de falar errado, só diz besteira".

A fala considerada feia, errada é também associada à pobreza, ao fato de muitas dessas crianças serem provenientes da zona rural. O depoimento de Juca ilustra bem tal afirmação:

"A tia num gosta de mim porque tenho fala de matuto (...) falano (falando) assim, ela dixe (disse) que num vou aprender a ler."

Essa desvalorização da linguagem da criança é uma forma velada de seletividade utilizada pela escola para esca-motear o jogo de poder e de dominação cultural sobre a massa trabalhadora. Afinal, não se pode perder de vista que a hierarquização das formas lingüísticas está também associada a valores que refletem a estrutura de uma sociedade - no caso brasileiro a de uma sociedade dividida em classes. Portanto, a apropriação da língua na escola vincula-se à própria divisão existente entre as classes.

Pelos depoimentos, verifiquei também que, diante da desvalorização de sua maneira de falar, a criança engendra suas táticas de defesa, de resistência cultural. Quando discriminada em sala de aula, ela procura manter-se em silêncio, limita-se a dizer que não sabe responder alguma pergunta que lhe foi dirigida, como é o caso de Julieta, já citado neste trabalho. Outros se recusam a realizar as tarefas propostas pela professora ou simplesmente fogem da escola na hora do recreio, como fez Italo repetidas vezes.

Assim, o processo educativo desenvolvido na escola não oferece espaço para a participação da criança, tirando-

lhe, portanto, toda a possibilidade da produção discursiva. Nesse sentido, a escola reforça, as diferenças sociais na medida em que dificulta o acesso ao saber oficial.

Por vezes, a atitude autoritária e recriminatória da professora era seguida de situações de conflito. Dizia uma delas não se sentir bem em ter que corrigir a criança por falar da maneira como se expressa em casa ou fora da sala de aula. No entanto, precisava fazê-lo, caso contrário, "eles jamais aprenderão a falar e a escrever de maneira correta".

Por considerar a linguagem não apenas como transmissão de informações mas como uma forma de interação social e por aceitar que a escola traz consigo as contradições inerentes à própria sociedade dividida em classes, acredito que esta instituição possa abrir a possibilidade de confronto entre as maneiras de falar das classes dominante e dominada. Também percebo que essas diferenças possam ser conciliadas, de modo que os dominados não venham a ser prejudicados em seus interesses que são aprender a ler e a escrever.

Embora as linguagens das duas classes sejam diferentes, não se constituem em "blocos inconciliáveis".

"Se se pode afirmar que toda própria, deve-se todavia noções) que entre a língua p cultas há contínua aderência câmbio." (22)

Para que o intercâmbio da escola e a da criança das camadas p orrer sem

(22) GRAMSCI, A. - Literatura e! Coutinho, 2a. ed. Rio de Janeiro, 1978, p. 26.

maiores danos, são necessários muitos outros esclarecimentos sobre o funcionamento e usos da linguagem, para os quais os professores ainda não atentaram.

É compreensível que a escola se preocupe com a escrita correta, que é elemento de cultura de um povo. Contudo, não se justifica que o processo de alfabetização seja utilizado como uma barreira para impedir que a maioria das crianças se apropriem da leitura e da escrita.

3- O PROCESSO EDUCATIVO E A IDENTIFICAÇÃO DE CLASSES SOCIAIS DISTINTAS NA SOCIEDADE

3.1- A Leitura como mera decodificação

Embora a alfabetização tenha sido considerada pela escola como o período inicial de aquisição da leitura e da escrita, pouca atenção está sendo dada ao desenvolvimento da leitura. Tal atividade, quando realizada, tem-se limitado à leitura de pequenos textos criados pela professora e, esporadicamente, ao uso das lições da cartilha.

Nas 4 turmas observadas, embora os alunos e professores fossem diferentes, as aulas seguiam a mesma sequência, os mesmos exemplos. Como havia presenciado a realização do "planejamento" (23) na escola, foi-me possível entender o motivo

(23) PLANEJAMENTO MENSAL - atividade que agrupa por série os professores para que definam as atividades e o material didático a ser utilizado em sala de aula.

da padronização das aulas. Mesmo que esse planejamento não tivesse como objetivo homogeneizar a atuação dos professores, estes acabavam organizando suas aulas de maneira idêntica, como se estivessem seguindo uma receita ou padrões pré-estabelecidos.

Em geral, as aulas de leitura eram iniciadas ou com a apresentação de uma gravura, ou por comentários de fatos ocorridos ou por uma lição da cartilha. Indicado o fato ou apresentada a gravura, a professora pedia a alguns alunos para formarem frases ou ela mesma organizava um pequeno texto.

Quando as crianças apresentavam frases um tanto mais longas, logo eram advertidas de que estas deveriam ser curtas e organizadas com palavras parecidas, por ser "a forma mais fácil de fixar a palavra" (24), ou seja, a sua grafia. Eis um exemplo de texto organizado durante a aula de leitura, o qual teve como ponto de referência a gravura de um cão.

"Chocolate é o meu cachorro.
Ele pegou o chaveiro.
Chocolate derrubou o chaveiro no chinelo." (25)

Escritas as frases no quadro de giz, iniciava-se a leitura (ou melhor, repetição em grupo) do que a professora lia. Essa atividade recebeu o nome de "leitura em grupo". Depois, havia a leitura individual das frases ou das palavras isoladas.

(24) Opinião de uma das professoras que teve sua aula observada.

(25) Embora na gravura que deu origem ao texto não aparecesse o chaveiro, nem o chinelo, essas palavras foram citadas pela sua semelhança com a palavra cachorro.

Como algumas dessas palavras não faziam parte do vocabulário até então utilizado em sala de aula, passavam a merecer um tratamento especial que ia desde a leitura compassada das mesmas até a sua desmontagem em sílabas para a formação de novas palavras, de novas sílabas.

Além dos momentos em que os alunos inventavam frases a pedido da professora, poucas eram as ocasiões em que a criança tinha oportunidade de se manifestar, porque deixar a criança falar na hora da aula é "gerar bagunça, ninguém entende nada" (Mayara - 9 anos).

A aluna assim se expressou, quando lhe pedi para falar do que mais e do que menos gostava em sala de aula. Disse ainda - "na hora de ler em voz alta faz muita zuaça e nem adianta, num dá mesmo pra entender o que tá sendo lido" (26).

É realmente difícil entender ou considerar como leitura a repetição em coro do que está escrito, principalmente numa fase em que as crianças estão iniciando a experiência de descoberta da leitura e da escrita.

Se ler é repetir em coro o que o professor fala, não faz sentido para o aluno, como diz Vivi (10 anos).

"Se é p'la turma ficar falano (falando) toda de uma vez. (...) É mió (melhor) cantar uma música que todo mundo sabe. Assim a aula fica mais alegre."

A queixa da aluna Mayara e a sugestão de Vivi podem ser vistas como formas de resistência a uma relação autoritária que bem caracteriza a relação de poder na escola e na sociedade.

(26) Transcrito do depoimento de Mayara. Grifos meus.

Chamo a atenção também para o fato de que a leitura de textos de "frases curtas" é organizado com palavras parecidas na sua grafia nada mais é, que uma maneira de excluir do processo educativo escolar toda a experiência discursiva do aluno, estimulando portanto, o discurso inofensivo, o não questionamento, a não compreensão dos mecanismos de funcionamento da própria sociedade em que vive.

Em outros depoimentos e pela observação em sala de aula, verifiquei que as aulas ditas de leitura funcionaram como inibidoras do processo criativo do aluno. A atividade ficava concentrada apenas no reconhecimento de palavras ou na reprodução do texto.

O professor, como responsável pela atividade, inicialmente fazia uma leitura oral, de maneira pausada, ou seja, lendo cada palavra de forma silabada como quem estivesse decompondo oralmente as palavras em sílabas. Em seguida, cada aluno ficava responsável pela leitura de pequenos trechos da lição (leitura individual). Buscar significado, interpretar texto era algo sem significado nessa escola.

A repetição, a pronúncia cuidadosa das sílabas e das palavras transformaram a leitura em uma:

"coisa difícil (difícil) e chata (...) porque a gente tem de ficar leno (lendo) a palavra devagarinho (devagarinho) pedacio (pedacinho) por pedacio." Lili (9 anos)

O depoimento de Lili mostra o que a escola denomina de estudo de palavras novas. É uma espécie de desmontagem de frases e palavras e destas em sílabas, que dão origem a outras palavras, as quais passam a ser estudadas em várias sessões de

leitura até a fixação de sua grafia, perdendo de vista, portanto, o texto do qual se originaram.

Pelo visto, é impossível tornar interessante o aprendizado da leitura, quando a mesma é transformada em uma atividade mecânica, em um exercício de adivinhação. "A criança chega a juntar as palavras, mas não sabe o que tá dizendo. Quando será que ela vai ler depressa sem adivia (adivinhar)." (27)

Os exercícios de juntar palavras (como se a leitura fosse um jogo de "quebra-cabeça") não permitem a interpretação, a busca de significado. Nas sessões ditas de interpretação de texto, percebi que o professor ficava com o controle da leitura, não deixando margem para inferências por parte do aluno-leitor.

Inicialmente era feita a leitura conjunta, ou seja, em coro, por toda a turma. A partir daí, o professor solicitava que cada aluno lesse compassadamente uma das frases. Como a leitura era feita por fila de alunos, os que se encontravam do outro lado da sala sabiam antecipadamente a frase que iriam ler. Desse modo, passavam a soletrá-la baixinho, sem dar atenção à leitura feita pelo colega.

Concluída a 1ª. etapa, o professor apresentava as questões que serviriam para identificar no texto a resposta por ele prevista. As perguntas já direcionavam o aluno para a resposta pré-estabelecida.

O roteiro organizado levava à homogenização das re-

(27) Parte do depoimento da mãe de Felix.

postas, não permitindo a liberdade de interpretação por parte do aluno. Com base nesse esquema, não poderia haver atribuição de significados. Os alunos não interpretavam texto, respondiam às perguntas do professor.

Em todas as aulas de leitura, as crianças que não tinham o domínio dessa atividade eram ignoradas, tanto pelo professor como pelos colegas. Por sentirem-se isoladas, diminuídas ou menos capazes, algumas geralmente se retiravam da sala. "Eu fujo da escola, num tô aprendendo nada mesmo." (28) Outras preenchem o tempo desenhando, enquanto aguardavam o sinal da professora para o início da cópia, uma vez que cada aula de leitura culminava com uma cópia da lição estudada.

A atitude discriminatória da professora revela a tendência da escola em homogenizar o processo de aprendizagem, como se todas as crianças partissem do mesmo ponto, como se o processo educativo acontecesse ao mesmo tempo e da mesma maneira, para todos os alunos. Apoiada na homogeneização através de um método, a escola recusa ou ignora o diferente, o inesperado, que fazem parte do processo educativo.

Por outro lado, a desvalorização que a escola imprime ao aluno possibilita o desvelamento da realidade institucional e social onde se estrutura o aprendizado da leitura e da escrita.

Quando a alfabetização fica restrita a exercícios mecânicos de reprodução de modelos dados pelo professor, não se pode esperar que o aluno venha a descobrir algum sentido nessa

(28) Transcrito do depoimento de Anielle.

atividade ou que tenha algum interesse na leitura.

E foi diante do desinteresse da turma que uma das professoras desabafou: "Estou me sentindo cansada de procurar uma maneira de fazer com que essas crianças se interessem pelas aulas de leitura. Parece que elas acostumaram comigo. Posso até trazer cartaz de ouro. É como se nada tivesse acontecendo".

O "cartaz de ouro" talvez chamasse a atenção da criançada: no primeiro momento, contudo, não as levaria à compreensão do que, por ventura, estivesse ou fosse escrito sobre o mesmo.

O mecanismo de compreender um texto não significa simplesmente decifrar o que o autor escreveu. Não se "esgota" na identificação da idéia central ou na descoberta de respostas às perguntas formuladas.

Tomando por base a leitura como "produção de texto", o processo de leitura envolve, além do conhecimento das próprias condições em que o texto foi produzido, todo um processo de descoberta das implicações sociais nele contidas.

Nessa perspectiva, a leitura é "produzida", o leitor não apreende simplesmente um sentido que está no texto, ele atribui-lhe sentidos. O texto, portanto, não é lugar de informações completas ou a serem preenchidas, mas "processo de significação, lugar de sentidos" (29). A leitura, vista por esse

(29) ORLANDI, E. Pulcinelli - A Produção da Leitura e suas condições IN: ORLANDI, E. P. A Linguagem e seu Funcionamento: as Formas do Discurso. São Paulo, Brasiliense, 1983, p. 80.

prisma, coloca o leitor como produtor do processo de significação.

Para que o leitor venha a atingir um nível tão elevado do ato de ler, é preciso que percorra um longo processo de amadurecimento. Isso não impede que o início desse processo se dê no período de alfabetização, quando o aluno deveria se dar conta da existência da língua escrita e de seus usos na sociedade. A partir de sua convivência com o material escrito, o aluno deveria, gradativamente, exercitar a reflexão para não só compreender sua realidade, como, também tomar uma "posterior posição em defesa dos seus interesses". (30)

Isso não ocorre quando a leitura é transformada em exercícios mecânicos de repetição do que os outros dizem. Ao invés de estimular a disciplina intelectual, tal prática embota a criatividade, a reflexão, contribuindo, portanto, para formar pessoas com atitudes conformistas que aceitariam facilmente a exploração humana.

Os depoimentos dos interlocutores revelam que a mecanização das palavras e a adivinhação só têm impedido que os alunos aprendam a ler e a escrever, o que discrimina ainda mais, as crianças da classe trabalhadora.

(30) FREIRE, Paulo - A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam. 9a. ed. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1985, p. 12.

3.2- A escrita como cópia

Conforme foi demonstrado nos itens anteriores, a alfabetização está, de alguma maneira, relacionada com o domínio da leitura e da escrita, a qual tem se baseado no ensinamento de sinais gráficos.

Relacionando-se esse enfoque de alfabetização ao contexto social no qual a alfabetização se realiza (refiro-me à sociedade brasileira), esta concepção tem servido à dominação e à exploração humanas, visto que poucas crianças acabam se alfabetizando e seus efeitos colaboram para manter privilégios de grupos já privilegiados socialmente.

Em decorrência desta concepção que privilegia o domínio do código escrito na sociedade, na escola onde foi realizada a pesquisa, o ditado e a cópia tornaram-se práticas ritualizadas nas atividades de sala de aula. Os alunos, diante de qualquer sinal da professora (escrever no quadro de giz ou pegar a cartilha) já perguntavam se era para copiar.

Por se tratar da cópia de um modelo, havia grande cobrança em relação à ortografia. O aluno não podia pular uma letra, uma palavra, tudo tinha que estar de acordo com o modelo estabelecido. Como a atividade de cópia ficava restrita à reprodução do já escrito, os alunos não sabiam exatamente o que estavam escrevendo.

Em uma das atividades, o professor entregou a cada criança uma folha de papel com vários desenhos carimbados e com nomes dos objetos desenhados. A tarefa consistia em escrever o nome ao lado da gravura correspondente. Como muitos alu-

nos não sabiam ler todas as palavras, solicitavam que a professora escrevesse no quadro-de-giz a palavra desejada. Por "adivinhação", conseguiram realizar a tarefa proposta, muitos deles até com pouca margem de erros.

Embora os alunos tenham demonstrado avanço em escrever com exatidão a cópia gráfica das palavras e em relacioná-las com os desenhos, isso não significou progresso na escrita, porque a cópia, a reprodução mecânica não garantem a apropriação do objeto a ser conhecido, no caso a leitura e a escrita. Na realidade, o conhecimento é o resultado da interação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, de modo que o sujeito apropria-se do objeto de conhecimento, deixando nele as suas marcas.

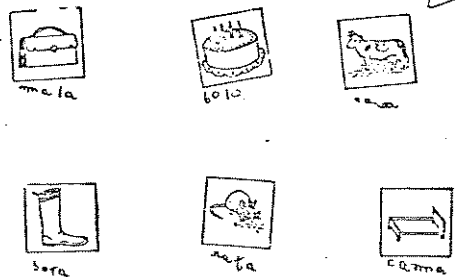
O aprendizado da leitura e da escrita não depende apenas da maior ou menor destreza, da maior ou menor possibilidade de desenhar letras. Ao contrário, depende fundamentalmente da compreensão do uso e do mecanismo de produção da própria escrita. Esta produção, a escola a recusa ou impede que ocorra. Acredito que tal procedimento possa ser uma das estratégias na tentativa de "alienar" os indivíduos em benefício da produção dominante.

Assim é que, na escola, o processo de compreensão e descoberta da escrita tem sido substituído pela repetição de palavras, sílabas, pequenas frases, as quais vão sendo trabalhadas ou repetidas até a fixação de sua grafia. Eis mais um exemplo desse tipo de exercício realizado em sala de aula.

Exercício.

1.

2.

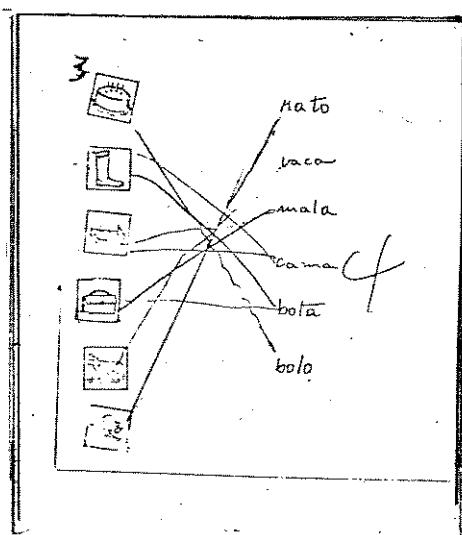


mala
bolo
vaca
bota
gato
cama

2.

mala
bolo
vaca
bota
gato
cama

ma	la
bo	lo
va	ca
bo	ta
ga	to
ca	ma



A 1a. questão propunha que as palavras fossem colocadas abaixo do desenho do objeto correspondente. A 2a. tinha um objetivo diferente, qual seja: decompor em sílabas essas palavras que estavam dispostas na mesma ordem dos desenhos. A 3a. apenas reforçava as duas questões anteriores. Devo lembrar que a professora chamou a atenção dos alunos para essa disposição.

Esses exercícios, de fato, são uma boa maneira de fixar a grafia das palavras e não os condeno. Seu uso abusivo, porém, não permite que a criança partilhe do processo de produção da escrita e não descubra a escrita como instrumento para expressar o que pensa. É através do exercício do "pensar" que poderá permitir a contestação, a reivindicação, a descoberta permanente da realidade.

Como o processo educativo tem se apoiado, normalmente na divisão e controle do saber, na discriminação do aluno, o ensino da leitura e da escrita tende a discriminar mais os que já são discriminados socialmente

Assim é que os exercícios repetitivos e enfadonhos propostos pela escola, às vezes como forma de manter os alunos ocupados - acabam levando-os à desvalorização e recusa da atividade de escrita.

"P'a gente ficar comportado a tia enche o quadro de lição do livro e manda copiar. (...) assim a turma num fica fazeno (fazendo) bagunça. Eu num gosto, meu braço fica cansado de tanto escrever."
Kaline (10 anos)

"Quando a turma tá fazendo bagunça, a tia bota p'a fazer cópia. Quem num sabe escrever deseia (deseinha). (...) Eu nem tenho paciência de ficar sentando copiando o que num sei o que é." Felix (10 anos) (31)

Qual o sentido da escrita para essas crianças, se apenas escrevem o que a professora lhes exige e não têm espaço para sua produção?

Além dos exercícios de formação de palavras, organização de frases e do uso abusivo da cópia, também o ditado era

(31) Parte do depoimento dos alunos.

uma das principais atividades de escrita. Quando a professora ditava um texto ou mesmo palavras soltas, as reações dos alunos eram as mais variadas. Alguns conseguiam reproduzir as palavras que sabiam de cor, uns simplesmente ignoravam o que ocorria em sala de aula, outros diziam não saber escrever.

Walter (12 anos), em sua fala revela claramente a concepção de escrita que a escola vem transmitindo à sua clientela. Afirma, só saber fazer cópia, porque

"é mais fácil escrever vendo a palavra, no ditado é mais difícil (difícil) de escrever, aí eu fico com medo de errar."

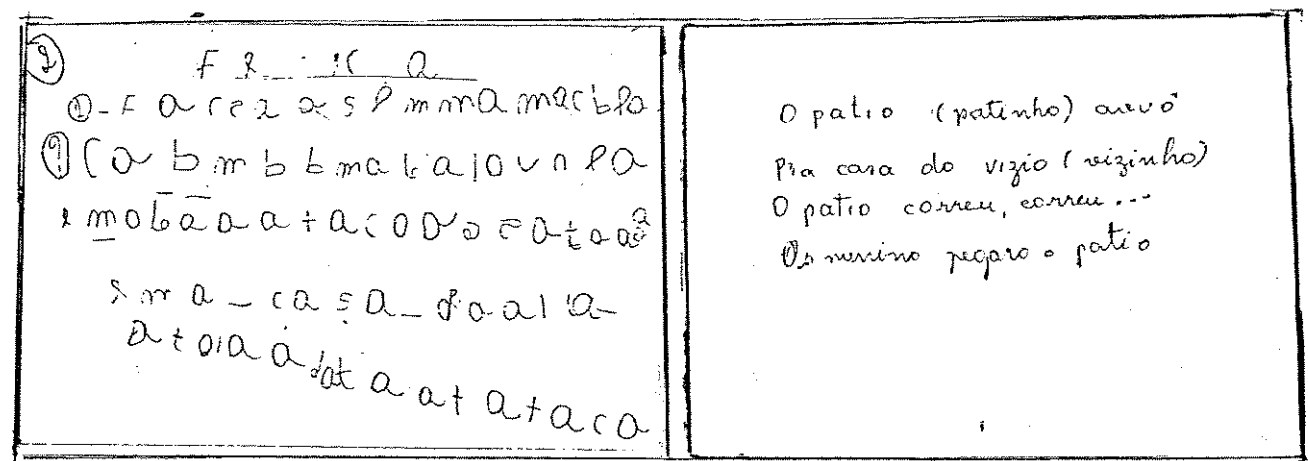
A escola, no seu apego aos exercícios repetitivos, passa aos alunos a idéia de escrita como reprodução de um modelo. A preocupação excessiva com a nota e a avaliação estimula, na criança, o medo de participar da aventura da descoberta da língua escrita.

Essas crianças, por não perceberem o sentido - nem a utilidade - do que lhes é imposto na escola, ou por se sentirem desvalorizadas, resistem, como fez Janaima (9 anos)

"Na escola eu acho tudo chato. Aí eu fico sentada sem escrever p'a chatear da professora.
Por que eu tenho que ficar ouvindo (ouvindo) o que num gosto e escrevendo (escrevendo) até cansar?"

Foi utilizando outros desses momentos de resistência da criança que pude presenciar a vibração e alegria do menino Tiago ao descobrir a escrita como processo de sua produção.

Ele se recusara a escrever as palavras ditadas pela professora. Propus-lhe então que me contasse uma estória. Após muita insistência, consegui que ele escrevesse o seguinte texto.



Pelas garatujas, percebe-se que Tiago não sabe escrever. Contudo, a estória por ele narrada nos dá amostra do seu domínio da linguagem oral, refletindo toda a organização de pensamento já alcançada por essa criança. A escola, todavia ignora ou recusa essa experiência.

É claro que, à primeira vista, os rabiscos não diziam nada para a professora, nem poderiam servir de parâmetro para a avaliação da aprendizagem. Uma análise mais profunda, porém, revela que esses rabiscos representam uma forma de afloramento da língua escrita, além de ser uma manifestação da capacidade criadora da criança, isto é, de sua produção lingüística.

A produção de texto desse aluno foi uma atividade acidental não prevista nas atividades de classe. Somente pôde acontecer porque consegui estabelecer relações menos autoritárias com a criança.

Através dessa experiência, foi-me possível observar ainda que, para desenvolver um trabalho voltado para a produção de texto de seus alunos, o professor precisa não só de melhor formação como também de tempo para escrever/trabalhar o que os alunos escrevem.

Percebi ainda, através dessa atividade de Tiago, o quanto seus rabiscos tinham importância para ele. Quando terminei de escrever sua estória, ele manifestou uma certa satisfação. "É assim que a gente aprende a escrever. Num é tia?" É justamente esta descoberta, o reconhecimento de sua capacidade de produzir, de criar que a escola tenta esconder de sua clientela.

Como tantas outras crianças que relatam fatos, contam estórias em seqüência lógica, em linguagem clara e compreensível, Tiago deu provas que estava pronto para aprender a ler e a escrever. No entanto, a escola, por estar mais preocupada em manter o controle sobre o aluno, dá mais valor à escrita que a oralidade e passa a ensiná-la de maneira fragmentada, não permitindo que haja a produção lingüística de sua clientela. Consolida, portanto, a dominação existente entre as classes.

4- NA ESCOLA NÃO HÁ ESPAÇOS PARA AS EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA

Crianças e pais, ao opinarem sobre o material usado nas aulas de leitura e de escrita, demonstram que as relações estabelecidas no interior da escola refletem as mesmas relações que caracterizam a sociedade capitalista.

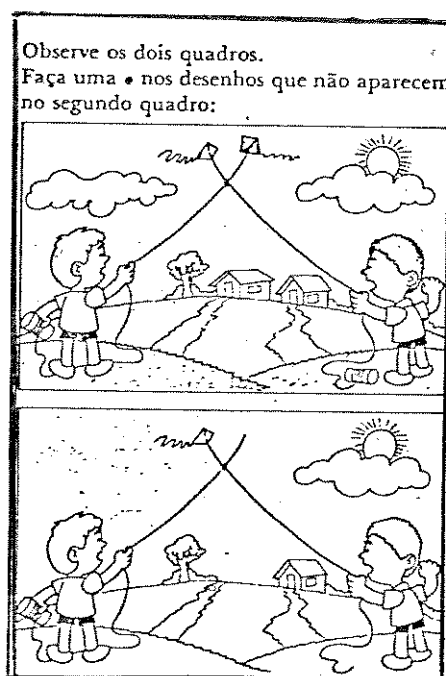
A burguesia, na tentativa de manter a coesão social e conseqüentemente as relações de dominação, desenvolve, na escola mecanismos para tornar igual o que, na realidade, é diferente. Apesar disso, as relações no interior desta instituição são estabelecidas em um terreno de confronto e de diferenças.

Quando procurei saber dos pais e das crianças sobre o conteúdo ensinado na escola eles queixaram-se das lições pouco interessantes e da distância existente entre estas e suas experiências de vida. Tais queixas refletem o confronto entre as culturas: a da classe dominante que é transmitida pela escola e a cultura das camadas populares, que é recusada, isto é, desvalorizada.

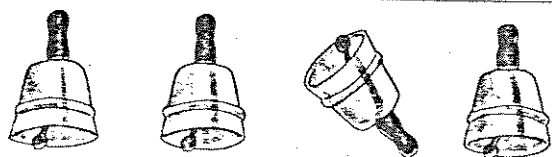
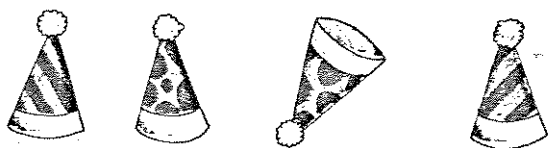
Esta recusa ou desvalorização não significa que os dominados não tenham saber algum. Existem, sim, formas de saber que são diferentes e que têm funções sociais também diferentes. O fato de ser privilegiada uma cultura ou uma forma de saber está ligado à própria divisão da sociedade. A classe que detém o poder busca, portanto, a legitimação da cultura de sua classe.

A escola, como uma das instituições responsáveis pela transmissão de conhecimento é também lugar de legitimação da cultura burguesa. Por isso, pouco ou quase nenhuma importância dá às experiências e conhecimentos dos dominados. É por esta e por outras razões que os alunos provenientes das camadas menos favorecidas da população dizem, em seus depoimentos, que a escola é uma "coisa chata", "sem graça".

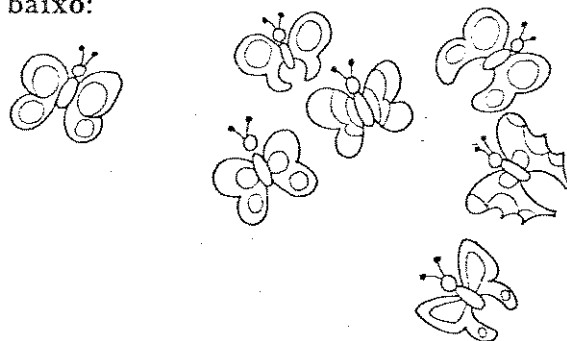
Devido à sua situação social, as crianças trabalham desde muito cedo e conseqüentemente já adquiriram certas habilidades motoras e intelectuais. No entanto, a escola ignora todo esse aprendizado anterior e impõe a todos os alunos, indiscriminadamente, uma série de atividades consideradas indispensáveis no início da alfabetização. São os exercícios de coordenação motora, discriminação visual e auditiva do chamado período preparatório.



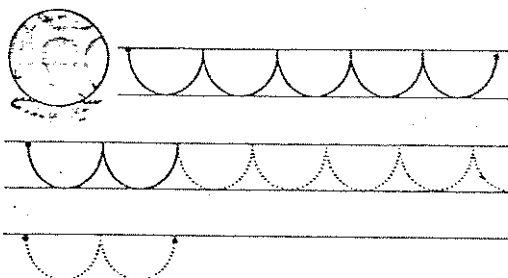
Faça uma + na figura que está em posição diferente:



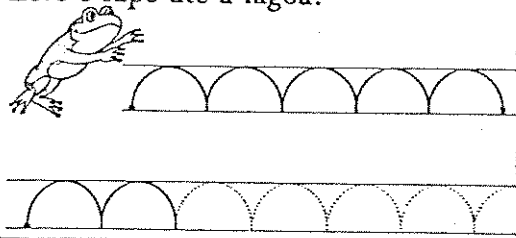
Pinte a borboleta que está voando mais baixo:



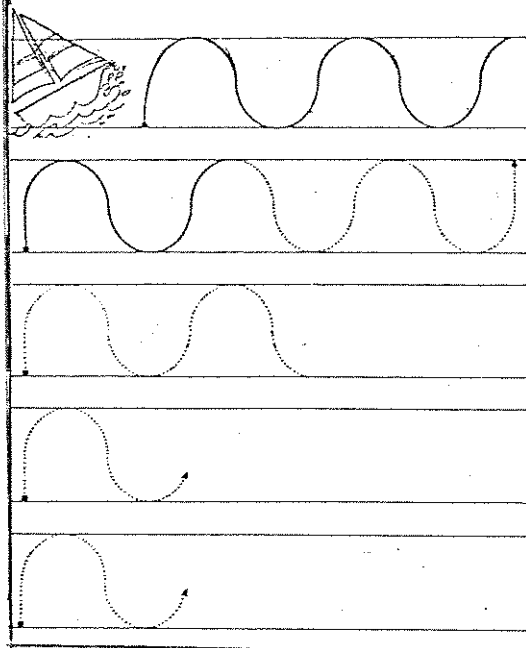
A bola pula, pula,
pula, pula sem parar.



Leve o sapo até a lagoa:



O barquinho sobe e desce,
sobe e desce sem parar.



(32)

Um dos informantes se refere a tais exercícios como desnecessários, "perda de tempo" e desvalorizadores das experiências de vida dos alunos.

"Um menino que tá acostumado a trabalhá com solda elétrica, a cortar madeira p'a fazer cerca. P'a aprender a escrever num precisa tá descobrindo a figura diferente, a fazer risquão (risquinho) p'a cima, p'a baixo". (33)

A escola, que está a serviço de uma classe, que privilegia os usos da escrita para escamotear o processo de alienação humana tem no seu ensino, a negação da própria história de vida das pessoas. O depoimento de Paulo mostra tal fato:

"(...) não sei tirar conta na escola, mas conheço dinheiro. Vendo peixe na rua e ninguém é besta p'a me passar o troco errado."

A criança da classe trabalhadora não consegue entender o sentido nem a utilidade das tarefas que lhe são impostas, porque prevalece na escola, uma outra cultura, que se opõe à sua. No dia-a-dia, elas sabem fazer contas quando da venda de peixes e outros produtos; na escola, contudo, não conseguem aprender as contas, as regras da matemática. No seu trabalho, elas demonstram uma perfeita coordenação motora; na escola, não conseguem escrever.

Estes exemplos mostram que, no aprendizado da escola, não há a utilização da experiência do educando. Ao contrário, há a imposição de conteúdos previamente elaborados. Assim é que os alunos provenientes das camadas populares, ao ingressarem na escola, se vêem esvaziados do saber que adquiriram na

(33) Parte do depoimento do pai de Rômulo, garoto de 11 anos que ajuda o pai na atividade de soldador.

convivência com seu grupo. Por isso, não têm o menor interesse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula.

As suas vidas são bem diferentes do que "é ensinado nos livros da escola. (...) acho que é por isso, que os menino chegam dizem, (dizendo) que num gostam da escola" (34). Por outro lado, embora reconhecendo que lhes sejam úteis posteriormente, os pais opinam que o ensino deveria

"começar das coisas que os menino sabe falar, sabe contar até desarmar mais. Aí é hora de ensinar as coisas mais difíco, as coisas do livro." Mãe de Olívia (10 anos)

Ainda que a classe no poder, através do seu discurso, veicule a idéia de que todas as pessoas são membros iguais da sociedade, não pode impedir que as camadas populares, quando do seu ingresso na escola, percebam a existência de uma cultura diferente da sua.

Essa diferença é percebida através não só do conteúdo ministrado, como também da linguagem e dos hábitos ali desenvolvidos. Daí as crianças dizerem "não entender o que a tia fala" e os pais se queixarem de que "as lições do livro e o ensinado na escola não diz respeito a nós".

Os efeitos da diferença cultural se fazem sentir no desempenho dos aluno. Eles, que iniciam o aprendizado da leitura e da escrita despreparados para um perfeito atendimento às exigências da escola, passam a ter um fraco desempenho, e são via-de-regra, reprovados.

(34) Transcrito do depoimento do pai de Renan, o qual trabalha como vigilante de uma firma e é membro da Associação de Moradores do Bairro.

Não é fora de propósito afirmar que, para as camadas populares esse "mundo estranho" - que é a escola - se torne inacessível. Na verdade, quanto mais distante e desarticulado das formas de vida de sua clientela é o processo educativo escolar, mais reforçadas se tornam, portanto, as diferenças já trazidas pelos alunos. Essa posição entre o que a criança sabe e o que a escola lhe impõe, se insere na identificação de classes sociais distintas da sociedade.

Partindo do princípio de que o conhecimento e a verdade são aquilo que eles sustentam, os professores não se interessam pelas indagações do aluno, pelas suas respostas e, muito menos, pelas suas estórias e experiências. Ignorando que o aluno experimenta um convívio social rico na interação com outras crianças, a escola o obriga a aprender:

"o que a gente num quer, a ler lição que num tem a menor graça. Aí eu acho tudo chato. (...) Se a tia deixasse eu contava estórias mais mió e mais bonita que as do livro." Evaldo (10 anos)

No conteúdo selecionado nos programas de ensino, nas lições da cartilha, nas atividades de sala de aula, não é reservado um momento para as estórias, o bate-papo, isto é, um espaço para a experiência discursiva que a criança traz para a escola. Pelo contrário, essa experiência é renegada, visto que esta instituição dá mais valor à escrita que a oralidade.

Quando os alunos manifestavam desejo em narrar fatos por eles vivenciados no trabalho, no bairro, eram logo contrariados em seus intentos. "Contar estória é besteira e perda de tempo" - expressão usada pela professora.

Nesse confronto entre o aprendizado da vida que é

partilhado (que se faz no cotidiano, na luta pela sobrevivência) e o aprendizado imposto e controlado pela escola (cujo conhecimento é descontextualizado, genérico), o aluno percebe que tudo ou quase tudo que lhe diz respeito ou que o identifica como criança e como grupo é desvalorizado. Por isso, não pode lhe despertar interesse.

Diante de tal situação, a criança assume várias atitudes de defesa. Na maioria das vezes, abandona a escola, porque

"Num tô aprendeno (aprendendo) nada. Gosto mais da feira porque lá a gente aprende alguma coisa. (...) aprende até a gaiá (ganhar) dieiro (dinheiro)." Sílvia (9 anos)

Quando permanece na escola, resiste, como quem tenta marcar sua presença, tenta defender o que sabe ou quer mostrar o que é capaz de fazer. É o que expressa Carmen através de sua fala.

"Contano estória, falano (falando) das coisas que a gente gosta, (...) do que a gente faz no bairro, das brincadeiras com os colegas. (...) Assim era mais faço (facil) aprender a ler."

Não resta dúvida de que contar histórias é uma forma de proporcionar à criança um maior contato com a leitura e com a escrita, dado o fascínio que ela tem pela aventura. Além disso, é uma boa maneira da criança também externar o que pensa, o que sabe. O aprendizado da leitura e da escrita passaria a ser uma fonte de prazer e de alegria, ponto de encontro do ato de criar e produzir o próprio conhecimento.

A alfabetização é um ato de conhecimento que instrumentaliza a indivíduo para participar da sociedade em que vive.

Como é tarefa da escola, cabe a esta auxiliar o aluno na aquisição da leitura e da escrita, aproveitando ao máximo suas experiências em sala de aula.

Sem querer privilegiar a cultura das camadas populares, nem negar a importância do conhecimento adquirido na escola, chamo a atenção para a necessidade de se utilizar as experiências do aluno como "ponto de partida" para apropriação desse conhecimento.

De um lado, para que ele não venha a sentir um impacto muito grande quando do seu contato com o ambiente escolar, por outro, porque a "tomada de consciência" de sua situação como classe implica em evidenciar as contradições da própria sociedade, o que articularia o ensino com a realidade.

São as experiências do aluno e a própria "visão de mundo" imposta às classes subalternas que servirão de base para essa tomada de consciência dos conflitos existentes na sociedade.

Quando enfatizo as experiências de vida da criança, longe de mim está a pretensão de limitar o processo de alfabetização a tais experiências, o que seria não só enclausurar o aluno no ambiente em que vive como também restringir seus interesses, sua cultura, levando-o a permanecer no que Gramsci chama de "senso comum". Essa visão "mística", "folclórica" da realidade é que o leva a aceitar como predestinação o que, na realidade, é o produto das relações de produção existentes na sociedade.

Chamo a atenção, no entanto, para o fato de que, mesmo apropriando-se do conhecimento oficial, essas crianças não mudariam a sua condição de classe explorada. Poderiam, contudo, ter uma maior compreensão da própria dinâmica do contexto social em que vivem.

Deve-se, portanto, iniciar o processo de compreensão dos usos da leitura e da escrita, partindo não só do que as crianças fazem, do que sabem contar, de suas experiências, como também do conhecimento que o professor precisa ter da realidade lingüística de seus alunos, do valor dos usos da escrita na sociedade. São esses os alicerces para a apropriação do saber oficial transmitido na escola.

PARTE IV

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: na busca ou descoberta de novas alternativas para alfabetizar

"O que vocês fariam com esta coisa
que não dá mais pé?
O que vocês fariam prá sair dessa
maré?"

Saídas e Bandeiras
(Milton Nascimento/Fernando Brandt)

Este trabalho pretende contribuir para o conhecimento mais preciso das funções da alfabetização e da escola voltada para as camadas populares no contexto da sociedade capitalista. Julgo fundamental, porém, colocar que tenho ainda um largo campo a ser pesquisado e desenvolvido em trabalhos posteriores. Este estudo é, portanto, um ponto de partida que necessita de continuidade para que a minha contribuição ganhe em qualidade e aprofundamento.

De início, é preciso ressaltar os limites da ação da escola, que não tem condições de mudar, por si só, a estrutura social. Contudo, pela contradição que lhe é inerente, a escola poderá vir a instrumentalizar as camadas populares para que atuem, de forma efetiva, na vida social e compreendam a sua situação como classe.

Os discursos dos interlocutores desta pesquisa e as observações em sala de aula levaram-me a reafirmar a minha idéia de que a escola existente, mesmo não tendo assegurado a

sociação do conhecimento "para todos" que nela ingressam, é um espaço que pode vir a possibilitar a referida socialização, desde que haja o comprometimento dos envolvidos no processo educativo.

Tal comprometimento vai além da compreensão do que a escola representa para as camadas populares. Envolve fundamentalmente uma tomada de posição dos educadores na concretização de sua prática.

É da análise dessa prática educativa que cheguei a algumas constatações da pesquisa. A partir delas, aponto alternativas que servirão de elementos para elaborar, posteriormente, uma proposta de alfabetização que possa beneficiar as crianças da classe trabalhadora que ingressam na escola pública.

1- A BUSCA DE SIGNIFICADO NA LEITURA E NA ESCRITA

"Ler e escrever, num é juntá palavra,
mas saber o que tá fazeno."
Noêmia - doméstica

Pela pesquisa feita junto à Unidade Escolar "Francisco Falcão" a respeito da instauração do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, foi-me possível constatar que, de um modo geral, o aprendizado dessas habilidades tem ficado restrito à aquisição dos automatismos da língua escrita, isto é, à decifração de um código através de exercícios repetitivos que visam a memorizar letras e sílabas, o que leva a criança a

ler e a escrever sem o entendimento do que está fazendo.

Esta é, sem dúvida, uma forma de excluir do processo educativo toda a experiência discursiva do aluno, a fim de evitar que ele venha a entender os usos e funcionamento da escrita, além de ser uma maneira de desviar a atenção do aprendiz para a compreensão da dinâmica da sociedade em que vive, mantendo assim, "os mecanismos de discriminação da própria educação bem como os da ordem econômica" (34).

A escola, para fazer valer seus objetivos, que são consolidar, através do saber, a dominação e a exploração humanas, procura manter o controle sobre o aluno. Dando maior valor à escrita que a oralidade, passa a ensinar a língua de forma fragmentada, bloqueando, portanto, a produção lingüística de seus alunos.

No entanto, devido às próprias contradições inerentes à escola, esse controle concretizado através da imposição de um programa e do uso de técnicas e métodos de ensino gera também efeitos contrários. Diante da opressão, a criança parece perceber que não está recebendo a educação de que sua classe necessita. Daí reage, mesmo que timidamente, ora negando-se a realizar as tarefas propostas pelo professor, ora fugindo da escola.

Com base nessas formas sutis de confronto reafirmo que o processo de alfabetizar não pode ficar restrito apenas ao domínio da mecânica da leitura e da escrita, como a escola vem fazendo atualmente. Para que o domínio efetivo dessas ha-

(34) CUNHA, L. Antonio - Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, 8a. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980, p. 60.

bilidades venha a beneficiar as camadas populares, tanto na apropriação do conhecimento oficial como na descoberta de sua situação como classe, é preciso o desenvolvimento da compreensão de significados.

Essa seria, a forma de permitir ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de pensar criticamente, de refletir, discutir, discordando, recriando o conhecimento.

No meu entender, para adquirir os mecanismos básicos do código escrito, o aluno precisa atribuir significados e "produzir textos".

Essa necessidade de entender a leitura e a escrita, não apenas como processo de decifração do código escrito, mas também como busca de significado e "produção de texto", é uma das constatações do estudo que considero da maior importância para o conhecimento dos que lidam com a alfabetização e até agora transformaram a leitura em exercícios mecânicos de decifrar o já escrito e a escrita em exercícios de cópia e ditado.

Espero ter deixado claro que não estou assumindo uma posição maniqueísta diante das duas maneiras de conduzir o ensino da leitura e da escrita. Ao contrário, defendo a idéia de que é necessário desenvolver tanto a busca de significado e "produção de texto" como a aquisição das convenções ortográficas, de modo que ambas se completem e o aluno proveniente da classe trabalhadora se aproprie da leitura e da escrita como elementos úteis à sua participação efetiva na sociedade em que vive.

2- REVENDO ESTEREÓTIPOS COM RELAÇÃO À LINGUAGEM

"Falano cuma matuto a tia dixe
que nunca vou aprender a ler
e a escrever."

Juca - 11 anos

Uma outra evidência do estudo diz respeito a estereótipos criados na escola com relação à fala da criança das camadas populares. A maneira de expressar dessas crianças é sempre desprezada e motivo de preconceito. Por vezes, os professores chegam ao extremo de associarem a fala diferente a problemas patológicos.

Essa discriminação pode ser explicada quando o problema é colocado em termos sociais. Em uma determinada estrutura social, a linguagem se constitui em elemento de "materialidade" da ideologia. Assim é que a linguagem da criança tem sido utilizada para a concretização do processo de seletividade nas escolas públicas, ou seja, é uma forma de escamotear o jogo de poder e dominação cultural sobre as crianças proveniente das camadas menos favorecidas da população.

Do ponto de vista lingüístico, porém, essa discriminação só evidencia que os educadores (e, principalmente, os alfabetizadores) são mal informados no que se refere à questão das variedades apresentadas pela língua e seus valores sociolingüísticos.

Também pude constatar que o "mediador" do aprendizado da leitura e da escrita na escola desconhece a maneira como se processa a correspondência entre língua falada e língua escri-

ta tanto no que diz respeito às "variedades dialetais" marcadas na pronúncia, como na relação sistemática entre oralidade e escrita. Desconhece, portanto, o funcionamento da escrita e o valor do seu uso na sociedade.

Os professores ignoram também que a representação escrita feita pela criança nessa fase de alfabetização (em que ela não aprendeu a ortografia das palavras) reflete o seu modo de falar.

É na tentativa de desenhar a fala que as crianças provenientes da zona rural cometem muito mais "erros ortográficos" que as outras que dominam o código lingüístico bem mais próximo do exigido pela escola. Por isso, são penalizadas, discriminadas, visto ser a escrita a forma de linguagem privilegiada pela escola, além de ser o principal elemento e/ou parâmetro de avaliação.

Por outro lado, a própria desvalorização da linguagem (da qual a criança é vítima) a leva a recuos (como o silêncio, a não realização das tarefas propostas pela professora), os quais considero, como formas de resistência ou de defesa lingüística. Portanto, é fácil perceber que a apropriação da língua vincula-se à própria divisão da sociedade em classes.

Diante do exposto, é possível deduzir que o sucesso ou insucesso na apropriação da leitura e da escrita tem a ver tanto com o aprendiz (seus antecedentes sociais e dialetais, suas experiências com a linguagem) quanto com a ação exercida por seus educadores (suas expectativas, metas, o conhecimento sobre a estrutura e usos da língua e a maneira de conduzir esse aprendizado).

5- AS EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA E O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

"O ensino devia era de começar das coisas que os menino sabe falar, sabe contar, até desarmar mais. Aí é hora de ensinar as coisas mais difiço, as coisa do livro."

Eloísa - lavadeira

Uma outra constatação não menos importante deste estudo diz respeito à necessidade de articular o saber assistemático que as camadas populares já possuem com o saber que a escola lhes pretende transmitir, visto que a distância existente entre as diferentes culturas tem contribuído para o fraco desempenho do aluno.

A escola, como uma das instituições responsáveis pela difusão do saber oficial, tem evitado incluir nos seus programas as experiências de vida de sua clientela, daí iniciar a alfabetização com exercícios desnecessários e desinteressantes para os alunos. Mesmo que não dominem a escrita, todos eles possuem uma experiência de vida que precisa ser considerada. Isso não só facilitará os alunos aprender a ler e a escrever como também os levará a uma compreensão da realidade em que vivem.

Por pretender camuflar o processo de alienação e exploração humanas, a escola propõe um ensino descontextualizado, o qual, sendo uma negação da própria história de vida das pessoas, leva a um esvaziamento de significados do ensino e da própria aprendizagem.

Desarticulado, portanto, das formas de vida de sua clientela, o processo educativo não reflete apenas a oposição entre as formas culturais das classes que compõem a sociedade, mas se insere na própria identificação dessas classes. Assim é que a desvalorização da cultura da criança leva a uma "desescolarização" produzida em sala de aula.

Um dos aspectos da desarticulação entre o que a criança vive e gosta e o ensino proposto pela escola (por sinal muito reclamado no discurso dos interlocutores desta pesquisa) é a não utilização das atividades lúdicas. Os depoimentos dos pais e alunos são confirmados pelo trabalho de Perrotti (1982), que mostra o descaso da sociedade e da escola com relação ao lúdico e à criança.

Pelos aspectos já analisados neste trabalho, percebe-se que não é fora de propósito, afirmar, que a escola não tem interesse em reconhecer que, no período de alfabetização, grande parte de sua clientela é criança e deseja viver como tal. Com esse tipo de procedimento nega-se a ela o direito e o prazer de viver a aventura, o sonho de criança.

Narrar e registrar fatos, criar histórias, dramatizar cenas ocorridas no cotidiano são experiências que não só possibilitam à criança contatos mais diretos com texto escritos, como também desenvolvem a expressão oral.

O fato de enfatizar o lúdico não significa restringir o ensino da leitura e da escrita à brincadeira, o que seria reduzir o processo educativo ao espontaneísmo e também impediria uma proposta de alfabetização como necessária a instrumen-

talizar o indivíduo para uma atuação efetiva na sociedade em que vive, ou seja, compreender e reconstruir a sua realidade. Quero contudo, chamar a atenção para que esse momento/fase da vida da criança seja bem aproveitado na escola.

Para mim, algumas das constações aqui expostas foram novidades. Penso que as mesmas podem até não serem consideradas relevantes por muitos profissionais que lidam com alfabetização. Mesmo assim, acredito que, este estudo ajuda a desmistificar o estado atual do ensino da leitura e da escrita em nossas escolas.

Quero lembrar também que as poucas alternativas por mim propostas não estão imbuídas de nenhum modismo, nem são fórmulas para resolver o fracasso escolar. São pequenas contribuições para rever e melhorar a prática dos profissionais que lidam com a alfabetização e têm em vista um trabalho voltado para as crianças das camadas populares.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. Bernadete - Regionalismo Lingüístico e a Contradição da Alfabetização no Intervalo. IN: ANAIS do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. Brasília, 1984, p. 15-18.
- AGUIAR, Neuma - Hierarquias em Classes: uma introdução ao estudo da estratificação social.; IN: AGUIAR, Neuma (org) Hierarquias em Classe. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- ALTHUSSER, Louis - Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. trad. Joaquim José de Moura, 3a. ed. Lisboa. Edit. Presença/Martins Fontes, 1980.
- BAKHTIN, Mikhail - Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. trad. Michel Lahud e outros. São Paulo, Hucitec, 1981.
- BENVENISTE, E. - Problemas de Lingüística Geral. trad. Maria da Glória Novak e L. Neri, São Paulo, Ed. Nacional, 1976.
- BERVIAN, P. A. e CERVO, A. L. - Metodologia Científica: para uso de estudantes universitário. 3a. ed., São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1983.

BERNSTEIN, Basil - Códigos Amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. IN: GARVIN, Paul & Suarez Yolanda L. de (org) Lecturas Universitarias: Antología de Estudios de Etnología Lingüística y Sociolingüística. México, Universidad Antonina de México, s/d.

BETTELHEIN, Bruno e K. Zelan - Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. trad. José Luiz Caon. Porto Alegre. Artes Médicas, 1984.

BETTI, G. - Escuela, Educación y Pedagogia em Gramsci (Exposición del Pensamento pedagógico, documentada em los escritos más significativos del autor), Barcelona, Ediciones Martinez Roca S.A., 1981.

BOSI, Ecléia - Cultura de Massa e Cultura Popular: leituras de operárias. 6a. ed., Petrópolis, Vozes, 1986.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude - A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos R. - Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1983.

----- (org) - O Educador: Vida e Morte. 6a. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1975.

BRANDÃO, Zaia (org) - Democratização do Ensino: Meta ou Mito?
2a. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985.

----- - Qualidade do Ensino: Características Adstritas às Escolas Particulares. IN: CUNHA, L. A. (org) Escola Pública, Escola Particular e Democratização do Ensino. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1984.

BROCOLLI, Angelo - Antonio Gramsci y la Educacion como Hegemonia. México, Editorial Nuevas Imagens, 1979.

BUFFA, Ester - Ideologias em Conflitos: Escola Pública e Escola Privada, São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1979.

CAGLIARI, Luis Carlos - Fonética e Alfabetização - UNICAMP-IEL-ABRALIN-SBPC, julho/84.

CUNHA, L. Antonio - Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, 8a. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985.

CURY, Carlos Jamil - Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1985.

DAMERGIAN, Sueli - A Escola Regional e o Contexto Social: um estudo sobre como são recebidos os falantes que se utilizam do português não-padrão nordestino em um contexto onde só o

- português padrão é admitido. São Paulo, USP - Instituto de Psicologia 1981. Dissertação de Mestrado.
- DUCROT, O. & TODOROV, T. - Dicionário das Ciências da Linguagem. Lisboa, Dom Quixote, 1974.
- FEIL, Iselda Teresinha - Alfabetização - um desafio novo para um novo tempo. 4a. ed. Ijuí, Vozes, Fidene, 1984.
- FERREIRO, Emília - Reflexão sobre Alfabetização. trad. Horácio Gonzales e outros. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1985.
- FRANCHI, Eglê - As crianças eram difíceis... A Redação na Escola. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- FREITAG, Bárbara - Escola, Estado e Sociedade. 4a. ed. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1980.
- FREIRE, Paulo - A Importância do Ato de Ler - três artigos que se completam. 9a. ed. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1985.
- FREINET, C. - O Método Natural da Gramática. trad. Célia Coutinho. Lisboa, Dinalivro, s/d.
- GADOTTI, Moacir - Educação e Conscientização, Campinas, Papirus, 1985.

----- - Concepção Dialética da Educação. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1985.

GERALDI, J. Wanderley (org) - O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção, 2a. ed Cascavel, Assoeste, 1984.

GNERRE, Maurízzio - Linguagem, Escrita e Poder, São Paulo, Martins Fontes, 1985.

GOODMAN, Kenneth S. - El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y del Desarrollo IN: FERREIRO el PALACIO. Nuevas Perspectivas sobre Proceso de Lectura y Escritura, México. Siglo Ventino, 1982.

GRAMSCI, A. - Cartas do Cárcere. seleção e trad. Noêmio Spino-la, 2a. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

----- - Obras Escolhidas. trad. Manoel Cruz. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

----- - Literatura e Vida Nacional, trad. Carlos N. Coutinho. 2a. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

----- - Os Intelectuais e a Organização da Cultura. trad. Carlos N. Coutinho, 4a. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

----- - Concepção Dialética da História. trad. Carlos N. Coutinho, 5a. ed. Civilização Brasileira, 1984.

GRUPPI, Luciano - O Conceito de Hegemonia em Gramsci. Trad. Carlos N. Coutinho, Rio de Janeiro, Graal, 1978.

HELD, Jacqueline - O Imaginário no Poder: As crianças e a literatura fantástica. trad. Carlos Rizzo. São Paulo, Summus, 1980.

JESUS, A. Tavares de - A Educação como Hegemonia no Pensamento de Gramsci. Campinas. UNICAMP. Depto de Filosofia e História da Educação, 1985. Dissertação de Mestrado.

JOLL, James - As Idéias de Gramsci. trad. James Amado, São Paulo, Cultrix, 1977.

KATO, Mary A. - O Aprendizado da Leitura. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

KONDER, Leandro - O que é Dialética. 11a. ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

KOSIK, Karel - Dialética do Concreto. trad. Célia Neves e Alderico Toríbio, 3a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia (Org) - Alfabetização: Dilemas da Prática. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.

LABOV, William - Language in the Inner City: studies in the Black English Vernacular. 4a. ed. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1976.

----- - Sociolinguistique, Ed. Minuit, Paris, 1976.

----- - The Logic of Nonstandard Context, ed. by Pier Paolo Giglioli Great Britain Pinguin Books, 1973.

LAKATOS, Eva e MARCONI, M. - Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório e trabalho científicos, São Paulo, Atlas, 1985.

LEFEBVRE, Henri - A Re-produção das Relações de Produção. Porto, Publicações Escorpião, 1973.

LIBÂNIO, José Carlos - Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo. Loyola, 1985.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, M. - Pesquisas em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LUKÁCS, George - História e Consciência de Classe: estudos de dialética marxista. trad. Telma Costa. Porto, Publicações Escorpião, 1974.

- LYONS, J. - Novos Horizontes em Lingüística, São Paulo, Cultrix, 1975.
- MACCHIOCCHI, M. Antonietta - A Favor de Gramsci. trad. Angelina Peralva, 2a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- MANACORDA, M. A. - El Principio Educativo em Gramsci. Salamanca, ed. Sigueme, 1977.
- - Marx y la Pedagogia Moderna, Barcelona Dikos-Tau, 1969.
- MARCELINO, N. Carvalho - O Lazer e o uso do tempo na infância.
IN: Comunicarte. Campinas-PUCCAMP (6/7), 89-98, 1985/1986.
- MARX, K. e Engels - A Ideologia Alemã (I-Feuerbach) trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio, 3a. ed. São Paulo, Ciências Humanas, 1982.
- - Crítica da Educação e do Ensino (introdução e notas de Roger Dangeville) trad. Ana Maria Rabça. Lisboa - Moraes, 1978.
- NAMO de Melo, Guiomar - Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político, 3a. ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1983.

ORLANDI, E. Pulcinelli - A Linguagem e seu Funcionamento: As formas do discurso. São Paulo, Brasiliense, 1983.

----- - "Protagonistas do/no Discurso". IN: Série Estudos (4) Uberaba, 1979, p. 30-41.

----- - As Histórias das Leituras. Campinas, UNICAMP-IEL, s/d, mimeografado.

PECHEUX, M. - Analyse Automatique du Discours, Paris Dumond, 1969.

PERROTTI, Edmir - A criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura IN: ZILBERMAN, Regina (org) A Produção Cultural para a Criança, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

PORTELLI, Hugues - Gramsci e o Bloco Histórico. trad. Angelina Peralva, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nicos - As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje. trad. Antonio Neiva Blundi, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PRETI, Dino - Sociolinguística: os níveis da fala, um estudo sociolinguístico do Diálogo Literário. São Paulo, Cia Ed. Nacional, 1974.

RECTOR, Monica - A Linguagem da Juventude, Petrópolis, Vozes, 1975.

REGO, Lucia L. B. - Descobrindo a Língua Escrita antes de Aprender a Ler: algumas implicações pedagógicas. IN: Revista Bras. Est. Pedagógicos. 66 (152):5-27 jan/abr. 1985.

RODRIGUES, Neidson - Por uma Nova Escola: o Transitório e o Permanente na Educação. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1985.

ROMUALDO, Jonas de A. - Linguagem e Estratificação Social IN: Cadernos de Estudos Lingüísticos. UNICAMP-IEL (2) p. 11-22, 1981.

ROSSI, Wagner Gonçalves - Capitalismo e Educação: Contribuição ao Estudo Crítico da Economia da Educação Capitalista, São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1978.

SAVIANI, Dermeval - A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação IN: GARCIA, Walter (org.) Inovação Educacional no Brasil - Problemas e Perspectivas, São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1980.

----- - Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. 5a. ed. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1985.

----- - Escola e Democracia: teorias da educação cur-
vatura da vara, onze teses sobre educação e política, 3a.
ed São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim - Educação Ideologia e Contra-Ideo-
logia. São Paulo, EPU, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da - Leitura & Realidade Brasileira.
Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

----- - O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma
Nova Pedagogia da Leitura. 3a. ed. São Paulo, Cortez:Auto-
res Associados, 1984.

SMITH, F. - Reading - Cambridge, Cambridge University Press,
1978.

SNYDERS, G. - Escola, Classe e Luta de Classes, 2a. ed. São
Paulo, Cortez:Autores Associados, 1981.

SOARES, Gilda Rizzo e LEGGEY Eliane - Fundamentos e Metodologia
da Alfabetização Método Natural, 2a. ed, Rio de Janeiro,
Francisco Alves, 1981.

SOARES, Magda Becker - As muitas Facetas da Alfabetização. IN:
Cadernos de Pesquisa, São Paulo (52) 19-24 fev.1985.

- - Comunicação e Expressão: O Ensino da Leitura. IN: ANAIS do 4º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, São Paulo, p. 5-22, 1983.
- STACCDONE, Giuseppe - Gramsci: Bloco Histórico e Hegemonia, Recife, Pastoral Universitária CNBB - Regional NE-II, 1982.
- THIOLLENT, Michel - Metodologia da Pesquisa - Ação, São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1985.
- VOGT, Carlos - Linguagem Pragmática e Ideologia, São Paulo, Hucitec, 1980.
- VYGOTSKY, L. S. - A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. trad. José Cipolla Neto e outros, São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- WARDE, Mirian - Educação e Estrutura Social: A profissionalização em Questão, 3a. ed. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1978.
- WINNICOTT, D. W. - O Brincar & a Realidade, trad. José Otávio de Aguiar e Vanede Nobre, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975.

ZILBERMAN, Regina - Leitura em Crise da Escola: Os Alternati-
vas do Professor, 2a. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto,
1982.

ANEXOS

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS EM SALA DE AULA

- Nas aulas de leitura e de escrita, o professor utiliza as manifestações culturais da criança, ou seja, as suas experiências, os seus conhecimentos.
- Como se dão as manifestações afetivas com relação à fala da criança.
- As atividades de leitura e de escrita estimulam a criatividade e a expressão oral do aluno.
- Como é feita a distribuição do tempo para a realização das atividades de leitura e de escrita.

NOTA: Trata-se, portanto, de ver como se processam as aulas de leitura e de escrita no seu cotidiano.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- PAIS

- Você poderia falar um pouco do seu trabalho, dos motivos do porque está morando no bairro.
- Por que manda seus filhos para a escola?
- O que você acha das coisas/lições que estão sendo ensinadas na escola?
- Por que você acha que seus filhos ficam reprovados?

2- CRIANÇAS

- Você poderia falar um pouco das coisas que você faz no bairro
 - . das brincadeiras
 - . do trabalho
 - . dos seus colegas
- Por que você quer aprender a ler e a escrever?
- O que você mais gosta e o que menos gosta na escola?