

Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de textos?



Anna Maria Lunardi Padilha

“COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A SE TORNAR LEITORAS E PRODUTORAS DE TEXTOS?”¹

“Mantidas as atuais condições que determinam as chances de um indivíduo superar o analfabetismo, espera-se, quanto à população analfabeta no futuro, que o Brasil permaneça, em relação a países vizinhos, com pelo menos uma década de atraso na queda das taxas totais.”

Mapa do analfabetismo no Brasil – INEP (2006)

“Um terço dos jovens de 15 a 25 anos não tem ensino fundamental: 65%,30 da zona rural e 31,10% da zona urbana” .²

“Uma das razões que levaram o país a não aproveitar na totalidade os benefícios da quase universalização do ensino fundamental foi que, uma vez na escola, parcela significativa desses jovens não aprendeu”³

Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isso é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se essa modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível.

(Gramsci, 1989, p.40)⁴

¹ Este livro foi produzido para acompanhar um curso ministrado aos professores da RedeMunicipal de Ensino de Capão Bonito, SP, em 2006.

² Folha de São Paulo de 12 de Novembro de 2006, Dinheiro, p. B4.

³ Folha de São Paulo de 12 de Novembro de 2006, Dinheiro, p.B1.

⁴ GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8ª ed. 1989. A primeira edição foi publicada em 1955. Gramsci nasceu em 1891 e morreu em 1937.

OFERECIMENTO

A todos os professores e professoras que me ensinam o tempo todo. Este texto é para vocês.

Aos 34 milhões de alunos do Ensino Fundamental e aos milhões de crianças e jovens que não aprenderam na escola, ou porque não ensinaram ou porque nem na escola estiveram...

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Lauro Fernandes, jornalista e amigo do coração que me incentivou e ajudou para que este material pudesse ser impresso. Muito grata.

À Lara Padilha Carneiro, professora de Língua Portuguesa, que fez a revisão do texto. Obrigada, filha.

À Associação Brasileira de Autores e Tradutores (ABAT) que cedeu seu prestígio para que este “livreto” pudesse ser impresso.

SUMÁRIO

- I. Breve histórico sobre processos de alfabetização no Brasil
- II. O que está acontecendo no início do século XXI?
- III. Desigualdade social. A escola tem alguma coisa com isso?
- IV. Ensinar é preciso!
- V. Bases epistemológicas da alfabetização e letramento
- VI. A Filosofia
- VII. A Sociologia
 - a) A educação no modo capitalista de produção
 - b) A educação, responsabilidade do poder público e o neoliberalismo
 - c) A educação e o pós-modernismo
 - d) A alfabetização como questão sociológica
- VIII. A Psicologia
 - a) Quem é a pessoa que aprende?
 - b) Nossos fundamentos são bases de nossas práticas
- IX. A Pedagogia
 - a) Perspectivas da Didática na História da Educação (quadro)
 - b) Enfocando a Pedagogia Histórico-Crítica
 - c) O direito à escola precisa garantir o direito de aprender.
- X. A Linguística
- XI. O que compõe um Plano de Ensino
Balada da gota d'água no oceano
Leituras Recomendadas

I. BREVE HISTÓRICO SOBRE PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL⁵

Em 1876, Machado de Assis escreveu: “A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler, desses, 90% não lêem letra de mão, 70% jazem em profunda ignorância.”⁶

Em 1880, é editada a *Cartilha Nacional* que permanece até 1939, com 228 edições:

- ensinar leitura e escrita ao mesmo tempo;
- o aluno deve conhecer os valores fônicos das letras e não seus nomes;
- a seqüência para a escrita deve ser: i, u, e, o, a.

Em 1882, a *Cartilha Maternal* com o “Método de João de Deus” se apresenta como uma revolução no ensino da escrita e da leitura: *a palavração, pois, é o único processo racional.*

Em 1890, a *Cartilha da Infância* defende o método da sílabação.

Em 1902, acontece a institucionalização do método analítico, considerado a “nova bússola da educação”. Tido como o mais lógico e rápido dos métodos. Foi a época em que ocorreu a menor taxa de evasão escolar em São Paulo. Partia-se do “todo” para as “partes”, semelhante aos modos de ensinar nos Estados Unidos. Foi considerado um método difícil para as crianças da “roça”. Mas era obrigatório e assim foi até 1920. Começava pela sentença, custava para entrar na sílaba...

1. dava-se uma sentença;
2. escrevia-se na lousa;
3. decompunha-se em palavras;
4. depois em sílabas;
5. depois em letras.

⁵ Estes apontamentos foram colhidos do livro de MORTATTI, M.R.L. Os sentidos da Alfabetização. São Paulo: UNESP, 2000.

⁶ Machado de Assis, J.M. História de quinze dias. 1876. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986, p.345, v.3.

Em 1919, é publicada a *Cartilha Sodré* com cartazes (foram editados 30 milhões de exemplares) – método analítico: *A pata nada. Pata pa, nada na...* Sílabas formadas com a vogal *a*, as demais vogais, as letras *s,r,m,n,l* no final da sílaba, *r, l* (intercalados), *h,z,x* e ditongos nasais. “*Nunca se escreverá ba, be, bi, bo, bu...*”

Em 1934, Lourenço Filho – *Testes ABC* – para verificar o amadurecimento necessário para a alfabetização; editada a *Cartilha do Povo* (1928) e a *Cartilha Upa, Cavalinho!* (1957)

A *Cartilha Upa, Cavalinho!* contemplava:

- perceber pequenas frases como um todo;
- perceber elementos comuns nestas frases;
- reconstrução desses elementos em novas frases;
- compreensão do texto;
- reconhecimento das sílabas e letras e seus valores;
- leitura lenta e hesitante, mas correta.

Professores recebiam instruções em diversas revistas: *Escola Nova, Revista do Professor, Revista Escolar...*

Em 1948 – *Cartilha Caminho Suave* – intenção de acabar com o analfabetismo no Brasil que continuava muito grande. Considerada pelos estudiosos como o maior sucesso editorial do país. O processo era caracterizado pela “Alfabetização pela Imagem” e método analítico sintético.

No final da década de 70, a repetência e a evasão nas primeiras séries cresciam... o fracasso escolar estava sendo um problema político e econômico. A CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) propõe estudos sobre a alfabetização. Inicia-se um novo ciclo – relação entre universidade e escola básica.

Em 1978 – Seminário de Educação Brasileira – um grande marco das reformas e das críticas aos velhos modelos de alfabetização. O fracasso escolar passa a ser considerado como “produzido pela escola”, que não estaria se ajustando às condições dos alunos diferentes que estavam entrando na escola.

Em 1983, acontecem as “propostas concretas de ação” da CENP com o **Ciclo Básico** na rede pública de ensino paulista, que foi uma proposta não só pedagógica, mas principalmente política – a democratização do ensino e a permanência na escola: vencer a evasão e a repetência. Foi nesta ocasião que chegaram ao Brasil as pesquisas desenvolvidas na Argentina e no México por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, colaboradoras de Jean Piaget. O método de pesquisa desenvolvido foi o método clínico, de Piaget.

Novas bases teóricas:

- Escola democrática, transformadora;
- Enfoque cognitivista piagetiano [acrescentar nota de rodapé...], desenvolvido por Emilia Ferreiro em relação à alfabetização;
- Lingüística estruturalista que relaciona fatores inatos, maturação e experiências;
- Sociolingüística – que explica as diferenças dialetais.

Há uma revolução conceitual sobre o processo de alfabetização. *A língua escrita como um sistema de representação e objeto cultural. A aprendizagem não é mais considerada como uma aquisição de técnicas. Quem constrói o conhecimento é a própria criança.* No estado de São Paulo foi institucionalizado o “construtivismo”.

1984 – 1985: começam, e ainda hoje continuam, inúmeros cursos de capacitação de professores. Textos, livros, revistas, pesquisas sobre o Ciclo Básico, criação do cargo de assistente pedagógico exclusivo para o CB, palestras, oficinas...

Entre as questões que afligiam os professores neste momento estão:

- O que ensinar?
- Como trabalhar sem um método de ensino?
- Qual o papel dos professores nesta nova proposta?
- Que material iria substituir a cartilha?
- Como trabalhar com outros suportes de leitura e escrita?

Como parte da história, sempre em movimento, questionamentos começaram a surgir, destoando da proposta construtivista por partirem de outros pressupostos teóricos.

Momento importante para uma revolução conceitual de alfabetização e aquisição da leitura e escrita foi a década de 80 do século XX.

Interessante observarmos os movimentos que estavam acontecendo ao mesmo tempo, no Brasil, nas décadas de 80 e 90.

João Wanderley Geraldi (1984)⁷ publica reflexões e estudos que são fundamentos do que foi chamado de “interacionismo lingüístico”. Por quê e para quê se ensina e se aprende a língua? Aborda, em seus textos: as concepções de linguagem e ensino de português; as unidades básicas do ensino de português; a prática da leitura na escola; o circuito do livro na escola; a escrita, uso da escrita e avaliação. Não restam dúvidas de que foi um marco importante dos estudos sobre leitura e escrita que ainda hoje demanda estudo dos alfabetizadores.

Em 1989, Ana Luiza Smolka⁸ apresenta uma fundamentação da alfabetização, de acordo com as teorias de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin (pensadores russos).

Nesta perspectiva *alfabetização é um processo discursivo que supõe as relações de ensino como fundamentais.*

Era preciso conhecer melhor a relação entre pensamento e linguagem e o papel do professor como aquele outro que vai mediar os significados do que se aprende. Não mais a criança de um lado e o professor de outro, mas o papel do adulto como o responsável por regular a aprendizagem. Dessas questões, Ferreiro, Teberosky e Palácio não dão conta. Não se trata mais de explicar o desenvolvimento e a aprendizagem como processos individuais, mas totalmente dependentes das relações de ensino.

⁷ Em 1984 foi publicada pela editora Ática a 1ª edição da coletânea O texto na Sala de Aula, organizada por João Wanderley Geraldi, como apoio aos professores da região oeste do Paraná.

⁸ SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez/Unicamp, 1988.

As concepções de linguagem

O ponto de partida para uma discussão sobre a linguagem e a prática pedagógica é uma concepção da atividade consciente do homem considerando suas raízes histórico-culturais.

Segundo Luria (1979)⁹, companheiro e colaborador de Vigotski nos finais dos anos 20 e década de 30, a atividade consciente do homem difere do comportamento animal por três traços fundamentais:

1. a atividade consciente do homem não está ligada obrigatoriamente a motivos biológicos – sabemos que um homem pode morrer por uma causa que tenha escolhido
2. a atividade consciente do homem não é forçosamente regida por impressões evidentes do meio ambiente ou por vestígios da experiência individual imediata – quantas vezes levamos o guarda-chuva mesmo quando o sol está brilhando? e
3. a atividade consciente do homem possui três fontes: os programas hereditários, o resultado das experiências individuais e a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível pelo processo da aprendizagem.

Desde o momento em que nasce, a criança está mergulhada em seu grupo social: toma mamadeira, senta-se à mesa, come com colher, bebe em copo ou caneca, assimilando habilidades criadas historicamente ao longo de muitos anos (sempre conforme seu grupo cultural). As pessoas que falam com a criança transmitem-lhe, por meio das palavras e dos gestos, os conhecimentos mais elementares.

A História destaca dois fatores para descrever a transformação da história natural para a história social do homem:

- a) o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho e
- b) a linguagem.

⁹ LURIA, A. Curso de Psicologia Geral. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

Quando a ciência e a filosofia abandonaram a procura das raízes da linguagem, tanto no espírito (idealismo) como no interior do organismo (positivismo evolucionista), concluíram que as condições que originaram a linguagem humana precisam ser procuradas nas relações sociais do trabalho cujo surgimento remonta ao período de transição da história natural à história humana. O homem emprega instrumentos de trabalho e também os cria. Ele antevê seu uso ao determinar sua forma, seu tamanho etc.

Quanto à origem da palavra, pode-se supor que tenha surgido do trabalho e da comunicação por ele gerada, que nas primeiras etapas da história encontrava-se ainda muito ligada com a prática. Muito tempo depois aconteceu que a palavra se emancipou do terreno da prática e transformou-se em sistema autônomo de códigos. Desta forma, os estudos foram desenvolvidos e chegou-se, segundo esse modo de ver, à importância da linguagem para a formação dos processos psíquicos.

Alguns aspectos da linguagem foram, então, identificados:

- a) a linguagem penetra em todos os campos da atividade consciente do homem: cria novas leis para a percepção de tudo que existe;
- b) a linguagem muda essencialmente os processos de atenção do homem: o homem se acha em condições de dirigir arbitrariamente a sua atenção. Ao designar um objeto, por exemplo, o distingue de todos os outros;
- c) a linguagem muda os processos de memória do homem: apoiada nos processos do discurso, a linguagem se torna uma atividade mnemônica consciente – organiza o material a ser lembrado;
- d) a linguagem assegura a possibilidade da imaginação: serve de base para a criação orientada e dirigida;
- e) só através da linguagem é que se constituem as formas de pensamento abstrato e generalizado: acumula não só sua experiência visual imediata, mas assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos (penetrando na essência das coisas);

- f) a linguagem reorganiza a vivência emocional do homem: no homem, formam-se, pela linguagem, os estados de espírito que vão além dos limites das reações afetivas imediatas e,
- g) a linguagem auxilia o homem no estabelecimento de regras: as regras formuladas no discurso dispensam repetição permanente e não se extinguem se a instrução não se repete.

Essa maneira de olhar para a linguagem direciona a maneira de olhar para todas as questões psicológicas humanas e conseqüentemente para as questões da educação e do ensino.

Geraldi (1984)¹⁰ aponta para as concepções de linguagem, que diretamente afetam o ensino. Ele fala de três grandes concepções:

1. A LINGUAGEM É A EXPRESSÃO DO PENSAMENTO – esta concepção iluminou os estudos tradicionais. Ao conceber a linguagem assim, a conclusão é a de que *quem não se expressa bem, não pensa bem*. Esta concepção corresponde à Gramática Tradicional. Não nos custa lembrar do tempo em que dizíamos para nossos alunos: *“pense bem, você não está se expressando direito”*, ou então *“Sabemos que esse aluno não tem raciocínio porque não consegue se expressar bem*.
2. A LINGUAGEM É INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO – vê a Língua como um código para transmitir mensagens. A orientação seguia o esquema: emissor, mensagem e receptor, como se o discurso andasse em linha direta de quem fala para quem ouve, de quem escreve para quem lê. Não levava em conta as múltiplas possibilidades de “fazer sentido”, de ser compreendido, que todo discurso tem. Nada é tão harmonioso no processo de comunicação entre pessoas... É a concepção confessada nos livros didáticos e corresponde ao estruturalismo.

¹⁰ GERALDI, J.W (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1984.

3. A LINGUAGEM É UMA FORMA DE INTERAÇÃO. ELA É CONSTITUTIVA DO PENSAMENTO E DA AÇÃO – lugar de constituição da consciência humana. Lugar da constituição das relações sociais. Corresponde à Linguística da Enunciação. O pressuposto é o de que nós somos as relações sociais internalizadas e, desta forma, pode-se falar em *constituição social do sujeito*. Para conhecer o mundo preciso da *palavra*. A linguagem não só expressa um conhecimento, ela *afeta* o conhecimento. O conhecimento, por sua vez é constituído socialmente. Nós nascemos nos ombros de nosso grupo social.

Essa terceira posição implica uma postura pedagógica diferenciada. Dentro de tal concepção é mais importante estudar as *relações* que se constituem entre os sujeitos, no *momento em que falam*. O conhecimento depende das condições concretas de vida e não há conhecimento nem condições de vida sem a linguagem!

Entrecruzamento de posições e práticas

Nesses momentos de transição os equívocos foram muitos e as dúvidas também. As cartilhas começam a acrescentar conteúdos sem mudar substancialmente. As editoras tiveram que se adaptar e se adequar às novas exigências pedagógicas. Os Manuais do Professor são substituídos por sugestões vagas.

II . O QUE ESTÁ ACONTECENDO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI?

- Mais alunos na escola;
- Menos alunos aprendendo;
- Muito poucos lendo e escrevendo com autonomia no final dos quatro primeiros anos de escolaridade;
- Pouquíssimos utilizando a leitura e a escrita para se apropriarem dos conhecimentos novos e clássicos, construídos pela humanidade;
- O fracasso escolar em plena expansão, mesmo que outros nomes tenham sido dados a ele;
- Começa-se a diferenciar o que é clássico ou tradição do que é arcaico – o clássico e a tradição são essenciais porque fazem sentido e não se opõem ao moderno; o arcaico é o que não dá mais conta das necessidades e da realidade;
- Necessidade de estudos sobre Linguística para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita (que são processos diferentes) e
- Compromisso político da escola com a formação de cidadãos que venham a lutar pela superação da miséria, da indigência, da discriminação.

Com a expansão desenfreada do modelo capitalista de produção e com o neoliberalismo, cresce ainda mais a necessidade deste modelo de ter um “exército de reserva”, ou seja, uma grande quantidade de empobrecidos da população sabendo muito pouco e assumindo funções cujos salários são baixíssimos. Como parte deste processo cruel, a formação de professores está sendo sucateada e minimizada, aligeirada.

Faz parte do raciocínio do sistema de mercado que os professores que sabem pouco ensinem pouco e ganhem pouco. A luta pela valorização da escola e do conhecimento como direito humano deve passar pela luta cotidiana de formação aprofundada dos professores. Uma luta que, por mais que pareça ser uma questão de método de alfabetização, refere-se a uma “educação para além do capital” – “não basta estar na escola para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. Acabar com a exclusão

educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim, dentro dela, por meio das instituições da educação formal.”¹¹

Como transformar o trabalhador em agente político que pensa, que age, que decide, que usa a palavra como arma para transformar o mundo? Qual o papel da escola? E, principalmente – o que ele deve aprender na escola? Quem sabe muito para ensinar muito a ele? Como a escola está se preparando, se formando, se aprimorando para que, desde a entrada da criança na escola, ele se alfabetize de verdade? Para que ela seja letrada? Por que esperar tanto? Por que a classe média e média alta têm seus filhos lendo e escrevendo na escola e fora dela, desde muito pequenos? Mas a história é um campo aberto de possibilidades¹² e a escola um campo aberto para o conhecimento.

¹¹ SADER, E. Apresentação do livro de MÉSZÁROS, Istvan. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

¹² MÉSZÁROS, Istvan. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

III. DESIGUALDADE SOCIAL. A ESCOLA TEM ALGUMA COISA COM ISSO?

O direito à escola precisa garantir o direito de aprender.

A escola tem algum compromisso nas desigualdades sociais? Basta que comparemos, ainda que baseados no senso comum, o nível de aprendizagem dos diferentes segmentos sociais da sociedade. Por que as crianças mais empobrecidas sabem menos sobre as ciências, a matemática, a história, os direitos, os deveres, as políticas públicas, o mundo do trabalho, as artes? A escola não tem levado a sério seu papel, mesmo que professores, individualmente, estejam comprometidos e se esforcem, mesmo que trabalhem tanto por um salário tão pequeno. As falhas são mais profundas, decorrentes dos próprios pressupostos que subsidiam o modelo de alfabetização e letramento.

Falo de escola como instituição social e não encontro definição melhor para o papel da escola do que a que apresenta, já há pelo menos duas décadas, Dermeval Saviani¹³: **“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”**. O objeto da educação é escolher, identificar quais elementos culturais precisam ser ensinados e assimilados pelos alunos para que se tornem mais humanizados e precisa descobrir e planejar os meios, as formas mais adequadas para atingir este objetivo.

O direito de ter acesso aos bens culturais e materiais da sociedade é condição de vida humana digna. Como continuar a ser apenas um trabalhador que repete movimentos e nunca pode ter o que produz? Que faz a riqueza do país e nunca pode satisfazer suas necessidades como ser humano? Servir ao capital e ao capitalista sem o direito de usufruir de seus lucros?

¹³ SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 8ª edição, 2003.

A escola existe para propiciar instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (saber científico). A partir desse saber sistematizado é que se deve organizar o currículo e o projeto municipal, estadual ou nacional de ensino. Já repararam como grande parte das horas do ano letivo está ocupada com festas comemorativas? Semana da Pátria, Semana das Mães, Semana do Índio, Semana da Criança, Jogos da Primavera... Faz-se de tudo na escola e pouco se ensina do que é preciso urgentemente ensinar. E o processo de transmissão e aquisição de conhecimentos sistematizados que de fato promoverão aquisição de saber elaborado? Por que não distinguimos com clareza o que é curricular do que é extracurricular? Como escolhermos o principal e o secundário? Só se tivermos muito claro o papel da escola na democratização dos bens culturais e materiais a que tão poucos têm acesso...

Para que as práticas educativas possibilitem inserção sócio-cultural dos alunos é necessário ter uma visão crítica de mundo; é saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história; é perguntar e responder: quem são estas crianças e jovens? De que precisam eles para aprender? Como aprendem? Como aprenderão melhor? De que precisamos para ensiná-los? Como virão à escola? Quem vai trazê-los? Quem virá buscá-los? Onde mais eles aprendem? Quem são seus pais? Quem são os responsáveis por eles? O que pensam? O que sabem? O que desejam? O que já sabem estes nossos alunos? Como sabem? O que ainda não sabem e é indispensável que saibam para continuar aprendendo? Como vivem? Como deveriam viver para que a vida deles fosse mais humana, mais digna? Quais seus problemas? De que ordem são seus problemas? O que podemos criar, na escola, no bairro, na comunidade para que algumas crianças e jovens possam se beneficiar do processo educativo? Onde vamos ensiná-los? Quando? Por quanto tempo? Quem vai ensiná-los? Por que queremos que estas crianças, jovens e adultos tenham acesso aos bens materiais e culturais? Que concepção de homem, de mundo, de história, de escola, de aprendizagem, de desenvolvimento, de deficiência temos nós? Que escola queremos? Que inserção queremos? Que exclusão queremos? Que exclusão não queremos? Por quê?

Decisões precisam ser tomadas. Concepções precisam ser explicitadas e é urgente que nos perguntemos pelas coisas. Precisamos nos organizar...A história pode ser

contada do ponto de vista do oprimido ou do opressor, sabemos disso. Sabemos também que a grande maioria das revoluções sociais que beneficiaram os mais pobres, os negros, as mulheres, os índios, os camponeses, os estudantes, os sem-terra, os homossexuais, os operários... não foram revoluções promovidas pela classe dominante, pelos poderosos. Foram movimentos populares. Sabemos que não basta termos leis que determinam a criminalização do preconceito, a educação e saúde como direito de todos, que o salário mínimo seja salário digno... A luta pelo exercício dos direitos é luta popular. É luta de classe – queiramos ou não.

O pequeno, o cotidiano, cada dia, cada aluno, cada aula, cada escola, cada professor, cada professora não estão sozinhos em suas ações e não podem estar. Somos seres planetários – parte de um planeta que é construído e destruído por ações de cada um de nós e por nós todos juntos. Somos agora, mas outros já foram e estão incorporados em nós. Outros virão para se apropriarem de nossas idéias e ações e, assim, construirão outras.

Refletindo um pouco mais sobre a desigualdade social e o papel da escola:

“Das cerca de 60 milhões de crianças brasileiras, segundo o UNICEF, 6 milhões vivem em pobreza absoluta. Já os afetados pela pobreza somam cerca de 15 milhões. [...] Das crianças brasileiras, 144 mil nunca foram à escola”¹⁴. Se 144 mil crianças estão fora da escola, significa que mais de 5 milhões de crianças em estado de absoluta miséria estão na escola. Estão? Fazendo o quê? Quem são seus professores ou professoras? Que programas escolares estão desenvolvendo? Para quê?

¹⁴Folha de S. Paulo 24 de Outubro de 2003, p: A 12. Pobreza afeta ao menos 1 bilhão de crianças (no mundo).

“Nos melhores postos da sociedade estão os brancos. Os negros estão nas piores e são, muitas vezes, ligados a crimes”¹⁵. É a falácia da democracia, a mentira de que não somos racistas.

“Nos abrigos de menores estão os filhos que ninguém quer. Crianças que não são adotadas porque são negras ou deficientes. Essas estão excluídas das listas de adoção”¹⁶. Como nomear essa situação? Não consigo chamar de diversidade, nem de injustiça porque é pouco. Talvez pudéssemos nomear de crueldade... Onde estão essas crianças? O que se faz com elas nas escolas? O que farão elas quando crescerem um pouco mais e já não puderem ficar nos abrigos porque não serão mais menores? A idade seria suficiente para alterar as condições de vida, as emoções, os sentimentos, os afetos e desafetos?

¹⁵ idem, 13 de Outubro de 2003, Opinião. “O olhar branco” de Marcelo Tragtenberg.

¹⁶ idem, 12 de Outubro de 2003, p: C 10.

IV. ENSINAR É PRECISO!

Há professores que estão mergulhados nos princípios da Escola Nova – um movimento educacional que impunha à escola um outro papel: no lugar de professores conhecedores profundos das ciências, da história e da língua, bastavam professores que trabalhassem com os interesses das crianças, criando um ambiente estimulante e agradável, dotado de muitos materiais que chamassem a atenção dos alunos. Éramos levados (ou ainda somos?) a pensar que os conteúdos eram menos importantes. Mas o produto é decorrência do processo. E o produto – a aprendizagem tida como altamente qualificada mostra-se muito aquém da desejada por quem acredita na educação como forma de libertação do humano.

Como consequência trágica da corrente pós-moderna, ou seja – tudo serve, tudo pode ser bom, tudo é motivo para aprender, tudo é mutável, nada é para sempre; tudo é relativo, cada um segundo suas possibilidades e habilidades, precisamos exercer a livre escolha – tão cara aos que detêm o poder, a escola passou a ser mais um vazio de sentidos, um não-sentido, uma confusão de sentidos, uma negação do conhecimento elaborado e sistematizado porque a sistematização passou a ser considerada como não-liberdade. Melhor dizendo, sempre há um sentido sendo produzido. A questão é saber qual sentido, em que direção.

Certa vez, uma pesquisadora¹⁷, durante seu mestrado, entrevistou uma professora da 1ª série e acompanhou suas aulas. A professora disse a ela: *Eu aprendi, já faz tempo, no curso de formação de professores que a gente precisa ensinar a ler e escrever, e era isso que eu fazia no início de minha docência; mas agora, depois de alguns anos de magistério, tendo participado de tantos cursos, oficinas e treinamentos, aprendi que é preciso ensinar cidadania, trabalhar a criatividade com os alunos, partir do que eles já sabem, respeitar o ritmo de cada um....* Na sala de aula dessa professora havia um grande número de crianças que não estavam se alfabetizando e ela estava sofrendo com isso. Pergunto: o que aconteceu com a função da escola?

¹⁷ ALBIERO, R.M. Interações na sala de aula – indícios dos sentidos produzidos no processo de ensinar e aprender. Dissertação de Mestrado, UNIMEP, 2004.

O que aconteceu com a profissão de professor? Qual a relação entre educação e cultura? Entre cultura e cidadania? Entre cidadania e a leitura e a escrita? Como se apropriar do saber sistematizado se a escola não transformar esse saber em saber escolar? Como fazer da escola a vivência do processo que faz do homem um humano pleno? Se a escola não cumpre seu papel de ensinar, o saber continua a ser propriedade privada a serviço de grupos dominantes.

Há, no mundo animal, certas formas de organização da sociedade, mas é o homem que cria suas próprias condições de existência social. Cultura, na perspectiva que estou assumindo – a perspectiva histórico-cultural, que tem no marxista russo Lev Vigotski seu principal representante – é uma prática social que nasce das relações sociais e produto do trabalho do homem. Cultura é a totalidade das produções humanas: técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais.

Como é que as novas gerações vão se apropriando das obras humanas para se encarnarem na cultura e para produzirem obras culturais? Como conhecer e aprender a produção cultural que nomeamos de sistema da escrita? Como conhecer e se apropriar de conhecimentos históricos, físico-químicos, biológicos, matemáticos, artísticos que a humanidade foi produzindo na história? Como aprender a fazer uso de tais conhecimentos? Como se apropriar da tecnologia? Como saber distinguir entre os diferentes caminhos a seguir na vida? Como apurar o espírito crítico? Como aprender a enfrentar as mais diversas situações da vida social? Como se munir de armas para vencer os inimigos: a fome, o desemprego, a exclusão social? Como sair de uma situação de submissão e escravidão? Como se libertar? Com quem aprender? Junto com quem aprender? Quem vai ensinar, quem vai acompanhar, quem vai estar junto? Como saber mais?

Pergunto-me: uma criança que fica na escola sem se apropriar de conhecimentos relevantes, atrasando-se em seu processo de aprendizado e desenvolvimento, está vivendo sua infância de que modo? Como fica, nesses casos, que não são poucos, a relação entre infância, conhecimento, práticas pedagógicas e a política de inclusão? Que escola e que práticas são essas que permitem que alunos concluam o ensino

fundamental lendo tão mal? Escrevendo tão pouco? Dominando conhecimentos tão simplificados e reduzidos? Sabendo tão menos do que desejaríamos que soubessem? Afinal...há escolas, professores que preparam as aulas, alunos nas carteiras, merenda, material escolar e ficamos tão desanimados com os resultados. O que está acontecendo?

No dia 26 de Julho de 2004, o Jornal A Folha de S. Paulo publicou uma matéria comentando sobre o 4º Congresso Mundial da Internacional da Educação, encontro que reuniu educadores de 150 países, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Esta matéria declara que “Segundo levantamento feito pelo MEC, 55% dos alunos que concluem a quarta série do ensino fundamental têm desempenho em leitura considerado crítico ou muito crítico” (F.S.P., C 4). Não me parece que estamos falando de algo estranho, nem que o Jornal ou o MEC possam ter exagerado, mesmo que dados estatísticos não revelem sempre a realidade e possam estar a serviço dos dominantes, de acordo com seus interesses. Pelo contrário, assumo que os outros 45% também não estejam letrados, ou seja, também não utilizem a leitura e a escrita com freqüência em suas vidas, em seu cotidiano. Não importa, aqui, a porcentagem; importa que nossos alunos, portanto, as crianças que freqüentam a escola, nela não estão aprendendo a ler e escrever como deveriam e necessitariam.

Alfabetizado é o indivíduo que sabe ler e escrever e quem ensina a ler e escrever é o alfabetizador, que na escola é o professor. E ser letrado é fazer uso da leitura e da escrita, é resultado de um bom processo de alfabetização, é uma condição que o grupo social adquire. Se há diferenças entre ser alfabetizado ou ser letrado, saber ler e escrever ou utilizar-se da leitura e da escrita na vida social, parece-me, no entanto, que cabe à escola o dever de alfabetizar e letrar. Não basta alfabetizar. É preciso, mas não basta. É necessário que os indivíduos se apropriem, incorporem a prática de ler e escrever com competência, em outras palavras, que possam participar da cultura, reproduzir e produzir conhecimentos – que cada um possa, como quer Antonio Gramsci, “tornar-se ‘governante’, e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo”¹⁸. O que significa garantir

¹⁸ GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p.137.

que exista a escola e que ela forme a todos, garantindo tal formação para que cada aluno, cada cidadão possa vir a ser governante.

O verbo ensinar parece estar em desuso. Fala-se em problemas de aprendizagem, mas pouco se tem dito claramente sobre problemas de “ensinagem”. Fala-se de inclusão de crianças e adolescentes na escola, mas pouco se tem falado sobre a inclusão da escola e do ensino na vida dessas pessoas.

Quando estive, em 2005, com professores e professoras de uma rede municipal de ensino no sul do Brasil, o debate que realizamos foi uma surpresa para todos nós e, diga-se, muito proveitoso. De que tratamos? De uma grande “novidade” do século XXI – nos debruçamos sobre a questão de como ensinar a ler, a escrever, a operar com números. Tratamos de estudar como é que crianças e jovens aprendem. O que e como ensinar a eles. Depois de quase duas décadas de um certo vazio de práticas educativas, tratávamos de examinar detalhadamente o que estava acontecendo na sala de aula. E a pergunta que estava engasgada fez eco: *Então é para ensinar? É para dizer claramente os conjuntos de letras? É para mostrar como se escreve? É para corrigir? É para fazer junto?* E todos nós cantamos juntos: *Vem, vamos embora, que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora, não espera acontecer!*

É desse ponto de vista que desejo refletir. Do ponto de vista de quem sabe que precisa ensinar. Como diz Saviani¹⁹ em sua *Pedagogia Histórico-Crítica*, “não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos”. É preciso ter o domínio dos mecanismos da linguagem escrita, torná-los próprios de cada um. Escrever, ler e contar não é natural: é aprendido e, portanto, precisa ser ensinado. E quem ensina é o professor. Onde? Na escola, espaço próprio para o ensinar e o aprender. Todos sabemos que a escola é, muitas vezes, o único modo, tempo e espaço de um grande número de crianças e jovens se apropriarem do saber sistematizado.

¹⁹ SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico- Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003, p.19.

Só é possível que a escola cumpra essa tarefa se for um processo deliberado, planejado, sistemático. Ainda é Saviani, na mesma obra, quem nos alerta: para alfabetizar bem é preciso articular o domínio da língua com o domínio do processo pedagógico indispensável para que alguém passe da condição de analfabeto para a condição de alfabetizado. E para passar da condição de alfabetizado para a condição de letrado?

Lembro-me do que disse o filósofo e educador Mário Sérgio Cortella²⁰: a educação é um ato de força. Força no sentido, não de violência, mas de um cuidado e trabalho extremos para fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade, para muito além do estágio presente. “Só assim, com esta força, é possível gerar autonomia e humanização”. Levar em conta o que os alunos já sabem não é a mesma coisa que acatar o que eles já conhecem e deixar esse conhecimento permanecer por um tempo tão longo que, via de regra, não dá tempo de aprender os conhecimentos necessários. Vejamos bem: “conhecimentos necessários” não é o mesmo que “conhecimentos possíveis”. É preciso ir além do que é possível.

Se continuamos esperando, se acatamos os conhecimentos de nossos alunos como sendo o que é possível, menosprezando a tarefa de intervenção planejada e deliberada, o que estamos fazendo? Estamos aprofundando as diferenças e ajudando a manter a injustiça – estamos alimentando a exclusão.

Em alguns dos encontros que tive com professores – e não foram poucos –, a lista que fazem das dificuldades dos alunos é enorme: não sabem ler; ‘escrevem’ mas não lêem; não produzem textos; não compreendem o que lêem; não resolvem problemas com o raciocínio esperado... E quando vou fazer, junto aos professores, uma lista das prováveis causas e/ou fatores, lá vem outro rol enorme de queixas: pais analfabetos; miséria; desestrutura familiar; problemas emocionais; políticas públicas inadequadas; desnutrição; modo estranho de falar... Então proponho: vamos sanar as causas primeiro? Vamos resolver o que vocês acham que está na base dos problemas de aprendizagem? E começamos a discutir uma a uma. Chegamos à conclusão que não

²⁰ CORTELLA, M. S. A escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998, p.125.

poderemos, a curto ou médio prazo alfabetizar os pais de nossos alunos. Que não vamos fornecer alimento necessário a todos eles; que não vamos mudar as políticas públicas em um prazo curto de tempo; que não conseguiremos resolver os problemas familiares de nossos alunos e que a miséria é fruto de uma injustiça planetária.

No primeiro momento, um choque. Silêncio e consternação. Uma sensação de impotência. Mais adiante, a consciência da necessidade urgente de duas lutas absolutamente articuladas: uma luta pela aprendizagem na sala de aula, de cada aluno – imediata; e uma luta política, tanto imediata como a longo prazo, por uma sociedade mais justa, pelo fim do capitalismo selvagem e assassino, pela queda do império que mantém a miséria para aumentar seu lucro.

Já mais aliviados, sem, no entanto, estar acomodados, os professores começam a pensar, a planejar, respondendo detalhadamente às questões: Por que ensinar o que quero ensinar? O que preciso ensinar? Como devo ensinar o que preciso? Por que ensino da forma que ensino? A quem vou ensinar? Quando vou ensinar? Por quanto tempo? Que conteúdos escolher para que elaborem conceitos cada vez mais complexos? O que fazer para não deixar nossos alunos “alfabetizados funcionais”? O que e quanto ler para eles enquanto não sabem ler? O que ler com eles, enquanto se alfabetizam? O que propor para ler depois de alfabetizados? O que escrever por eles, quando ainda não escrevem? O que escrever com eles, no processo da aprendizagem da escrita? O que fazer com as produções dos alunos? O que fazer para que as atividades tenham o sentido de serem palavras apropriadas pelos alunos? Ensinar é trabalho. Aprender, também.

V. BASES EPISTEMOLÓGICAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para pensar a alfabetização e fazermos uma opção política por um ou outro caminho, não basta dizer que a escola é o lugar onde os alunos vão aprender a ler, escrever, contar, ter noções de História, Geografia, Ciências e Artes. Isso é pouco. É necessário conhecer as concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem e, ao conhecê-las, fazer uma opção consciente pois cada uma das concepções subsidia, embasa práticas pedagógicas diferentes.

A opção por uma concepção deve fazer parte de qualquer projeto educativo, seja escolar ou não. Quando não se tem clareza disso, há uma confusão generalizada e os professores, no lugar de serem intelectuais autônomos, acabam por serem comandados, de tempos em tempos, conforme as diretrizes de um ou outro governo, conforme esse ou aquele curso, esse ou aquele coordenador.

E, novamente, voltamos a uma das principais causas da desvalorização da profissão professor, ou seja, saber pouco, ensinar pouco e ganhar pouco para a manutenção da exclusão social que interessa ao modo capitalista de produção. O trabalhador, que foi nosso aluno, passa a ser somente força de trabalho e, para viver, precisa vendê-la. Deixa de ser alguém que se apropria dos bens culturais da humanidade para ser apenas alguém que se adapta às mudanças do mercado. E, quantas vezes, nós, professores, somos apenas uma força de trabalho? Marx chamava esse processo de “esvaziamento dos indivíduos e das relações sociais no capitalismo”. A derrota do saber contribui para este esvaziamento. A derrota do aprender na escola, também.

HOMEM	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	PENSAMENTO E LINGUAGEM	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	CAMINHOS/SUPERAÇÃO
MECANICISMO	Desenvolvimento e aprendizagem coincidem. Aprendizagem é o mesmo que condicionamento. D = A	A linguagem é o pensamento articulado	- Treinamentos - Repetição - Exercícios de fixação - Seguir modelos - Evitar o erro - Do mais simples ao mais complexo	- Falha no programa de condicionamento - Falta de reforços adequados - Falta de estimulação	- Dividir o conteúdo em passos menores - Identificar e treinar pré-requisitos - Intensificar os reforços positivos
ORGANICISMO	O desenvolvimento antecede a aprendizagem D > a	A linguagem é fruto do amadurecimento das estruturas cognitivas	O professor é organizador das situações de aprendizagem. A programação segue as etapas do desenvolvimento cognitivo	- Falta de amadurecimento - Atraso na construção das estruturas cognitivas - Ambiente pobre em desafios e oportunidades	- Organização do ambiente de aprendizagem - Provocar mais desequilíbrios cognitivos - Acompanhar o desenvolvimento
HISTÓRICO CULTURAL	A aprendizagem "puxa" o desenvolvimento, abrindo z.d.p. A > d > a	<i>A linguagem é constitutiva do pensamento e da ação.</i> É mediadora das Relações humanas	- A boa escola é aquela que se adianta ao desenvolvimento. Os alunos aprendem em interação com os experientes - o professor é fundamental na intervenção.	- O problema não é individual, mas está na relação estabelecida e depende das condições concretas de vida social.	- Conteúdos significativos - Interação - Ajuda mútua - Respeito às experiências - Ensinar/ ampliar conhecimentos - Mediação de significados

Se nos detivermos no processo de alfabetização, o quadro fica assim²¹:

MECANICISTA (tecnicista)

A linguagem é um **comportamento** – o comportamento verbal e as respostas são aprendidas por associação e reforçamento. O elo entre a palavra e seu significado se forma na **associação** do som com o objeto.

A palavra tem significado conforme se refere ao objeto a que foi associada. O que faz a criança aprender a ler e escrever é o treinamento das **habilidades** específicas. Como aprender a tocar piano sem se envolver na essência da música.

A escrita é um **código** que representa graficamente a fala. A decodificação fica em primeiro plano e as crianças precisam treinar e repetir muitas vezes a mesma coisa.

Enfatiza a **percepção** (auditiva e visual) e as **habilidades motoras**. As aprendizagens se dão, nessa concepção, de forma progressiva, hierarquizada e **cumulativa** – do mais simples para o mais complexo (que critério?).

Tudo precisa ser dominado **passo a passo**. As crianças desenham letras, copiam palavras, formam palavras com letras, escrevem palavras ditadas pela professora ou professor.

Depois de tudo bem dominado poderão utilizar a escrita para registrar seus pensamentos e suas experiências para se comunicar com outras pessoas.

“É melhor que o aluno escreva uma linha certa do que uma folha cheia de erros.”

²¹ Conferir FONTANA, R.A.C. e CRUZ, N. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 3ª ed. 2005.

ORGANICISTA (maturacionista)

A escrita é uma **construção mental** que cria suas próprias regras. A criança precisa compreender as relações entre desenho e escrita, entre som e escrita, que não há relação entre o desenho das letras (a forma da palavra) e o elemento da realidade; precisa compreender que elementos essenciais da oralidade não são registrados na escrita etc.

As relações **não são aprendidas** mas construídas pelas crianças (reinventadas por elas). Elabora **hipóteses** acerca da lógica do funcionamento da escrita e interpreta de acordo com seus conhecimentos e experiências de vida, inclusive experiências com a escrita.

Diante de **conflitos cognitivos** vai estabelecendo relações entre as partes da palavra escrita e a quantidade de partes que reconhece na palavra falada.

Ela então passaria a escrever cada sílaba com uma letra. As explicações dos professores não convencem as crianças. Elas vão passando de uma forma a outra de escrita, **por sua própria conta**, por si mesmas, à medida que vão enfrentando contradições entre a sua interpretação e a escrita convencional (são acomodações sucessivas, conforme a teoria piagetiana).

Os erros são “construtivos” e a **criança reinventa** a lógica do sistema alfabético. Para Emilia Ferreiro e seus colaboradores, há uma regularidade nesse processo e o que pode alterar é o tempo que cada criança leva.

Importante ressaltar que nessa concepção não se pode atribuir o desenvolvimento às influências do meio externo, nem à aprendizagem, mas sim, ao **desenvolvimento cognitivo da criança** (processo interno)

“Ninguém ensina à criança, é ela que constrói seu próprio conhecimento para apropriar-se dos conhecimentos dos outros.”

HISTÓRICO- CULTURAL (relações sociais)

De acordo com Luria e Vigotski, a escrita é uma forma de linguagem, é uma prática social própria das sociedades letradas. A escrita nos confere cidadania.

É um **sistema de signos**: conjunto organizado de marcas externas que nos permitem representar ou expressar objetos, eventos e situações da realidade, que **age sobre nossos processos psicológicos**, transformando-os significativamente. A escrita modifica a nossa memória, a atenção, a percepção, a vontade... Aumenta a quantidade de informações que podemos obter e a elas recorrer toda vez que necessário.

A escrita nos dá a possibilidade de recuperar a história. Aumenta nossa atenção e orienta-nos pelas informações que podemos ter. Altera nossos modos de obter informações (não mais só oralmente, mas por escrito).

A escrita não é natural, não pertence à natureza. É **produção cultural**. A escrita **não é arbitrária**. **Tem regras** e não se pode marcar qualquer traço sobre qualquer superfície.

A elaboração da escrita **não começa dentro de nós**, mas tem início nas **relações sociais** (cotidianas e escolarizadas), contando **sempre com a colaboração** dos outros que sabem mais.

A elaboração ativa da escrita depende, fundamentalmente, das possibilidades que as crianças têm (ou não) de utilizar e compartilhar a escrita em suas interações. Muitas crianças, no Brasil, não têm oportunidade de conviver com a escrita antes da escola e por isso demoram mais e precisam muito mais da escola para compreender o funcionamento e a função da escrita.

É pela mediação do outro (no caso da escola, os professores) que a lógica da escrita começa a ser elaborada; os alunos imitam, verificam, comparam e fazem adequações de suas suposições.

O ingresso na escola significa um novo tipo de relação com a escrita e a leitura que passa a ser sistematizada e intencional.

“O bom aprendizado é somente aquele se adianta ao desenvolvimento”

Algumas comparações entre a proposta de Emília Ferreiro e Vigotski e Luria

EMÍLIA FERREIRO	VIGOTSKI
Concepção maturacionista de desenvolvimento	Concepção histórico-cultural de apropriação do conhecimento
A aprendizagem depende do desenvolvimento das estruturas mentais	A aprendizagem promove o desenvolvimento e o desenvolvimento passa a atuar na aprendizagem (dialética)
A inteligência é regida por uma força interna	As funções superiores (propriamente humanas) são desenvolvidas na medida das mediações e interações sociais e o ensino é fundamental nesse desenvolvimento
O professor cria condições estimuladoras e conflitos cognitivos (nos quais as crianças percebem contradições entre sua escrita e a convencional) para que a criança descubra por si mesma as chaves secretas do sistema alfabético.	O ingresso na escola representa para a criança um novo tipo de relação com a escrita, que além de ser intensificada é sistematizada e organizada intencionalmente.
A ação do alfabetizador é a de criar condições favoráveis para a construção do conhecimento pelas crianças e ele espera “o tempo de amadurecimento”	A ação do alfabetizador é intencional e explícita. É ele quem proporciona à criança um contato sistemático com a escrita padronizada, que no entrecruzamento coma as elaborações iniciais das crianças, acaba por substituí-las.
As relações da criança com a escrita são estritamente cognitivas	A escrita não é apenas objeto de conhecimento. A própria escrita constitui o conhecimento, sendo uma forma cultural de ação no mundo.
Identifica três etapas no processo de construção da escrita: a. distinção entre desenho e escrita, b. diferenciação quantitativa e qualitativa dentro da escrita produzida, c. fonetização da escrita.	(Luria) identifica o que leva a criança a escrever: escrita é atividade simbólica – uma coisa vale por outra. O que não é está no lugar do que é. Os objetos adquirem função de signo – significação. Não destaca fases ou etapas porque a escrita não é processo individual e independente do contexto. Nem todas as crianças passam pelas mesmas situações, dependendo das relações que tiveram com a escrita, mediadas pelos outros mais experientes.

A escola é um lugar social onde os contatos com o sistema de escrita e com as ciências se dão de forma sistematizada e intensa.

O conhecimento independe das ligações imediatas com a vida cotidiana ou com a experiência concreta dos indivíduos²². As práticas escolares favorecem o pensamento descontextualizado por trabalhar exatamente com a elaboração de conceitos. A escola é uma das principais formas de transformação do pensamento e do desenvolvimento cultural. A escrita e a leitura desenvolvem as funções psicológicas superiores ou propriamente humanas: atenção voluntária, memória, percepção, imaginação, linguagem, raciocínio... Saber ler e escrever e todo o processo de aprender a ler e a escrever modificam de forma radical (na raiz) as funções psicológicas ou culturais. Alteram significativamente a consciência porque articulam a complexidade da relação entre pensamento e linguagem.

O que tem acontecido nas últimas décadas?

Muitas perguntas têm sido feitas por professores, coordenadores, pais de alunos, alunos que estão se preparando para serem professores: Alfabetizar é decodificar e codificar? É um processo de ensino ou de construção da própria criança? Se eu ensinar não estarei voltando aos métodos tradicionais? Por que as crianças estão escrevendo tão mal? Por que as crianças das escolas públicas demoram tanto para se alfabetizar? “Antigamente se alfabetizava mais rápido, mas as crianças da população empobrecida não estavam na escola ou não permaneciam nela... não posso falar isso, é..., mas é isso que penso” (fala de uma professora em entrevista). Como fazer para seguir um método que dê certo para todas as crianças? Já fiz tantos cursos e por que comigo não dá certo? Por que meu filho não está lendo e o primo dele, com a mesma idade, já está? A culpa é dessa professora? Por que a professora não corrige o caderno de meu filho? Ele está escrevendo muito errado e a professora deixa... Escolhas têm sido feitas de forma aligeirada e apressada, sem convicções filosóficas, sociológicas, históricas, psicológicas, lingüísticas e pedagógicas. Não se trata de

²² KHOL DE OLIVEIRA, M. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN, A. (org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

responder a estas questões de uma forma pronta e acabada, mas é necessário um aprofundado estudo sobre vários aspectos da vida humana para que os responsáveis pela alfabetização da população brasileira cumpram seu verdadeiro e importante papel. Isso não acontecerá sem um marco filosófico que ajude a conceber de um certo modo a sociedade, o homem, o desenvolvimento, a aprendizagem, a educação, a escola, a sala de aula, os processos de ensinar e aprender. Portanto, de nada vale uma ou outra escolha por um ou outro caminho se esta definição não significar apropriação de um conhecimento teórico e metodológico. Qualquer forma diferente de opção não passará de uma imposição, ou de um comodismo, ou de falta de conhecimento, ou de adesão a modismos. Ter consciência do para quê e por quê se ensina a ler e a escrever na escola e saber como se faz para que aconteça essa aprendizagem para todas as crianças e jovens é o grande desafio e a meta a alcançar.

Os projetos para alfabetizar e “letrar” (assim como todo Projeto Político-Pedagógico) precisam ter bases: filosóficas, sociológicas e políticas, históricas, psicológicas, lingüísticas, pedagógicas e metodológicas. Tais escolhas e aprofundamentos são fundamentos, ou seja, organizam o raciocínio e as práticas, portanto, são subsídios para os aprofundamentos nos estudos e as pesquisas; são as bases para a avaliação do processo.

VI. A FILOSOFIA²³

A discussão sobre o conhecimento supõe uma discussão sobre a verdade, entendida a verdade como critérios de certeza para nossa ação na realidade. Se vamos pensar o conhecimento temos que pensá-lo levando em consideração:

- a) Sua natureza – *o que a verdade é?*
- b) Sua fonte de origem – *de onde ela vem?*
- c) O acesso a ela – *qual o método para atingi-la?*
- d) Seu uso – *qual a sua finalidade?*

Há dois momentos básicos na história do conhecimento para responder às estas questões:

1. O IDEALISMO – verdade como descoberta:



- a) **Racionalista** – acredita que se descobre a verdade na razão
- b) **Empirista** – acredita que se descobre a verdade no mundo

O idealismo entende que a verdade existe previamente ao homem:

- seja na própria natureza – como no empirismo
- seja na razão humana, que independe do homem porque veio com ele – como no racionalismo.

2. O MATERLISMO DIALETICO – verdade como construção, na relação homem/mundo

Entende que a verdade vai sendo construída na relação com o mundo – ela não existe previamente ao homem.

²³ CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento. São Paulo: Cortez, 2002.

Na discussão sobre a **verdade** é preciso levar em consideração dois pólos do conhecimento: **o sujeito** (por ex: o aluno) e **o objeto de conhecimento** (por ex: a escrita, a matemática etc).

No materialismo dialético, o conhecimento e a verdade são relativos. Não se trata de *relativismo* mas de relação – não é qualquer coisa que vale, mas vale o que está em constante relação com a história, a cultura, o poder, a sociedade.

Portanto: sujeito e objeto do conhecimento estão relacionados ao contexto histórico, social, cultural e político.

Como fica tudo isso em relação ao cotidiano da sala de aula?

Uma concepção idealista

- Oferece ao aluno a verdade já **descoberta, pronta, sem** permitir que o aluno entre na relação de constituição do conhecimento (apropriação – internalização - conversão)

No Idealismo Racionalista:

- predomina o sujeito (sua razão, sua mente)
- encontra-se a verdade no sujeito
- MÉTODO: para atingir a verdade não preciso mexer no mundo. Atinjo a verdade pelo raciocínio. Ex: ensinar lógica para as crianças, ensinar matemática para ensinar a pensar.
- As crianças conhecem (aprendem de dentro para fora, o conhecimento está no amadurecimento das estruturas internas – as forças são internas, próprias dos sujeitos cognoscentes). Veja-se a afirmação de Descartes: “Penso, logo existo”.

No Idealismo Empirista

- predomina o objeto de conhecimento
- a verdade está no mundo e não no homem
- MÉTODO: experimentação – preciso mexer no mundo

- as crianças precisam estar manipulando objetos de conhecimento para aprender e conhecer sobre o mundo

Obs: as teorias cognitivistas contemplam estas duas posições e, portanto, são idealistas no sentido filosófico, com implicações pedagógicas.

Uma concepção materialista dialética

Possibilita – ao aluno e ao professor – entender a busca da verdade como movimento histórico e social, temporal, relativo e provisório. **Verdade não é descoberta, mas construção cultural.** Todo conhecimento é relativo a algo. Não é provisório no sentido de que nada é verdade, mas que os conhecimentos são relativos à história, à cultura, à sociedade e ao poder.

Construção, nesse sentido, supõe um sujeito não só ativo mas interativo, social, simbólico, histórico, **encarnado** no mundo e nas relações com os outros. Nascemos nos ombros da cultura e não somos “um papel em branco” ou “uma tábula rasa”. Somos seres que fazem parte da história que não começou com cada um de nós, nem termina com o nascimento de cada um de nós.

OBS: Não se trata de construtivismo (que é uma abordagem filosófica e psicológica), mas do processo de mediação para que o projeto de ser humano (quando nasce) venha se hominizar – tornar-se homem.

VII. A SOCIOLOGIA²⁴

Alguns aspectos estão aqui destacados, ainda que de forma bastante breve, convidando os leitores ao estudo, sabendo-se dos limites em vista da complexidade do pensamento sociológico que tem implicações para a educação:

- a) A educação no modo capitalista de produção
- b) A educação, a responsabilidade do poder público e o neoliberalismo
- c) A educação e o pós-modernismo
- d) A alfabetização como questão sociológica

a) A educação no modo capitalista de produção

Como as transformações do capitalismo têm levado à simplificação da produção e do trabalho, a qualificação do trabalhador tem sido minimizada. Parcela-se o trabalho e não se precisa mais de conhecimentos sofisticados (cada um faz uma pequena parte do todo, sem precisar conhecer o todo). A argumentação é a de que é necessário regionalizar os currículos, abrindo inúmeras redes de ensino, causando uma fragmentação do saber e aumentando as diferenças sociais. Desarticulam-se as organizações públicas, desestrutura-se a categoria docente – tudo deve caminhar conforme as metas impostas pelo Banco Mundial e o FMI. A municipalização do ensino é um exemplo dessa estrutura – prefeiturização de serviços essenciais.

Interessa formar mão de obra barata (exército de reserva) e o sistema educacional público é que prepara essas pessoas, pois na escola pública é que estão os candidatos (e serão eles) a esse exército de reserva. Treinar o homem para o trabalho no lugar de formar o homem integral que também trabalha. O sistema educacional é mercadoria e produz mercadoria – o capital humano. Projetos educacionais que tentam driblar

²⁴ SADER, E. *Século XX: uma biografia não autorizada – o século do imperialismo*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000 e PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003. LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. SANFELICE, J.L. (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. MÉZSÁROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. MARX e ENGELS. *Organização de Florestan Fernandes*, São Paulo: Ática, 2003. LOMBARDI, J.C. (org.) *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

esta situação imposta e imperialistas tentam “remediar” as desigualdades sociais, não chegando à meta de formar homens e mulheres com possibilidades de serem governantes (mesmo que não venham a ser), como propõe Gramsci.

O papel social da escola é distinguir o “saber comum” do “saber científico” e este saber científico precisa ser ensinado, revelado, de acordo com projetos e critérios metódicos e sistematizados.

Temos um caminho: a educação como atividade humana auto-realizadora porque universal, pública e para todos. É formadora de consciência e pode auxiliar, e muito, para o desenvolvimento da transformação das palavras em ações. Dar a voz aos excluídos dos bens materiais e culturais, ampliando o leque de conhecimentos, tanto dos professores como dos alunos. A educação é sempre uma educação continuada e para ser emancipadora precisa ensinar tudo a todos. A qualquer custo evitar a fragmentação dos conhecimentos, aquela fragmentação que separa os conhecimentos em compartimentos sem fazer as ligações e articulações necessárias para entender o mundo, a história, as ciências. Não dividir os conhecimentos nas grades curriculares é um caminho possível. Reconhecer as contradições e não escondê-las dos alunos, é outro. Mostrar as contradições é condição de formação da consciência. Ensaiar a justiça social em todas as atividades propostas. Alfabetizar e letrar é urgente e não pode esperar mais, porque a distância entre o que sabem os que dominam e o que sabem os dominados é muito grande. Qualidade da educação é isso: que todos os alunos possam usufruir, de verdade, do direito de aprender porque se tem o dever, de verdade, de ensinar. Se a consciência for modificada pela apropriação do conhecimento científico, que é o papel da escola, pode provocar mudanças na prática social das pessoas.

b) A educação, a responsabilidade do poder público e o neoliberalismo

Um dos maiores problemas do modo capitalista de produção é a conseqüente e planejada desigualdade na distribuição de renda: poucos têm muito e muitos têm pouco e vivem na dependência dos poucos que têm muito e são donos dos bens de

produção e da empregabilidade. Mas a pergunta fica no ar: e os órgãos públicos que são responsáveis pela garantia da igualdade de oportunidades e, portanto, do direito de uma escola que efetivamente forme pessoas com possibilidades de uma vida digna? Onde está o poder do Estado para garantir que os gigantes não derrubem os anões? Onde está a força política para que projetos sociais sejam efetivamente de garantia de autonomia e não de esmola?

É preciso entender o que é neoliberalismo e como ele tem determinado o papel da escola, sem que muitos de nós tenhamos consciência, para que se possa responder às questões acima. A proposta e a efetiva concretização do neoliberalismo têm as seguintes características:

- a) a mínima responsabilidade dos poderes públicos com as questões sociais;
- b) a transferência das responsabilidades sociais para as instituições privadas;
- c) encorajamento e ajuda financeira para ONGs e outras organizações que deverão fazer pelos mais pobres, pelo meio ambiente, pela saúde, pela escola etc, o que o Estado deveria fazer – por isso que se diz que o neoliberalismo é da ordem do “Estado mínimo”.

No Brasil, estamos vendo, por exemplo, a triste realidade de verbas sendo empregadas no pagamento de escolas particulares para alunos empobrecidos – significa que no lugar de construir escolas em todos os cantos deste país e em vez de investir na formação de professores e no dever de munir as escolas públicas de todos os materiais necessários às melhores condições de trabalho e de salários, o governo gasta com as empresas privadas.

Há uma incapacidade do Estado de gerenciar as políticas sociais, abrindo espaço para as empresas e ONGs proliferarem, tentando dar a idéia que a melhor solução é essa. E ainda fazem a publicidade através da mídia de que a sociedade tem que assumir responsabilidades. Não se trata de responsabilidade, vejamos bem, não se trata do necessário espírito de solidariedade, mas, sim, da ampliação da exclusão social, do desemprego, da baixa escolaridade, do descaso com saúde. Sob o rótulo das liberdades individuais está o lema: “cada um por si” ou “salve-se quem puder”. Os poderosos vão

ocupando o lugar que o Estado deixa vazio e acirra-se a competição, diminuem-se os salários e aumenta o desemprego (culpam-se os patrões por não oferecerem empregos e deixa-se para os trabalhadores resolver seus problemas com a empresa).

Temos um exemplo bem perto de nós, apenas um exemplo entre tantos: A FEBEM (Fundação Estadual do Bem estar do Menor) e a semi-liberdade estão nas mãos de ONGs ou de associações (Guarda Mirim com a Febem e União Espírita com a semi-liberdade, no caso de Piracicaba, SP) e não sob a responsabilidade do poder público, que deveria resolver os problemas da saúde e da educação, da moradia e do emprego, da segurança e da alimentação...

c) A educação e o pós-modernismo

Compreender o que vem a ser o pós-modernismo é urgente para os educadores e professores. É um modo de pensar que tem se propagado de forma rápida, principalmente na escola. É uma corrente de pensamento.

Algumas frases exemplificam: *“tudo é arte”*; *“vale mais o processo do que o produto do ensino”*; *“tudo é descartável e trocado por um novo”*; *“precisamos saber um pouco de tudo”*; *“cada um pode fazer como quer”*; *“tudo é válido”*; *“verdade não existe”*; *“ele não sabe muita coisa, mas tem a cultura popular que é linda”*; *“não existe um conhecimento melhor que outro”*; *“o que vale é a criatividade”*; *“vamos viver o presente, tudo é passageiro”*...

O pós-modernismo nega a existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido; nega a autoridade do professor e da professora; nega a intencionalidade do ensino. Não há distinção entre verdadeiro e falso. Nega que um conhecimento é melhor que outro. Uma trágica consequência: a maioria dos seres humanos tem sido impedida de se apropriar de toda a riqueza material e intelectual e de se enriquecer por meio das obras humanas. E a escola? Como se apropriou dessa corrente de pensamento?

As formas mais elevadas de conhecimento estão sendo substituídas por conhecimentos aligeirados e insuficientes. Vejamos as idéias pós-modernas presentes na escola:

- a) adequar o ensino à realidade do aluno (não há efetivo investimento para que ele consiga sair de onde está para alcançar patamares muito mais complexos de entendimento do mundo);
- b) adequar o ensino e o programa ao ritmo do aluno (aceitam-se os limites do presente sem buscar caminhos alternativos para que ele avance nesse ritmo);
- c) esperar o amadurecimento interno, respeitando etapas do desenvolvimento (investe-se pouco na ajuda e na preparação de aulas que impulsionem o desenvolvimento; nega-se a intervenção sistematizada do professor);
- d) diminuir os conteúdos ou simplificá-los, adequando-os à “pobreza e o pouco estímulo que recebem em casa” (acredita-se no mito da carência cultural e culpam-se os pais pelo pouco que sabem).
- e) considerar todo e qualquer conhecimento como válido (o que significa que se aceita o mínimo como sendo o máximo que o aluno pode saber);
- f) trazer para a escola e para as aulas o máximo de situações concretas (o que significa que as funções superiores – culturais – são muito pouco desenvolvidas, tais como a abstração, a simbolização, a imaginação, a memória, o raciocínio, ou seja, não se ajuda o aluno a superar o que é imediatamente perceptível);
- g) conceber a formação escolar como construção de competências e habilidades (voltadas para o que a sociedade capitalista considera competência e habilidade para o trabalho e a submissão; preparam-se alunos para o trabalho alienado no lugar de prepará-los para uma crítica consciente dos modos de produção da exclusão – não se pergunta nem se ensina a perguntar: Competência para fazer o quê? A serviço de quem?);
- h) acreditar que há inteligências diferentes (o mito da inteligência emocional e de outras. Aceita-se que cada um vai ser bom em alguma coisa e, portanto, que devemos “respeitar” as aptidões de cada um, minimizando as oportunidades de desenvolver todas as funções superiores, especificamente humanas);
- i) acreditar que o que importa é “aprender a aprender” (empobrecem-se adaptam-se os conteúdos às condições culturais presentes; o professor não precisa ensinar, transmitir, ajudar, intervir, ampliar conhecimentos; acredita-

se na construção autônoma do aluno, descartando o caráter transmissível do conhecimento).

A educação desempenha um papel importante como instrumento de luta, como arma para a transformação social. Muitas reformas educacionais não reformam de verdade, apenas nos dão a sensação de que estamos atendendo melhor nossos alunos: *falaram nos cursos que fiz e nas oficinas que é bom... então, deve ser.*

Só o conhecimento cada vez mais apurado pode oferecer autonomia aos professores. E é urgente que os professores sejam autônomos, no sentido de um trabalho coletivo consciente e científico. A valorização dos professores depende, também, da luta pelo direito de conhecer profundamente: O que fazemos? Por que fazemos? Para que fazemos? O que queremos e por que queremos? O que não queremos e por que não queremos? Saber o que não queremos é tão importante quanto saber o que queremos.

Saber o *que não quero e por que não quero* me torna mais crítico, mas fiel às concepções assumidas. Quando determino o que não quero, estou tentando me libertar das armadilhas das boas intenções; das propagandas enganosas; das resoluções das políticas públicas que se apresentam como soluções salvadoras da miséria e da injustiça, a favor do direito e da cidadania. Ficamos menos vulneráveis ao que nos impõem como alternativas à exclusão social e conseqüentemente escolar.

d) A alfabetização como questão sociológica

Algumas questões sociológicas e políticas nos ajudam a pensar o projeto de alfabetização e letramento: o papel social da escrita e da leitura em uma sociedade “letrada” como a nossa.

Ler e escrever bem, utilizar a escrita e a leitura como forma de conhecer e intervir no mundo, ler e escrever com autonomia para reivindicar, aceitar, recusar, solicitar, expressar sentimentos – tristezas, alegrias, dúvidas. Ler e escrever para se divertir, para rir, para conhecer. Ler e escrever para julgar, escolher, negar, argumentar. Ler e escrever também como forma artística, literária.

Ler e escrever são atos sociais e políticos. São atos de vontade e de prazer. São atos de participação na vida social em todos os seus aspectos: políticos, econômicos, culturais; são condição para optar, para escolher.

Paulo Freire²⁵ diz que a escola,

na medida que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social

Pensar no contrário nos dá uma visão mais clara: não ler e não escrever (ou ler e escrever mal) é incorporar a negação da cidadania. É subjugar-se, é depender sempre, é humilhar-se, é ser menos, é ser servil. É aceitar sem questionar, é obedecer sempre...

É inadmissível que um aluno saia da escola na oitava ou nona série sem saber ler e escrever bem, muito bem. Sem dominar, sem ter encarnado parte da obra humana que se pode conhecer pela leitura e toda a obra pessoal que se possa criar pela escrita e pela interpretação da leitura. É uma injustiça que milhares e milhares de meninos e meninas deste nosso país, quando terminam a escolaridade obrigatória (se terminam) nunca mais escrevam... nunca mais possam comprar um livro ou nunca mais freqüentem uma biblioteca. Que país é esse? Que escola é essa? O passado explica, o presente constata e o que se projeta para o futuro? Até quando esperar? Esperar o quê?

²⁵ FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, p.68.

Elogio ao aprendizado

Bertold Brecht

*Aprenda o mais simples!
Para aqueles cuja hora chegou
Nunca é tarde demais
Aprenda o ABC, não basta, mas!
Aprenda!
Não desanime! Comece!
É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!
Aprenda, homem do asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher, na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro:
É uma arma.
Você tem que assumir o comando!
Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta.
É você quem vai pagar.
Ponha o dedo em cada item
Pergunte: O que é isto?
Você tem que assumir o comando!*

VIII. A PSICOLOGIA²⁶

A contribuição da psicologia para compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita é de extrema importância²⁷. É ela quem nos ajuda a compreender a relação entre pensamento e linguagem; entre desenvolvimento e aprendizagem; o papel da mediação e dos signos; a elaboração conceitual; as funções psicológicas superiores ou culturais. Dependendo da perspectiva psicológica que se assume, diferentes caminhos são traçados para compreender o processo da alfabetização.

A psicologia não aponta métodos de alfabetização, mas pode dar subsídios teóricos para as práticas pedagógicas. Não se trata de aplicar uma psicologia como se aplicássemos uma fórmula e tudo estaria resolvido.

No início do texto colocamos um quadro apontando para três modos de compreender o desenvolvimento e a aprendizagem e as implicações para a educação. Vamos agora aprofundar um pouco algumas questões, diretamente relacionadas com o papel do ensino do ponto de vista da psicologia, na perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano. Não há um método de alfabetização ou de ensino nesta perspectiva. As questões de método ou de formas de ensinar são questões pedagógicas e lingüísticas.

Um projeto político-pedagógico para a alfabetização e o letramento assume posições nas perspectivas da filosofia, da sociologia, da economia, da história, da psicologia, da pedagogia e da lingüística. É por esse motivo que estão compondo este texto, apontamentos sobre a relação entre algumas dessas áreas do conhecimento e a escola – a responsável pelo processo de aquisição da leitura e da escrita de seus alunos.

²⁶ Conferir obras que subsidiaram este texto: 1. VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. Volumes I, II, III, IV e V. Madrid: Visor. 2. LEONTIEV, A. Desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte. 3. LURIA, A. Pensamento e Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 4. DUARTE, N. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 5. FONTANA, R.A.C. e CRUZ, N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual.

²⁷ Os estudos de FONTANA e CRUZ foram subsídios para a escrita deste texto. Conferir FONTANA, R.A.C. e CRUZ, N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual.

Quem é a pessoa que aprende?

Tento, nesta parte do texto, apontar para três concepções de sujeito, de pessoa, de indivíduo, de acordo com posições teóricas da psicologia. Cada uma delas parte de pressupostos diferentes. Vejamos:

1. **Para a psicologia comportamental ou behaviorista**, quem aprende é um sujeito que se constitui por meio de condicionamentos. É claro que muitos de nossos comportamentos são condicionados. Por exemplo, sem um bom condicionamento físico não conseguimos vencer uma competição de natação, quando estão competindo conosco bons e preparados nadadores. Não conseguimos dirigir um automóvel se não estivermos muito bem condicionados e com hábitos corretos para evitar acidentes. O mesmo acontece com outros tantos comportamentos nossos. Diferente disso é conceber que **só** aprendemos por condicionamento e que **todo** comportamento humano é fruto de condicionamento.

Skinner, um dos mais importantes autores da psicologia *behaviorista* ou do comportamento, explicou as condutas humanas, inclusive o pensamento e a linguagem, como respostas aos estímulos do meio físico e social. Mais interessado nas questões da aprendizagem, não discute desenvolvimento, considerando este último como a soma de condicionamentos aprendidos. Portanto, para esta perspectiva, desenvolvimento e aprendizagem seriam a mesma coisa.

Suas inúmeras pesquisas levaram-no a distinguir dois tipos de condicionamento: o clássico e o operante. Um exemplo fácil de compreender é a explicação do medo. A criança não nasce com medo. Ela aprende a ter medo quando algo aversivo ao seu organismo (um forte barulho, ou uma alfinetada, por ex) for associado a um objeto ou pessoa ou animal. Watson, de quem Skinner foi seguidor e continuador, observou uma criança de 11 meses em visita a um zoológico e a criança não tinha nenhuma reação parecida com medo diante de animais peludos. A criança tocava no rato, no cão, no coelho... No laboratório, por várias vezes foram associados ruídos fortes (uma barra de aço golpeada com um martelo) quando ela tocava no rato branco. A criança passou a demonstrar medo, estremecia e começava a chorar. Depois passou

a ter medo de tudo que era peludo (até casaco de pele). Este é um exemplo de condicionamento clássico: um estímulo que originalmente não provoca reação de medo (rato branco) foi associado a outro que naturalmente provoca reação de medo, que seria então aprendido por condicionamento.

O condicionamento operante é aquele que se dá pelo reforçamento após as respostas do sujeito. Todo comportamento reforçado com algo agradável tende a se repetir. E os que são punidos com algo aversivo, tendem a desaparecer.

As teorias do comportamentalismo influenciaram muito a educação, principalmente devido ao princípio de “modelagem e controle do comportamento” – A escola ou qualquer processo educativo deve reforçar passo a passo comportamentos que quer que se repitam e não reforçar (ignorar ou punir) os que não devem ser repetidos. A escola deverá ter planejamentos detalhados (operacionalizados) dos comportamentos que deseja condicionar e seguir passo a passo procedimentos de modelagem. Assim acontece no processo de aquisição da leitura e da escrita. Tudo em uma ordem crescente de dificuldades e a cada resposta certa um reforço positivo. Repetições e modelos a seguir. Estímulos corretos e adequados para obter o maior número de respostas certas. Evitar o erro é uma das tarefas.

2. Quanto à abordagem de Jean Piaget, é necessário dizer que ele se interessou e estudou muito para responder com sua teoria a difícil questão: como o homem elabora seus conhecimentos sobre a realidade? Para isso, Piaget desenvolve então a chamada *psicologia genética* – genética porque busca a gênese, o começo, as origens e os processos de formação do conhecimento. Importante: Não se trata de uma psicologia *da criança*, seu interesse maior não era a infância mas o desenvolvimento do conhecimento. Se ele estuda esta etapa da vida – a infância – é porque considerava um período particular do processo de formação do pensamento, que só se completa na idade adulta. Com sua formação em Ciências Naturais, buscou bases de sua psicologia na biologia.

Bastante complexa, sua teoria não tem sido profundamente estudada, a não ser por especialistas ou pesquisadores dedicadíssimos. Supõe que o estudioso da teoria de

Piaget tenha conhecimentos bem desenvolvidos de Matemática, Lógica, Biologia, Filosofia e Psicologia. Sua vasta produção é um marco de enorme importância para a psicologia e para os estudos do homem no século XX.

Alguns princípios podem ser destacados, atentando porém para o fato de que seria incorreto dizer que com esses apontamentos estaremos conhecendo os estudos de Jean Piaget.²⁸ Os destaques a seguir são apenas alguns elementos que podem nos interessar nesse momento. Quem se interessar pelos estudos de Piaget deverá estudar muito e ler muitos de seus livros. É ingenuidade dizer que conhecemos seus escritos. Maior ingenuidade é dizer que adotamos a teoria piagetiana nas escolas sem essa dedicação ao estudo de sua obra...

- a) as relações entre organismo e meio são *relações de troca*;
- b) o organismo *adapta-se* ao meio por essas trocas;
- c) adapta-se e assimila por meio de *equilibrações sucessivas*;
- d) os *mecanismos de transição* impulsionam e explicam a evolução do desenvolvimento cognitivo;
- e) Ao agir sobre o meio, o indivíduo incorpora a si elementos que pertencem ao meio (*assimilação*);
- f) Ao mesmo tempo em que o indivíduo assimila, utiliza conhecimentos anteriores para modificar o que assimilou (*acomodação*);
- g) De acordo com um modelo biológico, a *inteligência* é um caso particular de *adaptação biológica*;
- h) Organismo adaptado é o que mantém *equilíbrio em suas trocas* com o meio;
- i) Uma das primeiras formas de adaptação é o *esquema de ação* (ex: preensão, puxar, sugar...);
- j) Os esquemas de ação vão se *coordenando* (ex: pegar e sugar se coordenam);
- k) Os esquemas de ação ampliam-se, coordenam-se entre si, são interiorizados e transformam-se em *esquemas mentais*;

²⁸ Jean Piaget nasceu em 1896 na Suíça. Foi professor de Filosofia, Psicologia e História do Pensamento Científico na Universidade de Genebra. São 63 livros desse autor traduzidos para o Português, mas são muitos mais os que esse autor e pesquisador escreveu.

- l) A *equilíbrio* é a capacidade de *auto-regulação* diante de cada situação *conflitante*.

Piaget descreve os estágios de desenvolvimento cognitivo:

- a) período sensório-motor (reflexos que se transformam em esquemas de ação);
- b) período pré-operatório (tornar-se capaz de tratar os objetos como símbolos, criando possibilidade de adquirir linguagem);
- c) Período das operações concretas (final do período pré-operatório em que, após sucessivas equilíbrios, o pensamento assume formas de operações intelectuais – nesta fase a criança está apta para compreender o ponto de vista do outro e são estabelecidas as bases para o pensamento lógico, próprio do final do desenvolvimento cognitivo);
- d) Período das operações formais (pensar abstratamente, refletindo sobre hipóteses de maneira lógica).

De acordo com este quadro, apenas esboçado de forma bastante simplificada, a aprendizagem não interfere no desenvolvimento. A ênfase é dada nos processos internos. A aprendizagem depende do desenvolvimento. O que a criança pode ou não aprender, depende do processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas. O que está incompatível com seu estágio de desenvolvimento não é incorporado pela criança.

Quanto às práticas pedagógicas que se pode apreender, o papel da escola é dar oportunidade para a criança se desenvolver e agir sobre os objetos do conhecimento, mas apenas desafiando e organizando os objetos e facilitando os processos de elaboração que são totalmente construídos por cada criança. No lugar de ensinar e intervir no processo de desenvolvimento, o professor torna-se apenas um facilitador e desafiador. Nada pode fazer, além disso.

O foco da escola é a criança, no sentido de que o ensino depende do desenvolvimento espontâneo dela. “O processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança” – diz Emilia Ferreiro²⁹. Ouvir a criança, prestar atenção no que faz

²⁹ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 131.

e como faz, sim, no entanto sem intervir de forma direta e sistematizada. Deixando de dar prioridade às funções informativa e instrucional, o ensino tem a função de possibilitar vivências aos indivíduos e modos de construir conhecimentos por si mesmos. A escrita, como outro conhecimento qualquer, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras.

Chegam até a sala de aula, como método de alfabetização, procedimentos que Emilia Ferreiro insiste em dizer que não são um método de ensino, mas de pesquisa que ela realizou. As etapas que ela descreveu seguem os princípios da teoria de Piaget, interpretadas pela pesquisadora: a criança *assimila* para compreender, transforma o que vai conhecendo (*acomodação*). Vai testando suas hipóteses de natureza cognitiva, (re)elabora essas hipóteses e, pouco a pouco, vai compreendendo a lógica desse sistema simbólico – a escrita.

Utilizando-se o mesmo método que Piaget utilizou em suas pesquisas, Ferreiro descreve as seguintes etapas que observou no desenvolvimento da escrita, jamais afirmando ser um método de alfabetização ou uma regra a seguir nesse processo:

- a) período pré-silábico – a criança utiliza marcas diferentes de seus desenhos, sem relação com o registro sonoro da palavra – somente ela pode interpretar e o faz de um modo instável. Nessa fase, a escrita constitui um sistema independente, mas relacionado ao desenho;
- b) período silábico – estabelece correspondência entre partes da palavra falada e partes da palavra escrita. Cada marca corresponde ao registro de uma sílaba oral. Nem sempre utilizando letras que a palavra escrita contém:
 - antes das letras terem valor sonoro a criança pode escrever X N Z e dizer que escreveu já-ca-ré
 - depois que adquire valor sonoro a criança pode escrever C V L e dizer que escreveu ca-va-lo
- c) período silábico-alfabético – simultâneo à hipótese silábica, utilizando letras que tem na palavra, por exemplo: OELFTED – o elefante é gordo.

- d) Período alfabético – registro de fonemas da língua oral, fazendo relação entre grafema e fonema, por exemplo: PIRASSICABA
- e) Período ortográfico – não sendo mais aspecto *constutivo*, Emilia Ferreiro diz que as informações sobre ortografia dependem do ensino sistemático.

3. Alexander Romanovich Luria e Lev Semionovich Vigotski³⁰, pesquisadores e estudiosos da perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, entenderam que seria necessário compreender a escrita como atividade simbólica e se perguntavam: o que leva a criança a escrever?

Descreveram como as crianças se apropriam da escrita em suas relações sociais, nas interações com pessoas que escrevem. Consideram a escrita um sistema de representação, produzido pelos homens na história da humanidade e que deve ser transmitido de geração para geração, no processo de escolarização. Observando as crianças em seu caminho de aprendizagem da escrita, Luria descreveu como as crianças aprendem a escrever. Estudou o **gesto** como pré história do desenho, interligado com a **palavra**. Vigotski disse que os gestos são escritas no ar e o **desenho** é gesto marcado no papel. Os objetos adquirem função de **signos** e na brincadeira de **faz-de-conta**, uma coisa vira outra: um cabo de vassoura vira cavalinho, uma caixinha pode virar um caminhão...

Gesto indicativo e **nomeação** fazendo parte do processo de **significação**. Depois, o **desenho** que pode ser narrado e a **narrativa** que pode ser desenhada. Gesto, palavra, desenho, nomeação, faz-de-conta, narrativa... cabo de vassoura vira cavalo, rabiscos indiferenciados tornam-se **signos** diferenciados.

Partindo da **função instrumental da escrita** como suporte da **memória**, colocava as crianças em situações nas quais elas precisavam fazer marcas, de alguma forma, para lembrarem-se do que ouviram. Luria foi observando as marcas que faziam e em que momento as crianças começavam a utilizar **símbolos para auxiliar**

³⁰ Luria nasceu em 1902 e morreu em 1977 e Vigotski nasceu em 1896 (no mesmo ano que Piaget e Freinet) e morreu em 1934. Entre livros e artigos, Vigotski escreveu mais de 200 obras, muitas delas estão ainda apenas em russo – não foram traduzidas. Esses dois autores são russos e a matriz de suas teorias é o marxismo.

a **memória** de forma a reproduzirem o que foi dito (que era sempre mais coisas do que poderiam memorizar).

As crianças **imitavam** o formato da escrita dos adultos, primeiro sem relação com os conteúdos a serem escritos. Mas para diferenciarem uma frase de outra e depois conseguirem “ler”, começavam a fazer **marcas diferentes para palavras diferentes**. Caso contrário elas não conseguiam reproduzir o que ouviram. Luria considera as **marcas topográficas** como os primeiros rudimentos da escrita que ajudam a criança a se organizar, a memorizar e a perceber as **relações entre sinais e significados**. As funções psicológicas superiores: percepção, memória, atenção, linguagem, imaginação... em movimento de desenvolvimento **durante o processo**. Uma afirmação importante: o processo de aprender a escrever altera as funções psicológicas. As marcas feitas no papel, como registro, adquiriam caráter expressivo: utilizavam cores, quantidades, formas diferentes. Uma das crianças, com quatro anos e meio, ouviu: *Tem um cachorrão com quatro cachorrinhos*. A criança desenhou uma linha maior e quatro linhas menores. As marcas iam ficando cada vez mais próprias para ajudarem a memória e Luria chamou a esse processo de **escrita elementar** porque o registro feito serviu como instrumento da memória. O desenho constitui, assim, um elemento auxiliar na produção da **escrita diferenciada**.

Não se trata de método de alfabetização, mas de uma pesquisa para tentar entender o que faz uma criança aprender a escrever. É essa compreensão que pode auxiliar nossa observação e nossa intervenção, mas não é proposta de método. É fundamento.

Luria destaca que não se trata de etapas, e isso é uma importante diferença de outras constatações porque a base teórica é outra. As crianças não passam necessariamente por essas fases, que não acontecem na mesma seqüência para diferentes crianças que tiveram diferentes experiências anteriores com a escrita, na interação com escritores e leitores.

A elaboração da escrita não é algo individual, mas cultural, não se dá independente do contexto social e a escola é o mais importante contexto social para aprender a ler e a escrever.

Com a alfabetização, começa um novo período de elaboração da escrita e do conceito de escrita. Trata-se de elaboração conceitual, por meio da mediação dos signos, na interação, pela linguagem, na linguagem e com a linguagem. Trata-se, portanto de **experiências concretas de utilização da escrita**.

Pela mediação do adulto, de quem recebe informações sobre o sistema convencional da escrita, a criança tenta seguir quem sabe e vai se **apropriando** dos mecanismos da **escrita simbólica** que foi e é **culturalmente elaborada**.

Trata-se de uma enorme contribuição teórica para que a escola possa, autonomamente e por meio de suas escolhas metodológicas, auxiliar a criança a se apropriar da escrita e da leitura.

As crianças vão à escola para aprender a ler e escrever e se apropriar de outros tantos conhecimentos que cabe à escola ensinar. A leitura e a escrita são responsáveis pelo desenvolvimento das funções superiores – propriamente humanas – além de ser por meio delas que se pode conhecer o mundo de forma científica, desvendar o desconhecido, reivindicar, ter prazer, lazer, informações...

Mas o fracasso no ensino da escrita e da leitura tem impedido que uma importante parcela de nossa população faça parte dos letrados – dos que utilizam a leitura e a escrita como parte da vida em sociedade. Vivemos com um alto índice de analfabetismo funcional. Por quê? Nem todas as crianças chegam à escola com as experiências necessárias para a aquisição da escrita. Muitas precisam da escola para que possam entrar em contato, às vezes pela primeira vez, com toda a agenda escolar (lápiz, cadernos, direção da escrita, saber copiar, desenhar...). E nem todas conseguem aprender tudo isso em classes lotadas como são as nossas, ainda mais se não forem ensinadas.

É uma reivindicação antiga dos professores que as salas de aula tenham menos alunos para que possam auxiliar cada criança em suas necessidades. Mas, como dissemos em outro momento, há uma história política e econômica que explica esse fato, sem, no entanto, justificá-lo. A nossa luta não é só ensinar, mas conseguir condições para ensinar bem e a todos.

a) Nossos fundamentos são bases de nossas práticas

Quando acreditamos a) que a criança constrói seus conhecimentos sobre a escrita de dentro para fora; b) que as estruturas cognitivas são biológicas, individuais e só se pode ensinar quando as estruturas estão desenvolvidas; c) que é preciso esperar o amadurecimento cognitivo e d) que as crianças seguem etapas fixas e universais para se apropriarem do sistema cultural que é a escrita, organizamos nossas aulas e ocupamos o espaço e o tempo da escola de uma certa forma e nossa função de professor ou professora é muito mais de facilitadores do que de professores que ensinam incansavelmente de forma sistematizada e intencionalmente.

Quando acreditamos a) que só a repetição e o condicionamento fazem acontecer a aprendizagem, b) que o professor é aquele que vai reforçar os acertos e reprovar os erros, aquele que vai prover estímulos para obter respostas e assim controlar a aprendizagem por meio de provas e testes, nossas aulas seguem esses princípios e nossos modos de ensinar são diferentes: intervenção constante, planejada, mas passo a passo, modelando comportamentos, acreditando em um aluno passivo e incapaz de pensar.

Se acreditarmos a) que os indivíduos aprendem na interação, pela linguagem, de forma sistematizada e organizada, de modo intencional e planejado porque esse é o papel da escola; b) que o professor tem um papel indispensável e de absoluto valor, seguiremos outros caminhos e seremos mais autônomos porque conhecedores e estudiosos do desenvolvimento humano e dos conteúdos que ensinamos.

Quando trabalhamos a escrita de forma funcional, a escola passa a ter mais significado para alunos e professores. As crianças sabem que vão à escola para aprender a ler e a escrever. Mas que desânimo quando isso não acontece e a espera é longa... Desânimo dos professores, dos alunos e dos pais. Atraso social e cultural.

Professora ou professor que esclarece as dúvidas de seus alunos, que as informa corretamente sobre o funcionamento deste sistema simbólico porque sabe bem como ele funciona, utilizará, com certeza, caminhos diferenciados dos descritos anteriormente, baseados em outras concepções de desenvolvimento humano.

A criança elabora conhecimentos, elabora-os e (re) elabora-os com a ajuda e a intervenção dos professores. Vai, aos poucos, compreendendo as regras, que são convenções e nada têm a ver com a realidade. PATO (P,A,T,O) não se parece com aquela ave que nada no lago que um dia ela viu. Utiliza seus conhecimentos para escrever e por isso precisa de ajuda constante para reformular suas hipóteses. As relações estabelecidas com os colegas e professores, materiais didáticos portadores de textos diversos vão oportunizando **aproximação** com a realidade e **distanciamento** dela. Cabe à escola conhecer a concretude de vida das crianças mas ir além, sempre – ninguém vai à escola para aprender o que já sabe, mas espera partir do que já sabe para aprender mais e muitas vezes substituir vários conhecimentos por outros de cunho científico ou literário.

As crianças não elaboram somente a escrita como um sistema simbólico, mas, ao escrever e ler, elaboram visões de mundo, do papel da escrita na sociedade e na conquista dos direitos. Elaboram conceitos científicos e os papéis sociais, inclusive de alunos e professores. Será que esses papéis estão sendo elaborados na escola? Será que a indisciplina incontável não está na dependência direta de uma falta de elaboração dos diferentes papéis sociais? Será que as crianças, por não estarem aprendendo, confundem escola com outros espaços sociais?

Vivida como linguagem, a escrita é código, é técnica, é significado, é objeto de conhecimento, é forma de interlocução, é modo de agir, é modo de dizer as coisas e os sentimentos. É internalização das convenções e da lógica delas; é conversão dos modos de interação na sua realidade sociocultural. É porta de passagem obrigatória para a inserção cultural.

IX. A PEDAGOGIA³¹

Ao longo deste texto, a pedagogia esteve presente quase o tempo todo. A intenção é apontar, como uma síntese e com alguns acréscimos, o que já vem sendo discutindo desde o início.

As escolas Pedagógicas têm história – História da Educação; História da Didática; História da Alfabetização e assim por diante.

Aqui, prática pedagógica está sendo entendida como a geradora de mudanças que contribuam para a atuação dos indivíduos como transformadores da prática social global. Não se trata de algo que aconteça espontaneamente, mas pela transmissão de conteúdos importantes, significativos do ponto de vista cultural. O objetivo último de uma prática pedagógica é que deliberadamente, intencionalmente e de forma sistematizada, seja prática medidora das práticas sociais.

A escola – com suas práticas pedagógicas – é mediadora entre os conhecimentos cotidianos e os científicos e literários. Qualquer objetivo traçado para as práticas pedagógicas precisa estar fundamentado, e na fundamentação está a diferença entre:

- a) objetivos fantasiosos ou escolhas aleatórias, modismos e preferências pessoais e
- b) objetivos de ordem social e política: apropriação da ciência, da arte, da filosofia, da moral, da política; no lugar de aceitar passivamente o cotidiano das classes populares, investir no desenvolvimento das funções superiores e na apropriação (tornar próprio) das experiências da humanidade, acumuladas na história social e transmissíveis no processo de aprendizagem, como propõe a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e a Pedagogia Histórico-Crítica.

³¹ As contribuições teóricas para este item foram tomadas de DUARTE, N. Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1999; DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2001. SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2001; SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica Campinas: Autores Associados, 2003. FONTANA e CRUZ. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997. PADILHA, A.M.L. Possibilidades de Histórias ao Contrário. São Paulo: Plexus/Summus, 2004.

Aqui, alguns destaques podem ajudar na opção que a escola ou as Secretarias de Educação fazem por uma linha pedagógica, que como sabemos não é neutra, e não é qualquer uma que serve para as condições de educação que se quer. A escolha por uma pedagogia é filosófica, sociológica, psicológica, histórica e moral.

a) Perspectivas da Didática na História da Educação (quadro)

Esse quadro pode esclarecer alguns pontos, de forma resumida e ainda introdutória, o que já é conhecido por muitos de nós.

Uma vez tomando contato, mesmo que por meio de um quadro-síntese, com as tendências da didática e da escola na História da Educação Brasileira, importa destacar, em seguida, outros pontos.

ENFOQUES DA DIDÁTICA ATRAVÉS DA HISTÓRIA - ESCOLA TRADICIONAL

VERTENTE RELIGIOSA	VERTENTE LEIGA	
1549 – 1759 – JESUÍTAS	1760 – 1930	
EDUCAÇÃO DOS FILHOS DOS NOBRES E COLONOS RICOS	EXPULSAO DOS JESUITAS – POMBAL	
OBJETIVO – CATEQUESE	PROFESSORES LEIGOS	
VISÃO DE HOMEM – UNIVERSAL – IMUTÁVEL	EDUCAÇÃO: ASSUMIDA PELO ESTADO	
EDUCAÇÃO: MOLDAR O HOMEM	ESCRavidAO – IMIGRAÇÃO	
BUSCA DA PERFEIÇÃO	VISÃO NEUTRA DE MUNDO	
SEM RELAÇÃO COM A REALIDADE	1890 – VISAO DE CIÊNCIA NEUTRA	COMEÇA O LIBERALISMO
PEDAGOGIA DA DOMINAÇÃO	SEM RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E ESCOLA E SOCIEDADE	BANCOS E COMERCIO EXTERIOR
ESTUDO INDIVIDUAL	ENSINO: MEMORIZAÇÃO	
AULAS EXPOSITIVAS	ANALISE FRAGMENTADA	
COMPETIÇÃO E DISPUTAS	INTUIÇÃO	
EXAMES ORAIS E ESCRITOS	AUTORIDADE DA CIÊNCIA POSITIVISTA	
DIDÁTICA: NORMAS/ REGRAS	DIDÁTICA: 5 PASSOS	
	1. PREPARAÇÃO 2. APRESENTAÇÃO 3. COMPARAÇÃO 4. ASSIMILAÇÃO 5. GENERALIZAÇÃO - aplicação	

ESCOLA NOVA – 1930 – 1945

EFICÁCIA E PRODUTIVIDADE	II GUERRA MUNDIAL – ENTUSIASMO PELA EDUCAÇÃO	CRISE CAFEJEIRA – NOVO MODELO ECONÔMICO
ALUNO COMO CENTRO DO PROCESSO	EFERVESCÊNCIA CULTURAL SEMANA DE ARTE MODERNA 1922	SUBSTITUIÇÃO DA EXPORTAÇÃO PELA IMPORTAÇÃO
PROFESSOR COMO AUXILIAR	QUESTIONAMENTO DO ENSINO	GETÚLIO VARGAS – ESTADO NOVO
PSICOLOGIA NÃO DIRETIVA	EDUCAÇÃO COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	CRIAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA
PROBLEMAS ESCOLARES DEVEM SER RESOLVIDOS NA ESCOLA	ESCOLA RELIGIOSA DE MENOR QUALIDADE	SOCIEDADE DIVIDIDA EM CLASSES SOCIAIS
SEM ARTICULAÇÃO COM A SOCIEDADE	ESCOLA PÚBLICA DE MELHOR QUALIDADE	1930 – REFORMA CONSTITUCIONAL
INSPIRAÇÃO AMERICANA	DIDÁTICA COMO DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	“TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI”
VISÃO ORGANICISTA DE HOMEM	REFORMA DO ENSINO - CAPANEMA	PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS – IMPOSTOS PELA CLASSE DOMINANTE
NEUTRALIDADE CIENTÍFICA		
MODELO FABRIL – DIVISÃO DO TRABALHO		TAYLORISMO
NA ESCOLA: DIVISÃO DOS CONHECIMENTOS		
PROFESSOR = TÉCNICO		
LIVROS DIDÁTICOS		

1945 – 1964 – REFORMA GERAL DO ENSINO BRASILEIRO

LEI 4024/61 – LDB	CHEGADA DO CAPITAL ESTRANGEIRO
LUTA ENTRE ESCOLAS PARTICULARES E PÚBLICAS	MODELO LIBERAL DE ESTADO
PARTICULARES: MÉTODO MONTESSORI – FREINET	POPULISMO
ÊNFASE NA METODOLOGIA	
ESTUDO BASEADO NO LIBERALISMO E NO PRAGMATISMO	
CIENTÍFICO = JUSTIÇA	
PAULO FREIRE	EDUCAÇÃO POPULAR

PÓS 1964

RACIONALIDADE NA EDUCAÇÃO	JANGO GOULART É DEPOSTO
ACORDO MEC-USAID	GOVERNO MILITAR – DITADURA
REFORMA UNIVERSITÁRIA, LEI 5540/68	ACELERAÇÃO DA ECONOMIA
LDB – INSPIRAÇÃO AMERICANA – LEI 5692/71	NECESSIDADE DE RECURSOS ECONÔMICOS
TENDÊNCIA TECNICISTA	HORA DE CALAR A BOCA!!!! REPRESSÃO
EDUCAÇÃO DA SUPORTE AO SISTEMA ECONÔMICO	INDÚSTRIAS CHEGANDO
CURSOS PROFISSIONALIZANTES	NECESSIDADE DE MÃO DE OBRA QUALIFICADA – NÃO PENSAnte
SUSPENSAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	GOVERNO DA SUBSÍDIOS PARA ESCOLAS PARTICULARES

DÉCADA DE 1970

DIDÁTICA CRÍTICO-REPRODUTIVISTA	AS PROPOSTAS DE MUDANÇAS FICAM NO NÍVEL DAS IDÉIAS
CRÍTICA SEM PROPOSTAS	'DESENVOLVIMENTO INTEGRADO' – ECONÔMICO, POLÍTICO E SOCIAL
SALA DE AULA CONTINUA IGUAL	
NAO HÁ REFLEXÃO DENTRO DA ESCOLA	

DÉCADA DE 1980

CRÍTICA DENTRO DA PRÓPRIA ESCOLA	INÍCIO DO PROCESSO DE ABERTURA POLÍTICA
1ª Conferência Brasileira de Educação	MAIOR FORÇA DOS SINDICATOS
CONCEPÇÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO (PEDAGOGIA CRÍTICA)	PLURIPARTIDARISMO
Concepção da Didática: Histórico-crítica – tentativa de articular a teoria e a prática	AUMENTO DA INFLAÇÃO
ALUNO COMO SER CONCRETO SITUADO SOCIALMENTE	AUMENTO DO DESEMPREGO
PROFESSOR COM PAPEL DE PESQUISADOR CRIATIVO	CRESCIMENTO DA DÍVIDA INTERNA E EXTERNA
COMPREENSÃO DE QUE OS PROBLEMAS DA ESCOLA ESTÃO ARTICULADOS AO CONTEXTO SOCIAL	POLÍTICA DE RECESSÃO DO FMI
CONSCIÊNCIA DA TOTALIDADE DO SER HUMANO	LUTA OPERÁRIA GANHA FORÇA – ASSOCIAÇÃO DE CLASSES (Congressos dos Professores)

TENDÊNCIAS DO ENSINO

TRADICIONAL	ESCOLA NOVA	TECNICISMO	CRÍTICO-REPRODUTIVISTA	HISTÓRICO-CRÍTICA
RELIGIOSA E LEIGA	CENTRADA NAS TÉCNICAS E MÉTODOS DIDÁTICOS	DIDÁTICA E ESTRATÉGIA PARA ALCANÇAR : PRODUTIVIDADE/ EFICÁCIA E EFICIÊNCIA	EVIDENCIAR O CONTEÚDO IDEOLÓGICO DO ENSINO	TENTA SUPERAR OS OUTROS ENFOQUES
TRANSMISSÃO DO SABER	PRESSUPOSTOS PSICOPEDAGÓGICOS E EXPERIMENTAIS	PREOCUPAÇÃO MAIOR COM TÉCNICAS E MENOR COM A DIMENSÃO HUMANA	NEGA A ESPECIFICIDADE DO ENSINO	EVITAR O ESPONTANEÍSMO DA EDUCAÇÃO NOVA
PRINCÍPIO DA UNIVERSALIDADE		PROCESSO DE ENSINO É O MECANICISTA	FICA MAIS NA SUPERFÍCIE DA CRÍTICA	EVITAR A DESMOBILIZAÇÃO DO TECNICISMO
ENFOQUE NOS CONTEÚDOS		ENFOQUE NAS TÉCNICAS	NAO PROPOE	RECUPERA A ESPECIFICIDADE DO ENSINO
SEPARA TEORIA E PRÁTICA	JUSTAPOSIÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	PRÁTICA COMO APLICAÇÃO DA TEORIA		ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
AUTORIDADE INQUESTIONÁVEL DO PROFESSOR	RELAÇÃO AMIGÁVEL ENTRE PROFESSOR E ALUNO	PROFESSOR E ALUNO NÃO IMPORTAM		COMPREENDER A REALIDADE SOCIAL

b) Enfocando a Pedagogia Histórico-Crítica

A escola tem o papel de possibilitar e garantir o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, metódico e científico³².

- É uma pedagogia socialista em contraposição a uma pedagogia liberal e neoliberal;
- Seu pressuposto é de que à medida que o homem modifica a natureza modifica a si próprio e as relações com o mundo, como ensina Karl Marx;
- Identifica as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, suas principais manifestações e as tendências atuais de transformação;
- Aborda a conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo a ser assimilável pelos alunos, no espaço e no tempo da escola, sem minimizar nem aligeirar os saberes;
- Valoriza o ensino do processo de produção dos saberes e as suas transformações através dos tempos;
- Assume que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens;
- Propõe a constituição de formas adequadas para atingir o ato educativo da forma apresentada (organização dos meios, dos conteúdos, do espaço, do tempo e dos procedimentos);
- Supõe que o pedagógico é uma especificidade da educação e que a escola é a dimensão pedagógica da educação;
- Trata do saber sistematizado, portanto, não é qualquer saber;
- Diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; da cultura erudita e não da cultura popular;

³² A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, ainda está em processo de elaboração, tanto por parte dos órgãos públicos da educação como dos professores. Há um caminho que precisamos seguir para alcançar os objetivos de uma escola que retire da população empobrecida a carga e a responsabilidade pela vida indigna que leva, acreditando que o saber científico e erudito deve chegar a ela.

- Acredita que a sabedoria apenas baseada nas experiências da vida dispensa a escola;
- Faz diferença entre o que é curricular e o que é extracurricular (festas, comemorações, homenagens, palestras de convidados etc)
- Acredita que os professores devem seqüenciar o saber sistematizado de modo a que o aluno passe do não-domínio para o domínio;
- Afirma que ser criativo exige o domínio de certos conhecimentos;
- Para a pedagogia histórico-crítica, o aprendiz não é livre para escolher enquanto não domina e não se apropria de conhecimentos que possam lhe dar liberdade de escolha;
- Destaca que os alunos devem dominar o sistema de escrita, atingindo conhecimentos sobre a língua, e que a identificação e o reconhecimento dos mecanismos elementares da leitura, escrita e cálculo devem acontecer desde o início do Ensino Fundamental;
- Evidencia que os alunos devem ingressar no universo letrado;
- Tem como um de seus princípios que os alunos devem ter conhecimentos da cultura erudita, inclusive para poder compreender a cultura popular;
- Como para Marx o produto não se separa dos modos de produção, os produtos do ensino não se separam das formas como se processaram;
- Alerta que são específicos da educação escolar: conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos – como elementos necessários para a formação da humanidade, em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberadamente e intencionalmente, através das relações pedagógicas;
- Acredita que as formas, os processos e os métodos são fundamentais para que os alunos se apropriem dos conhecimentos;
- Sustenta a necessidade de os professores estudarem sistematicamente as Ciências da Educação e as Ciências Humanas, além dos estudos mais aprofundados dos conteúdos que vai ensinar a seus alunos.

É na escola que as novas gerações têm acesso aos bens culturais da humanidade

Vale lembrar o que escreveu Leontiev³³ para que fique ainda mais evidente o papel da educação de modo geral e da educação escolar de modo específico:

“Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças [bem] pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria que recomeçar.”

A Pedagogia Histórico-Crítica tem seus fundamentos na matriz marxista e este quadro ajuda a constatar isso, mesmo que de forma breve:

³³ Aléxis Leontiev foi também companheiro e seguidor de Vigotski que com Luria formavam a “troika” (grupos dos três estudiosos e pesquisadores marxistas russos que construíram a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano) O trecho citado faz parte do livro: LEONTIEV, A. Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

PROPOSTAS MARXISTAS	PROPOSTAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
A hominização supõe sair do sistema de trabalho alienado (mais-valia) para participar dos bens de produção	Os alunos precisam ter acesso aos bens culturais da humanidade e participar dos modos de produção desses bens
É preciso socializar os meios de produção que estão nas mãos da classe que domina e possui o capital	A escola tem que permitir o acesso aos instrumentos do saber bem como eles foram elaborados
Consciência de classe e de luta pela igualdade de condições	O acesso ao saber escolar forma a consciência – alienada ou emancipada – dependendo da direção que é dada ao processo de ensino
O saber da classe dominante garante a ela o poder político e econômico	A escola precisa garantir às classes populares o saber erudito que a classe dominante tem (o que não significa desprezar a cultura popular, mas esta não é papel da escola).

X. A LINGÜÍSTICA³⁴

A Lingüística – ciência que estuda os fatos da língua e como a linguagem humana funciona – é estudo obrigatório para os alfabetizadores e professores de leitura e escrita. Alguns lingüistas dedicaram-se aos estudos específicos da aquisição da leitura e da escrita. Um deles é Luiz Carlos Cagliari, professor de Lingüística na Unicamp, que ficou bastante conhecido por ter escrito para professores alfabetizadores e trabalhado diretamente com eles. Foi pioneiro na publicação de estudos da lingüística que são fundamentos para a alfabetização; mas ele, hoje, não é o único.

Ele afirma que quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento; de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social e da natureza da realidade lingüística envolvida no momento da alfabetização, mais condições terá de encaminhar de forma adequada o processo de aprendizagem de seus alunos. Escreveu que “se o professor tiver esses conhecimentos, estará livre para selecionar os métodos e as técnicas e buscará rumos e os ritmos que considerar mais adequados à sua turma, sem precisar de modelos pré-estabelecidos”³⁵. Penso que esta afirmação do autor vem ao encontro das críticas que se faz sobre a necessidade que muitos professores têm de quem alguém venha lhes dizer que método usar, como se algumas técnicas fossem suficientes para que o sucesso da aprendizagem estivesse garantido...

Vejamos algumas das importantes contribuições desta ciência, no que diz respeito à alfabetização.

³⁴ Autores importantes nesta área e nas do Letramento e Alfabetização subsidiam este texto: CAGLIARI, L.C. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione; CAGLIARI, L.C. e CAGLIARI, G. M. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/ FAPESP; KRAMER, S. Alfabetização Leitura e Escrita. Rio de Janeiro: Escola de Professores; KLEIMAN, A. (org.) Os significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras. VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas vol. I, II, III, IV e V. Madrid: Visor. GERALDI, J.W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes.

³⁵ CAGLIARI, L.C. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione, 1989, p.09.

a) Primeiros apontamentos:

- Não se pode descuidar dos conteúdos por causa das preocupações exageradas com os métodos;
- A escola é lugar de refletir sobre os fenômenos lingüísticos desde a entrada da criança;
- É na escola que os alunos devem aprender o que é língua, como ela funciona, quais suas propriedades e seus usos;
- É preciso distinguir com clareza o que é escrita, leitura e fala, que são três realidades diferentes da vida de uma língua, mesmo que interligadas;
- Os alunos precisam saber (e o professor muito mais) como a fala e a escrita funcionam, e isso é ensinado e aprendido;
- O modo ortográfico de escrever é uma convenção e por isso fica “congelado” por muitos e muitos anos – e não depende do modo de falar;
- Não há metodologia que substitua o conhecimento lingüístico do professor e da professora;
- Sem entender os fatos da língua, a escola tem cometido injustiças com seus alunos;
- O gosto pela boa leitura deve voltar urgentemente para a escola, por isso, a leitura de bons livros, de bons autores e a variedade de textos devem estar diariamente na sala de aula.

Mas como?

“Ler, ler muito. Ler o mundo. Ler o próprio mundo, a própria vida. Ler o que dizem os jornais. Ler o que eles deixam de dizer. Ler poemas. Ler teatro. Ler literatura. Ler nossos direitos. Ler os documentos. Ler o que dizem os estudos da ciência. Ler sobre drogas, sobre Aids, sobre vacinação... sobre saúde e sobre doença. Ler sobre as causas e possibilidades da saúde e da doença; as causas e possibilidades sobre a fome e a desnutrição. Ler sobre o que a ciência não responde. Ler histórias de vidas (é há tantas vidas para se ler...). Ler sobre as lutas de classe. Ler sobre as grandes amizades. Ler mapas; ler tabelas. Ler contos;

crônicas; piadas. Ler cartas, ler bilhetes. Ler denúncias, ler argumentos, ler solicitações. Ler música, ler cinema. Ler o que se quer que os outros leiam. Ler o que escrevemos, o que falamos, o que pensamos, o que desejamos. Ler nossos sonhos desejados. Ler nossas angústias registradas... Ler para saber o que pensam os outros.

Ler para assumir o comando. Ler para concordar, para discordar, para saber, para tirar as dúvidas sobre o que nos falam as novelas, as propagandas na TV. Ler para assumir o comando da própria vida...

E se os alunos não sabem ler? E se não entendem o que lêem? Lemos para eles, lemos por eles, lemos com eles. Escutar a leitura do outro também é ler. Falar de suas vidas, de suas experiências, também é ler. Se formos esperar que nossas crianças e jovens aprendam a ler com perfeição para que possam conhecer, pela leitura, o que acontece no mundo e na vida, então, por certo demorarão muito e a maioria deles jamais terá acesso a bons livros, a bons romances, a notícias, a histórias; enfim, a maioria dos cidadãos brasileiros continuará marginalizada, mesmo que a lei os inclua na escola - mesmo que ocupem lugar nos bancos escolares, não ocuparão os lugares sociais destinados aos privilegiados. O que a escola tem fornecido aos seus alunos como opção de leitura? O que os professores têm lido para seus alunos, diariamente? O que os professores têm lido em suas casas, diariamente? E nas bibliotecas? Nos encontros, nas reuniões? Professor é leitor? De quê?"³⁶

b) O papel do professor como mediador do significado do ler e do escrever – ainda recorrendo aos ensinamentos do lingüista Cagliari.³⁷

Houve um tempo em que o mais importante era o que o professor dizia e fazia; outro tempo em que o mais importante era ouvir os alunos e respeitar suas vontades, seus interesses em detrimento de uma programação do professor. Foram extremos que a História da Educação nos conta e que ainda faz parte da história que está sendo

³⁶ PADILHA, A.M.L. Na escola tem lugar para quem é diferente? Revista do CREIA, Universidade Federal do MS (UFMS).

³⁷ CAGLIARI, L.C, e CAGLIARI, G.M. Diante das Letras: a escrita na alfabetização. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP.

construída. Essas experiências afetaram de modo crucial o processo de alfabetização. Ora eram cartilhas que impediam a participação dos alunos, ora cartilhas ou livros didáticos acompanhados de um manual para o professor, “emburrecendo” e considerando-o um incapaz... “emburrecendo” e atrasando o processo de aprendizagem dos alunos. E tudo continuava da mesma forma: “*faça de acordo com o modelo*”.

Métodos e mais métodos confundiam professores e alunos. Muitos deles aprendiam apesar da escola e outros evadiam ou eram sistematicamente reprovados. Os inúmeros cursos de “reciclagem” (como se professores fossem detritos) trouxeram novidades metodológicas. No lugar de um professor que estuda e pesquisa, analisa e planeja, ele passou a ser um aplicador das novas metodologias e das orientações dos órgãos governamentais.

Um dos exemplos monumentais disso, diz Cagliari, foi a implantação das idéias *construtivistas* no país, em especial as idéias da *psicogênese da língua escrita*. Os órgãos governamentais investiram muito dinheiro na implantação dessas idéias e tudo que não estivesse de acordo com elas era rejeitado. A professora que ensinava de outro modo era vista com *maus olhos*. Qualquer crítica era tomada como retrógrada e tradicional. Foi um verdadeiro caos para a formação acadêmica dos alunos e dos professores.

Se Emília Ferreiro trouxe conhecimentos importantes para compreender o processo de letramento, do ponto de vista científico-lingüístico sua teoria não se sustenta. Baseados tais conhecimentos em uma visão psicológica, sem levar em conta os avanços da Lingüística, muitos equívocos acabaram por acontecer.

E se o aluno não aprender? E se ficar anos na escola sem se alfabetizar? Culpa-se quem? A imaturidade da criança? Os pais delas? Um organismo defeituoso que não funciona cognitivamente? Como fazer com a *chegada* de alunos com maiores dificuldades na escola regular? Esperar o quê deles? Em que “período” ou “etapa” eles vão ficar para o resto da vida?

A teoria que começou combatendo o analfabetismo e o preconceito (como se propôs Ferreiro) acabou por se tornar muito mais preconceituosa nas práticas pedagógicas do cotidiano. Emperraram a aprendizagem. Lentificaram o processo de aquisição da leitura e da escrita além de ter retirado quase totalmente a autonomia dos professores e sua função específica que é ensinar. Um desalento total... De personagem fundamental na relação entre o conhecimento e seus alunos, o professor passou a ser mero expectador e incentivador. Queria-se ver as idéias dos alunos através de seus textos e não a produção de textos através de idéias aprendidas formalmente, intencionalmente, sistematicamente.

O *construtivismo* desequilibrou a balança novamente, menosprezando o ensino. O processo de ensino e aprendizado pendia mais de um lado: do aluno que constrói sozinho, seu conhecimento. Volta-se à antiga Escola Nova – as diferenças individuais negavam aos pobres as mesmas oportunidades que as crianças da classe média e média-alta tinham. Tudo em nome de um falso respeito às individualidades e à cultura popular.

Obs: não devemos confundir o que é de cada pessoa, sua subjetividade, sua constituição que não é igual à de outra pessoa com deixar que cada um resolva por si suas dificuldades e que por mérito pessoal consiga vencê-las (meritocracia). Se entendemos que cada um se constitui como indivíduo nas relações concretas de vida social, podemos constatar a importância da constante intervenção dos professores das escolas públicas desse país. Educação é ato de força, não de violência, mas de força, sim, diz o filósofo Cortella³⁸. Força de retirar os alunos de onde chegaram e elevá-los à categoria de conhecimentos científicos, que, inclusive, explique a situação de miséria material e cultural em que vivem.

Para adquirir conhecimentos é preciso ter idéias claras sobre o sistema de escrita de nossa língua. O abandono do sistema de ensino por constatar o fracasso, fez emergir uma série de queixas de todos os lados. *O que eu faço? Como ensino? Eu explico e ele*

³⁸ CORTELLA, M.S. A escola e o Conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez.

não constrói seu conhecimento, parece depender de mim pra tudo... Se não estou ao lado dele, não faz. Escrevem mal, faltam letras... seguem de uma série para outra sem estarem alfabetizados e a gente, na 4ª série, tem que alfabetizar e dar o programa da série, como isso é possível? Tenho alunos que só copiam... Preciso de mais cursos? Tento fazer o que aprendi nos cursos e não adianta... Não sei mais ensinar e antes eu sabia (dizem os que são professores há mais tempo).

Explicações não assustam as crianças, pelo contrário, elas precisam disso e esperam isso da escola, vêm para a escola para aprender e quando isso não acontece, já não sabem mais para que a escola serve.

Cagliari aponta as noções básicas para que a alfabetização aconteça – não é método. É conhecimento científico que fornece subsídios para que os professores escolham métodos e técnicas, materiais e procedimentos; que, conscientemente, escolham modos de programar e re-programar suas aulas... não é seqüência de ensino também. **Obs:** Considero esses itens abaixo como um programa de estudo lingüístico dos professores que, com esses conhecimentos, podem planejar suas aulas, suas intervenções, suas observações e preparar materiais de acordo com as necessidades dos alunos.

- **Ser falante da Língua Portuguesa** (no caso dos surdos, ser usuário da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, porque o Português é segunda língua e os modos de conduzir o processo de alfabetização são peculiares, as experiências lingüísticas são peculiares, usam o Português para escrever e não para falar)
- **Saber a diferença entre desenho e escrita**, sem deixar de utilizar o desenho como componente importante no desenvolvimento simbólico, como já discutimos anteriormente.
- **Reconhecer a necessidade de usar símbolos adequados** para que os outros nos leiam: as letras são signos – têm significados que foram atribuídos a elas e variam conforme a ortografia. Isso se ensina, se mostra, se aprende.
- **Reconhecer segmentações e junções** como transposição da fala, da oralidade para a escrita e daí a necessidade de separar fala da escrita que são dois processos diferentes, mesmo que interligados, e isso se aprende, se ensina, se mostra.

- **Saber o que é palavra** – unidade básica do sistema de escrita, que tem a ver com o significado – isso é fundamental saber. É uma unidade de significado. A escrita de palavras como unidades de significados difere das palavras faladas. Na fala não segmentamos, falamos em blocos – outra diferença que precisa ser honestamente e claramente ensinada às crianças, com procedimentos dos mais diversos que as professoras escolhem porque têm conhecimento.
- **Controlar os significados das palavras nas frases** – São os significados que guiam a segmentação correta das palavras nas frases. São as atividades que o professor prepara para seus alunos que os levarão a refletir sobre isso. Que bom que professores podem criar seus materiais porque sabem como funciona o sistema de escrita e reconhecem as necessidades de seus alunos por estar sempre junto deles, observando o que fazem e porque fazem dessa ou de outra forma! Saber como estão pensando, não porque alguma estrutura interna está em desenvolvimento, mas porque a aprendizagem “puxa” o desenvolvimento e mostra o caminho que a criança está fazendo. Quando ajudamos e ensinamos podemos observar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontecendo. Vigotski diz que só com ajuda é que se pode identificar o desenvolvimento no seu acontecer. O que a criança faz por conta própria não nos mostra que *está aprendendo*, mas o que já aprendeu ou ainda não aprendeu.
- **Controlar a seqüência de sons das palavras nas segmentações** – São as famílias de letras que as crianças precisam dominar nestes momentos – unidades menores que as palavras. Entender as sílabas e reconhecer *pares mínimos (bata-pata ou vila-vela)* ajuda muito a criança a entender o funcionamento do sistema de escrita e como usar as letras para escrever o que quer.
Obs: Não se trata das sílabas como por exemplo o ba-be-bi-bo-bu, somente, porque é insuficiente para lidar com a escrita. Isso não dá conta. Há uma quantidade muito maior de famílias de letras que as crianças devem dominar para cobrir a infinidade de palavras que deverão escrever em seus textos. Um exemplo de famílias de letras: *bra, bla, bal, ban, bam, bar etc...*

- **Saber segmentar a fala para a escrita: palavras, consoantes e vogais** – Não separamos as palavras em sílabas na escrita, mas separamos as palavras umas das outras. Veja o trabalho que a criança tem que realizar e o que devemos fazer para ensinar, ajudar, acompanhar. Para escrever uma frase, a criança: identifica as palavras, os segmentos vocálicos que as compõem, atribui letras a esses segmentos vocálicos, reconstrói a palavra e de palavra em palavra forma a frase. Trabalho sutil de cortar e colar, desmontar e montar a estrutura lingüística dos enunciados dos discursos. Trabalho que precisa, de início, de muita ajuda do professor e depois de um acompanhamento constante, compreendendo o que está se passando nesse trabalho todo.
- **Escreve-se com letras** – Conhecer o conjunto de letras do nosso alfabeto e escolher a que nos serve. De preferência as letras de forma maiúsculas que ajudam as crianças, no início da alfabetização, por se apresentarem de forma gráfica mais clara e distinta. No início da alfabetização podem confundir formas sutis que são necessárias para se unir uma letra de mão à outra. Seria uma dificuldade a mais para elas. Cagliari brinca, dizendo que é maldade começar a alfabetizar com letras cursivas porque é difícil saber onde começa e onde termina cada letra que compõe a palavra.
- **O alfabeto como conjunto de letras** – Ao aprender que se escreve com letras, pode recorrer ao conjunto de letras do alfabeto, sem que fique tentando outras formas de escrita.
- **O que é uma letra** – Parece simples mas é muito complicado. A letra é uma unidade abstrata, assim como os números. Não há sentido em letras como há nas palavras. Quando falamos “bola” há um conhecimento restrito de bola, mesmo podendo existir vários tipos. Quando dizemos **A**, pode ser uma infinidade de **A**, numa infinidade de palavras. Só a ortografia define o que é a letra **A** e onde devemos usá-la. Isso acontece com todas as letras.
- **Categorização das letras – a unidade na variedade** – Tem relação com o valor sonoro conforme a localização e a palavra. O valor funcional das letras é também determinado pela ortografia, por isso, independente do dialeto (oral) a escrita está congelada pela ortografia.

- **O nome das letras** – Se o aluno não sabe de que letra está se tratando em cada caso, não consegue continuar seu trabalho de decifração – que é fundamental.
- **Princípio acrofônico** – Todos os sons estão contemplados no alfabeto, que foi construído pelo princípio acrofônico. Há outras línguas cujos princípios não são acrofônicos. Na história do nosso alfabeto poderemos conhecer todas as etapas para chegar a ser como é hoje. A ortografia ajudou mas também criou problemas para a compreensão do sistema de escrita.
- **O ponto de chegada do princípio acrofônico é a ortografia** – Ensinar é essencial na escola e o princípio acrofônico precisa ser ensinado com clareza... para esperar a criança descobrir não precisa de escola e que desânimo!!! Não basta ensinar que a cada letra corresponde um som, mesmo porque não é sempre assim. É preciso ensinar ortografia e as famílias de letras ajudam muito. Pode-se montar muitas famílias de letras, por exemplo, com B inicial. Como isso ajuda as crianças na escrita!! Como elas conseguirão escrever melhor em tempo muito menor do que quando esperávamos, esperávamos...
- **Categorização gráfica** – Temos inúmeros estilos de letras do alfabeto que não mudam seu valor em cada palavra. Mas, começar por um estilo só, a letra de forma maiúscula, facilita, como já vimos.
- **Varição gráfica controlada pela ortografia** – Nosso sistema de escrita é alfabético-ortográfico. Isso as crianças devem saber desde o início por meio de várias atividades preparadas e vão continuar aprendendo à medida que avançam no processo de alfabetização. Sem uma idéia clara do que seja ortografia, a escrita passa a ser adivinhação. Ortografia se ensina o tempo todo porque faz parte do nosso sistema de escrita.
- **Varição funcional de letras controlada pela ortografia** – Quando as letras representam sons, geram o que se chama de *transcrição fonética*. Mesmo que os professores deixem as crianças escreverem à vontade e dêem liberdade para isso, devem ensinar sobre *variação lingüística e ortografia*. Claro que não se vai corrigir as crianças como se fazia antigamente: rabiscos, broncas,

notas baixas, castigos... Nem se pensa nisso. Mas cabe à escola não deixar os alunos ficarem pensando que o modo como estão escrevendo é o ponto de chegada. O que não impede que elas escrevam textos antes de saber tudo – afinal, alfabetização e letramento não acontecem de maneira integral e completa em apenas um ano...

- **Categorização funcional das letras: relação entre letras e sons** – Função que as letras têm no sistema de escrita. Ler é diferente de escrever. Isso precisa ficar claro. Falamos com sons diferentes e as palavras podem ser ditas de variadas formas conforme a variação da região, da comunidade ou da própria família. É mais fácil aprender a ler que escrever. É muito mais fácil aprender a relação entre letras e sons do que sons e letras. Quando se parte da escrita para a fala, (leitura) o material já vem pronto e apresentado na forma ortográfica. Como o leitor é falante, ele domina a leitura (claro, se aprendeu a ler). Ensinar a ler primeiro não é nada mal do ponto de vista do funcionamento do sistema lingüístico e da experiência com a fala. As regras de decifração são mais fáceis quando se parte das letras para os sons. Ex: todo X tem o mesmo som no início das palavras. Mas nem todas as palavras com o som de X se escrevem com X (chave/xale). Muitos materiais e atividades podem ser preparados com o objetivo de mostrar para as crianças essas regras.
- **A ortografia como volta ao sistema ideográfico** – No início da alfabetização, os alunos procuram as letras para os sons da fala e checam com a ortografia. Depois, quando ficam mais autônomos, a leitura é feita pela identificação das palavras como um todo, como se fosse um ideograma.
- **A ortografia como forma congelada de escrita, neutraliza a variação lingüística** – Enquanto as crianças não se apropriam de verdade do conhecimento de que a ortografia não reflete a fala, podem ainda ter dificuldades e precisam muito de seus professores (isso leva tempo). Terão que lidar com os erros ortográficos e é bastante razoável que isso aconteça.³⁹

³⁹ Em seu livro *Alfabetização & Lingüística*, Cagliari mostra, com clareza, os vários tipos de erros ortográficos e indica formas de trabalhar com cada tipo de erro. Quando os professores sabem diferenciar os tipos de erros e porque acontecem, conseguem preparar atividades adequadas a cada tipo.

- **Escrita não é transcrição fonética** – As pronúncias não precisam ser forçadas e artificiais, basta que as crianças aprendam (e isso durante vários anos) que não falamos como escrevemos e precisamos escrever de uma forma “congelada”.
- **Não se escreve qualquer letra para qualquer palavra** – A escola precisa ensinar o aluno a estudar, pesquisar, comparar, pensar, tirar conclusões e falar sobre elas. Estudar se aprende. Não faz parte da nossa natureza. Com a ajuda dos professores, os alunos vão adquirindo um certa disciplina: perguntar quando não sabem, procurar onde tem a resposta, não fazer qualquer coisa só para cumprir uma tarefa... levar a escola a sério tem muito a ver com estar aprendendo e os professores estarem interessados em ensinar.
- **Identificar outros sinais da escrita (além de letras): acentos, diacríticos, marcas etc** – O contato freqüente com materiais diversos de leitura ajuda as crianças a identificar outros sinais além das letras. Além de vários estilos de letras, há outras marcas que precisam ser aprendidas para serem compreendidas. O til, os acentos, os sinais de pontuação, signos tais como o da nossa moeda (\$), aspas etc. Os professores precisam conhecer fatos sintáticos e não apenas prosódicos para ensinar pontuação, ou seja, pontuação não é só para dar entonação na voz nem “para respirar”, como dizem alguns professores. Há regras de uso e cada uso muda os sentidos.
- **Aspectos secundários das letras, mas não menos importantes: tamanho, direção, linearidade, espacialidade, maiúsculas, minúsculas, estilos, caligrafia (estética) etc.** – É direito dos alunos conhecer o que há de melhor e mais erudito em tudo que aprendem e já falamos sobre isso. Para as crianças, no início, é estranho chamar de maiúscula uma letra que às vezes é menor que a minúscula. A direção da escrita, da esquerda para a direita e de cima para baixo, não é natural. Se lembrarmos do nenê, vamos ver que os movimentos são contrários: da direita para a esquerda e de baixo para cima. (Lembremos de um bebê colocando objetos do chão, na boca; comendo sua papinha...). Não parece mas é um trabalho enorme aprender

a escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo... Muitas escritas “espelhadas” ocorrem por causa disso.

- **Ler não é só decifrar sons das letras e das palavras, mas conseguir pensar elaboradamente sobre o que o outro quis dizer com o que escreveu e que relações são possíveis fazer com outros conhecimentos que se tem.** – Por isso o que já foi apresentado, como a presença da leitura na sala de aula.

Vamos finalizar esse texto, sem no entanto finalizar os estudos e a luta para que nossos alunos da escola pública consigam se apropriar dos bens materiais e culturais, construídos pela humanidade, na história!

Estudos como esses apenas apontados sugerem que precisamos nos debruçar, coletivamente com nossos pares, para estudar, discutir, preparar material, trocar experiências, escolher caminhos metodológicos e avaliar nosso trabalho. É preciso criar ambientes de estudo de casos e análises de material dos alunos. Penso que só assim é possível realizar o objetivo do ato educativo.

BALADA DA GOTA D'ÁGUA NO OCEANO

BERTOLD BRECHT⁴⁰

O verão chega, e o céu do verão
Ilumina também você.
Morna é a água, e na água morna
Também vocês se banham.
Nos prados verdes vocês
Armaram suas barracas. As ruas
Ouvem seus cantos. A floresta
Acolhe vocês. Logo

É o fim da miséria? Há alguma melhora?
Tudo dá certo? Chegou então sua hora?
O mundo segue seu plano? Não:
É só uma gota no oceano.

A floresta acolheu os rejeitados. O céu bonito
Brilha sobre desesperançados. As barracas de verão
Abrigam gente sem teto. A gente que se banha na água morna
Não comeu. A gente
Que andava na estrada apenas continuou
Sua incessante busca de trabalho.

Não é o fim da miséria. Não há melhora.
Nada vai certo. Não chegou sua hora.
O mundo não segue seu plano:
É só uma gota no oceano.

Vocês se contentarão com o céu luminoso?

Não mais sairão da água morna?

Ficarão retidos na floresta?

Estarão sendo iludidos? Sendo consolados?

O mundo espera por suas exigências.

Precisa de seu descontentamento, suas sugestões.

O mundo olha para vocês com um resto de esperança.

É tempo de não mais se contentarem
Com essas gotas no oceano.

⁴⁰ Bertold Brecht nasceu em 1898, em Augsburg, sul da Alemanha. Manifestou-se contra a guerra desde muito jovem. Escreveu peças e críticas de teatro, roteiros de cinema, romances e poesias. Foi ator. Quando os nazistas tomam o país, foge para Praga, Viena, Zurique, Paris e estabelece-se na costa dinamarquesa. Os nazistas caçam sua cidadania alemã. Passa a vida fugindo dos nazistas. Estes versos fazem parte do livro: BRECHT: Poemas (1913 – 1956). Seleção e tradução de Paulo Cesar Souza. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34.

LEITURAS RECOMENDADAS

Além de todas as leituras anunciadas nas notas de rodapé,
recomenda-se o estudo das seguintes obras:

ESTEBAN, M.T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.* São Paulo: DP&A editora.

Este trabalho vai na contramão do projeto neoliberal e representa uma luta para incluir os desde sempre excluídos. Traz discussões pedagógicas e convida à ação. O texto focaliza a prática escolar atravessada pela vida.

FARACO, C.A. *Escrita e Alfabetização: dificuldades ortográficas, o domínio da linguagem escrita, variedades dialetais e alfabetização.* São Paulo: Contexto.

Professor da Universidade Federal do Paraná, apresenta neste livro os resultados de sua interação com alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola.* São Paulo: Martins Fontes.

O livro narra a experiência engajada de uma professora do ensino fundamental, num denso processo de superação de problemas textuais apresentados pelos alunos de uma escola de periferia. Inclui uma farta documentação dos material produzido pelos alunos bem como das atividades propostas pela professora.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita – formação de professores em curso.* Rio de Janeiro:edição Papéis e Cópias da escola de Professores. Livro organizado com a intenção de prestar uma homenagem aos professores e professoras que fazem da alfabetização, da leitura e da escrita o seu cotidiano nas mais diferentes escolas brasileiras. A maior parte das questões abordadas nasceu dos debates com professores.

PADILHA, A.M.L. *Possibilidades de Histórias o Contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial.* São Paulo: Plexus/Summus. Acompanhamento de um aluno, José, multirrepetente do Ciclo Básico, que, com a intervenção da professora e da autora mudam intencionalmente os rumos da história escolar deste menino, acreditando nas possibilidades dele e no ensino. Uma descrição detalhada das práticas pedagógicas e do desenvolvimento e aprendizagem de José durante um ano letivo.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.* São Paulo/Campinas: Cortez/Unicamp.

Uma proposta político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo que potencializa a função transformadora da linguagem, vista como uma forma de interação, no contexto escolar.