



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACS
CURSO DE PSICOLOGIA

**SUCESSO OU FRACASSO ESCOLAR:
UMA QUESTÃO DE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

PATRÍCIA CASASANTA PONTES

Brasília
Junho / 2005.

PATRÍCIA CASASANTA PONTES

**SUCESSO OU FRACASSO ESCOLAR:
UMA QUESTÃO DE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

Monografia apresentada como requisito
para a conclusão da graduação em
Psicologia na Faculdade de Ciências da
Saúde do Centro Universitário de Brasília
Professora Orientadora: Elizabeth Tunes

Brasília, Junho / 2005.

*A todos que sempre acreditaram em mim,
apoando e impulsionado minha caminhada:
Meus pais, Inês e Marco, minha irmã Larissa,
Marcelo, meu eterno amor.
A todos professores e alunos deste país,
a esperança de que dias melhores virão.*

AGRADECIMENTOS

A todos que de alguma forma contribuíram com este trabalho, opinando, ouvindo, apoiando, corrigindo, revisando e torcendo por ele.

À professora Elizabeth Tunes, pelas preciosas orientações e “leituras subversivas”, úteis não só para este trabalho, mas principalmente para a vida.

A todos os professores, obrigada pela confiança e pelas tantas lições, em especial aos professores Fernando Rey, Maurício Neubern, Tânia Inessa, Virgínia Turra e Renan do Nascimento que de professores passaram a modelos.

Aos meus colegas, imensas fontes de conhecimento e troca, agradeço todas as oportunidades de crescimento. Às amigas, e agora também psicólogas, Bárbara, Cecília, Jacqueline e Mariana, pelo apoio nas horas fáceis e difíceis.

À Elayne, Walter, Vânia, Fádua, Suzana e Adriana: obrigada pelo maravilhoso modelo e pelos bate-papos tão preciosos!

À minha família e aos amigos que sempre acreditaram e me estimularam, permitindo meu constante crescimento, em especial à minha madrinha pelas valiosas conversas. À Vovó Bel: a saudade só não é maior que a gratidão por tudo que me ensinou.

Às minhas irmãs, em especial a Larissa, pelo simples fato de existir. Ao Marcelo, obrigada pela compreensão e apoio.

Aos meus pais, Inês e Marco, o orgulho de ser sua filha e a gratidão pela herança mais valiosa que poderiam ter deixado: minha educação. Obrigada por sempre incentivarem e acreditarem!

A Deus, minha luz e apoio, agradeço a possibilidade de permitir que todas essas pessoas estivessem ao meu lado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO I.....	9
PANORAMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	9
CAPÍTULO II.....	19
A PRODUÇÃO DO FRACASSO NA ESCOLA BRASILEIRA.....	19
CAPÍTULO III.....	23
ALGUMAS VISÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO.....	23
CAPÍTULO IV.....	35
O PROBLEMA DO SUCESSO NA ESCOLA BRASILEIRA.....	35
CAPÍTULO V.....	39
FATORES QUE INTERFEREM NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR.....	39
1) <i>Auto-estima e Autoconceito:</i>	42
2) <i>Concepções das Crianças acerca da Leitura e da Escrita</i>	43
3) <i>A Relação Professor-Aluno</i>	45
4) <i>A Postura do Professor:</i>	47
CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão crítica acerca da possibilidade de promoção de sucesso na escola brasileira. Para isso, é necessário apresentar um panorama da Educação Básica no Brasil, a partir de dados estatísticos e da Constituição Federal. Em seguida, partindo de estudos e teorias de diversos autores da Psicologia e da Educação, faz-se uma revisão do conceito de fracasso escolar e possíveis formas de solucioná-lo que foram – ou não – tomadas no Brasil. Partindo-se da premissa que a alfabetização é fator indispensável ao sucesso escolar, optou-se por ilustrar e situar o leitor quanto à visão de alfabetização utilizada neste trabalho. Foi feita uma revisão do que os teóricos construtivistas e sócio-construtivistas consideram como sendo o processo de aquisição da leitura e da escrita, em especial as visões de Emilia Ferreiro e Vygotsky. Depois, tratando do sucesso escolar propriamente dito, discute-se a configuração da escola brasileira e as formas como ela trabalha, refletindo sobre as possibilidades de sucesso. Finalmente, discorre-se sobre os fatores que interferem no sucesso escolar, promovendo-o ou impedindo-o, e apresenta-se a ótica da relação professor-aluno, como forma de encontrar um caminho para o sucesso escolar. Conclui-se, então, a impossibilidade de sucesso, a partir do enfoque relacional tomado, devido à estrutura massificadora e reprodutora de conhecimento existente na escola brasileira.

INTRODUÇÃO

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.(Art. 205, Constituição da República Federativa do Brasil)

É com o artigo supracitado que a Constituição Federal inicia a descrição das leis e normas vigentes para a educação. Fica claro que seu objetivo maior é o pleno desenvolvimento da pessoa. Assim, seria obrigação do estado e da família, com a ajuda social, zelar pelo bem-estar físico, mental, intelectual, moral e emocional do educando.

A promulgação desta Constituição gerou uma reforma do sistema educacional brasileiro, regulamentada pela Lei 9394/96, cujos princípios e fins realçam a importância do sucesso escolar, ao preconizar a universalização de ensino igualitário e de qualidade. Pode-se, entretanto, perguntar se nos quase dez anos transcorridos desde a promulgação dessa Lei, qual foi o avanço real da qualidade para garantir o sucesso escolar, considerando-se que um dos aspectos importantes para atingi-lo é, sem dúvida alguma, a qualidade da alfabetização.

Tem-se, então, que a situação da alfabetização em nosso país é crítica e apesar de tantos estudos, leis e discursos, pouco (ou nada) parece ter sido modificado, seja em termos de estrutura, de currículos, de formação de professores, ou de relação professor-aluno.

Tratar de uma questão tão complexa quanto a possibilidade do sucesso escolar requer humildade e respeito. Entre outros, por dois motivos: primeiro porque envolve uma série de conceitos e questões, focalizados sob diferentes pontos de vista, conforme a representação de homem e de mundo que se adota; segundo, porque não importa o quão coerente sejam esses conceitos, é preciso ter em mente que se trata de versões da verdade que, como tal, jamais poderiam ser conclusivas.

A visão de mundo e de homem que se tem é como um guarda-sol, a proteger “do caos do mundo”; funciona como um norte. Acostuma-se a concebê-la, essa visão, como a única verdade, embora acima do guarda-sol estejam várias outras teorias, conceitos e versões da verdade. Na psicologia a visão de homem e mundo é um dos fatores fundamentais que norteiam

teorias, estudos e discussões. Assim também é na educação. E desde cedo aprendemos a contemplar a realidade de forma linear, harmônica e anistórica (Sampaio, 2003, *apud* Garcia 2003). Termina-se por esquecer que há outros modos, talvez mais apropriados, para se conceber o ser humano, sua história e formação.

Então, não é de espantar-se que tantos estudos e teorias não ultrapassem o nível do discurso. A prática, arraigada a pré-conceitos, não escapa desse olhar homogeneizador do real: olhar adquirido – e vivido – nas relações humanas. Superá-lo é desafio complexo, envolve a negação e a reconstrução de crenças, princípios, valores e práticas, sobretudo sociais.

Seria pretensioso e arrogante, além de contraditório, limitar este trabalho a objetivos fechados, estáticos ou restringi-lo a metas que não incorporem uma reflexão sobre os fatores subjacentes ao sucesso escolar. Para tanto, a proposta é levantar questões pertinentes ao problema do sucesso na escola brasileira; mais especificamente, discutir essas questões e os fatores que promovem ou impedem o sucesso escolar. A intenção é abrir possibilidades, porém sem a pretensão de estabelecer uma verdade única.

Mello (2003, *apud* Garcia, 2003) acredita que pensar o cotidiano escolar é desafio constante. Para a autora não basta constatar a complexidade do mundo, sobretudo porque a simples constatação não quer dizer ação. É preciso discutir metodologias e teorias do cotidiano, em um movimento coerente para superar as dualidades características da ciência moderna, como teoria-prática e forma-conteúdo. É necessária uma ciência do complexo, do fluido, do irrepitível, do incerto, do diferente.

Ainda assim, seria prepotente uma monografia que a tanto se prestasse. Para refletir sobre a situação da educação brasileira, especialmente da alfabetização, e ao fazê-lo verificar as (im)possibilidades de sucesso escolar e discutir os fatores subjacentes à essa questão, este trabalho quer basear-se numa visão do ser humano enquanto sujeito que se co-constrói no mundo, relacionando-se intensamente com o outro.

Para isso, há que primeiramente compreender o panorama da educação básica no Brasil, a partir das teorias existentes e da própria Constituição, rever dados estatísticos para de fato conhecer o público alfabetizado no Brasil. Então, há que se rediscutir o já tão debatido conceito de fracasso escolar e as estratégias que têm sido tomadas, ou não, para combatê-lo, à luz de estudos e teorias publicados.

Em seguida, faz-se necessário revisar conceitos e definições de alfabetização, a partir de perspectivas educacionais construtivistas e sócio-construtivistas, para bem situar o que se considera processo de alfabetização e identificar pontos fundamentais desse processo, para discutir os conceitos de sucesso e de fracasso.

Finalmente, propõe-se uma reflexão quanto ao sucesso escolar no Brasil e quais as suas possibilidades. Então, a partir da análise de fatores que interferem nessa promoção, surge a importância da relação professor-aluno: enfoque diferenciado que está além da estrutura de ensino e da formação do professor.

Duvida-se da possibilidade de sucesso do aluno na instituição escolar brasileira na forma em que, na prática, configura-se, e ensaiam-se possibilidades de abrir o leque de oportunidades e contornar o discurso demagogo que se instaura na educação do Brasil.

CAPÍTULO I

PANORAMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A educação é um dos problemas sociais mais discutidos atualmente no Brasil, em especial depois das tentativas do governo de reformar o ensino superior e de medidas que têm sido adotadas, como a cota para negros nas universidades.

Parece que, mais uma vez, as mudanças acontecem de “cima para baixo” e as fases anteriores à universidade têm de se adequar a essas mudanças. Assim, se o vestibular vai exigir que o jovem saiba determinados conteúdos, o ensino médio haverá de adaptar-se para colocá-los em seu currículo. Por sua vez, na segunda fase do ensino fundamental – da quinta à oitava série – a escola vai adiantar o conteúdo programático de forma a incluir, por exemplo, física e química, e na primeira fase do ensino fundamental – primeira a quarta série – os professores terão que fazer malabarismos para que as crianças estejam “prontas” para apreender tantos conteúdos. E na educação infantil o educando deverá preparar-se para a primeira série do fundamental (um pré-vestibular!?), enquanto o desenvolvimento social e emocional fica em segundo plano – para que se dê prioridade ao aspecto cognitivo.

Assim, na tentativa equivocada de “ensinar” de forma eficaz a ler e escrever, as crianças têm sido alfabetizadas cada vez mais cedo, e cada vez mais cedo lhes é exigido uma prontidão para aquisição de conteúdos e, com isso, lograr o suposto sucesso; e mais cedo, ainda, a criança precisa adequar-se a padrões impostos pela sociedade.

Apesar de várias pesquisas, percebe-se que uma fase essencial do processo educativo tem sido preterida em função das demandas da alfabetização. E se não lhes foram oferecidas possibilidades de desenvolverem-se emocional e socialmente, óbvios pré-requisitos de qualquer aprendizado? Como esperar que os indivíduos sejam bons profissionais – ou pelo menos formem-se com louvor em um curso superior ou, mesmo, simplesmente entrem na universidade – se não foram bem alfabetizados?

Patto (1999) diz que os problemas da educação no Brasil, desde que se iniciou a implantação de uma política educacional – há sessenta anos –, mostram-se crônicos e imunes às tentativas de reversão. Reformas educacionais, pesquisas que pretensamente as orientam e

medidas técnico-administrativas dos órgãos oficiais não têm sido suficientes para modificar o estado em que a educação brasileira se encontra.

Vários estudos têm mostrado a necessidade de uma boa alfabetização para o sucesso do aluno em todas as fases da vida escolar. Garcia (2001) diz que muitas pesquisas já foram feitas, muitos estudos já foram publicados, mas que “como no coro da Antígona (ou seria no poema de Manoel de Barros?)... repetir, repetir, repetir... essa é a nossa profissão (...) o grande problema do Brasil é, como sempre foi, a alfabetização. Crianças que a cada ano engrossam o índice de analfabetismo, jovens e adultos que retornam à escola porque não se alfabetizaram, o fluxo escolar que está interrompido” (p.10). Garcia (1997) apresenta dados do UNICEF que mostram que, no Brasil, já há tempos a evasão escolar é um problema (de 1985 a 1987 somente 22% das crianças matriculadas na primeira série finalizaram o ensino fundamental).

Em outra perspectiva Soares (2000), em entrevista ao Jornal do Brasil (26/11/2000) diz que as sociedades, no mundo inteiro, tornaram-se cada vez mais centradas na escrita. As demandas por práticas de leitura e de escrita vêm aumentando consideravelmente, não só na chamada “cultura do papel” mas também na nova “cultura da tela”, ou seja, dos meios eletrônicos – que se utilizam fundamentalmente da escrita. Para a autora, já nos tempos do Brasil Colônia o problema que enfrentávamos em relação à cultura escrita era o analfabetismo, o grande número de pessoas sem leitura e escrita. Porém esse problema tem sido substituído por um mais amplo: o letramento (*ibid*).

Oliveira (2002), ao analisar o Programa Acelera Brasil – PAB – patrocinado pelo Instituto Ayrton Senna, em uma tentativa de correção do fluxo escolar no Brasil, conclui que o fator essencial desse problema são os alunos não alfabetizados ou em defasagem na alfabetização. Assim, mais que implementar programas regulares de alfabetização para os indivíduos em defasagem, cabe adotar políticas preventivas para evitar que se atrasem os que acessam a escola na idade correta.

O autor denuncia a existência de *analfabetos defasados*, que mostram a precariedade do sistema de ensino brasileiro tanto nos mecanismos que ensejam a reprovação em massa quanto nos que propiciam a promoção automática, jogando por terra o pressuposto de que basta dar tempo ao aluno para que ele acabe por aprender.

É importante ressaltar que essa defasagem é considerada na relação idade-série, quando o aluno já está com dois anos ou mais de distorção em relação ao que deveria ser a “sua” série.

Freire (2003) critica o modelo de “educação bancária”, no qual o professor deposita o conhecimento e os educandos o retiram. É o que vem acontecendo ao se dar ênfase apenas ao aspecto cognitivo da educação. Ensinar, então, não tem relação de interdependência com o aprender; portanto, não pode considerar-se parte de um processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, parece ser essa a relação que se configura atualmente no Brasil.

Vê-se então a necessidade, ainda, de se discutir o problema da alfabetização no Brasil, na tentativa de clarificar conceitos e fatores subjacentes a esse processo. É como diz Manoel de Barros, no poema citado por Garcia (2001): “*Repetir, repetir, repetir até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo*”.

Oliveira (2002) considera a defasagem escolar um problema real e gigantesco, mas que pode ser superado. Segundo ele, no Brasil há 36,5 milhões de alunos no ensino fundamental e apenas 26 milhões de crianças de 7-14 anos. Logo, 10,5 milhões de defasados. Dentro do sistema educacional há outros vários milhões de alunos que carregam mais de dois anos de defasagem idade-série.

De acordo com dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em quatro anos, de 1999 até 2003, o número total de crianças matriculadas diminuiu consideravelmente: foram menos 67.428 matrículas (tabela 01). Percebe-se também que quanto mais velho o universo em tela – logo, quanto mais adiantada a série – o número de matrículas diminuiu, à exceção das matrículas na primeira série (sete anos), que cresceu de 2002 para 2003.

Ano	Matrícula Total	Matrícula com menos de 6 anos	Matrícula de 6 a 7 anos	Matrícula de 8 a 9 anos	Matrícula com mais de 9 anos
1.999	666.017	98.901	506.071	44.413	16.632
2.000	674.044	107.969	520.120	32.747	13.208
2.001	652.866	93.482	515.682	30.973	12.729
2.002	607.815	84.445	490.243	26.194	6.933
2.003	598.589	75.520	492.105	25.470	5.494

Tabela 01: Quantidade de matrículas, por idade, por ano. Fonte: MEC/INEP

Baretto (1994, *apud* Patto, 1999), diz que é nas séries iniciais que o tráfego escolar fica congestionado. Há um grande contingente de crianças em idade escolar que está fora da escola não só porque não tem acesso, mas principalmente porque foi eliminado prematuramente. Segundo esse estudo há um severo processo de seletividade escolar, uma vez que na passagem da primeira para a segunda série ainda são retidas cerca de metade das crianças; é na primeira série que está a maioria das crianças matriculadas na rede pública.

Podem-se inferir a partir desses dados, então, dois problemas básicos, que no Brasil ocorrem simultaneamente e respondem pelos baixos índices de matrículas nas escolas:

(1) o congestionamento do fluxo escolar – as crianças são retidas nas séries iniciais do ensino fundamental;

(2) a evasão escolar – a saída das crianças da escola, em especial nas últimas séries do Ensino Fundamental.

Esses dois problemas remetem a um terceiro, grave, objeto de diversos estudos, aqui tratado mais à frente: o do fracasso escolar.

Dados do IBGE relativos ao Censo de 2000 mostram disparidade entre as crianças que freqüentam a escola nas idades em que normalmente são alfabetizadas no Brasil – dos cinco aos sete anos.

A tabela 02, a seguir, mostra diferença brutal entre os clientes da escola no Brasil segundo o local onde vivem (zona urbana ou zona rural). Garcia (2001), diz que os esforços deveriam voltar-se para que a escola torne-se efetivamente um espaço de potencialização das classes populares, alfabetizando todos, e não apenas alguns. Porém os dados mostram que não é isso que ocorre.

Grupos de idade	Urbana	Rural	Total
5 e 6 anos	3.991.100	825.286	4.816.386
7 a 9 anos	7.279.266	1.996.263	9.275.529
Total Geral	11.270.366	2.821.549	14.091.915

Tabela 02: Crianças de cinco a nove anos de idade que freqüentavam creche ou escola, segundo a situação de domicílio – Brasil.

Garcia (2001) faz uma crítica à educação no Brasil, para ela uma educação seletiva, um divisor de águas: quem sabe é quem vai à escola, quem tem direitos é quem vai à escola; quem não a freqüentou que se recolha à sua insignificância. Citando Michel de Certeau (1994), a autora afirma que *“nos últimos três séculos, aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É sua iniciática fundamental”* (p.18).

A mesma autora faz questionamentos “perigosos”: o que aconteceria na sociedade brasileira se um dia toda a população alfabetizasse-se e fosse capaz de ler o mundo e a palavra – e interpretá-los? A quem interessa que o povo considere-se ignorante? E por que o povo acredita-se ignorante?

Ao analisar a freqüência em creches e escolas, em 2000, conforme o rendimento mensal das famílias (tabela 03), vê-se que a freqüência concentra-se no ensino fundamental (e, nesse, na faixa etária dos sete aos nove anos), em todas as classes pesquisadas. Como apenas o ensino fundamental é obrigatório no Brasil, é habitual que a maioria das crianças só entre na escola a partir da primeira série, aos sete anos (idade cronológica).

Classes de rendimento nominal mensal familiar per capita (em reais)	0 a 6 anos	7 a 9 anos	Total
Sem rendimento ⁽¹⁾	536.324	682.948	1.219.272
Até 75,50	2.480.623	3.610.203	6.090.826
De 75,50 até 151,00	1.645.008	2.127.061	3.772.069
De 151,00 até 302,00	1.339.969	1.531.089	2.871.058
De 302,00 até 453,00	483.418	499.528	982.946
De 453,00 até 755,00	412.601	422.749	855.350
Mais de 755,00	482.233	498.330	880.563
Total Geral	7.380.182	9.371.924	16.672.084

(1) Incluindo famílias que receberam somente benefício.

Tabela 03: Crianças de zero a nove anos que freqüentavam creche ou escola, segundo classes de rendimento nominal mensal familiar per capita – Brasil.

Sabe-se que a oferta de creches, jardins de infância e pré-escolas públicas no Brasil é pequena, se comparada à procura. Assim a maioria das crianças, cujas famílias não têm como pagar escola particular, só iniciam a escolarização no ensino fundamental.

A Constituição Brasileira prevê no Capítulo III, Seção I – *Da Educação* – que educação é um direito subjetivo do cidadão, ou seja, um direito de todos, além de dever do estado e da família. No artigo 208, inciso I, diz que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, é dever do estado e assegurado, inclusive, para todos aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria. Assim, como dever do estado, o não-oferecimento do ensino fundamental pelo poder público, ou irregularidades em sua oferta, implica responsabilidade das autoridades competentes, que devem fiscalizar, avaliar e punir irregularidades.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (9.394/96) determina que a educação escolar compõe-se dos seguintes níveis de ensino:

“(…) (1) educação básica, dividida em educação infantil – creche (até os três anos de idade) e pré-escola (dos quatro aos seis anos), – ensino fundamental (com duração mínima de oito anos) e ensino médio, (mínimo de três anos);

(2) educação superior. (...)”

Porém no final da Lei, no “*Título IX – Das Disposições Transitórias*” –, a LDB prevê no artigo 87, parágrafo 3º, inciso I que “*Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:*

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;”

Pode-se perceber a ambigüidade da Lei, no que se refere à duração do ensino fundamental e a idade das crianças e adolescentes que devem frequentá-lo: ele deve durar, no mínimo, oito anos (dos sete aos catorze anos de idade), mas o ingresso nesse nível pode ser antecipado para os seis anos, idade em que as crianças estariam na pré-escola.

Tal ambigüidade dá espaço a várias interpretações e aplicações da Lei, sendo uma delas o ensino fundamental com duração de nove anos. Ambigüidade essa que tem sido não só aproveitada, como distorcida pela política educacional de muitos municípios e estados.

O Plano Nacional de Educação estipulou objetivos e metas para a educação brasileira em um plano decenal (2000 a 2010). Vale ressaltar que o ano de 2005 seria um ano de sua avaliação e revisão. Uma das metas é que, ao término desses dez (onze?) anos, 50% das crianças

de quatro e cinco anos teriam assegurado o acesso à pré-escola. Logo, é possível inferir que até 2010 50% das crianças de seis anos deverão estar no ensino fundamental, no caso deste ter duração de nove anos.

Assim, muitos municípios e estados, como Minas Gerais, Goiás, Sergipe *et al.*, têm começado a matricular as crianças no ensino fundamental com seis anos.

Eis que emergem duas questões importantes:

(1) qual seria o verdadeiro motivo de se acrescentar um ano ao ensino fundamental: uma preocupação pedagógica, de fato, ou mera tentativa de receber mais recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF?

(2) O que fazer com as crianças que ingressam mais cedo no ensino fundamental?

Vê-se a importância de discutir tais questões, uma vez que o argumento utilizado para aumentar a duração do ensino fundamental é justamente o de reduzir a evasão e o fracasso escolar, estabilizando o fluxo escolar.

É importante lembrar que isso tem ocorrido, atualmente, no ensino público, uma vez que o ensino privado deve seguir as orientações gerais da educação nacional e essa interpretação da lei ocorre separadamente, em alguns municípios e estados.

O que parece, na realidade, é que aumentar em um ano o ensino fundamental é artifício utilizado por estados e municípios – tendendo a um movimento nacional – de adquirir mais recursos do FUNDEF, uma vez que tais recursos são distribuídos conforme número de alunos matriculados no ensino fundamental das escolas cadastradas. Ao se incluir uma “série” a mais, as escolas, automaticamente, teriam mais matrículas e, logo, receberiam mais recursos.

Maneira de controlar e mesmo reverter tal situação seria a substituição – como parece ser a intenção do governo – do FUNDEF pelo FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica: ao acabar a briga por recursos financeiros, desde, é óbvio, que a União acresça recursos ao novo Fundo, o artifício de incluir crianças de seis anos no ensino fundamental torna-se desnecessário. Assim, talvez, o aspecto pedagógico venha a prevalecer sobre o financeiro.

Todavia, ainda não saímos do terreno das intenções.

Ademais, temos a segunda questão: como ficam as crianças de seis anos no ensino fundamental? Sabemos que na pré-escola elas estariam matriculadas em turmas de seis anos, ou a completar seis anos até 30 de junho – o Jardim III, as Classes de Alfabetização, o Pré ou Terceiro

Período. Mas onde estariam no ensino fundamental? Seriam incluídas (ou, melhor dizer, misturadas) nas turmas de primeira série, com crianças de sete anos?

O que se tem visto é não só essa mistura, mas classes de crianças de seis anos completos, de crianças a completar seis anos até 28 de fevereiro (mais ou menos o início do ano letivo), classes de crianças a completar seis anos até 30 de junho e mesmo classes de crianças a completar seis anos em dezembro!

Será, então, que a solução para a educação é aumentar a duração do ensino fundamental? O Ministério da Educação, em vista dessa situação começou a averiguar a forma como essas crianças estavam sendo inseridas nas escolas, cobrando uma justificativa dos estados e propondo um tratamento pedagógico diferenciado para elas. Contudo, acompanhar, controlar e avaliar isso requer esforço, tempo, vontade e determinação. Infelizmente, esse acompanhamento não tem sido feito, sequer na formação dos professores, o que seria apenas um dos aspectos para a modificação do ensino.

Além disso, o argumento de que o ensino fundamental de nove anos pode melhorar o desempenho do aluno e diminuir o fracasso escolar não é válido, pois ainda não pôde ser comprovado: esse sistema ainda não foi avaliado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que só é feito no quarto e oitavo ano do ensino fundamental – no caso daquelas crianças, no quinto ano.

Assim, a extensão de mais um ano mostra-se como uma hipótese, que ainda será testada. Mas e se, na ocasião dessa avaliação, a criança que está há cinco anos na escola estiver pior que a criança que está há quatro anos?

É preciso lembrar que a criança de seis anos na pré-escola será tratada de uma forma diferente, uma vez que a proposta desse nível é diferenciada – ela deveria ter, também, um professor diferenciado. Se ela estiver, porém, no ensino fundamental ela estará enquadrada em séries, com horários mais rígidos, conteúdos mais rígidos. E o que fazer com essa criança em caso de reprovação? Certamente seria pior do que ocorreria com a criança na pré-escola: ficaria retida naquela série, congestionaria o fluxo escolar e engrossaria as estatísticas do fracasso.

Outro ponto a considerar é a determinação do Plano Nacional de Educação de que as matrículas das crianças de seis anos na educação infantil estariam sujeitas às dos alunos de sete a quatorze anos: só depois de 97% dessas últimas terem garantido seu ingresso na escola. Porém, até que ponto isso tem sido acompanhado e controlado?

Há ainda outras conseqüências, como a distribuição do material escolar e livro didático: estariam eles adequados às crianças de seis anos?

Oliveira (2002), acredita que não existem soluções fáceis, simples ou milagrosas para resolver o problema da educação no Brasil.

Levar um aluno defasado ao nível de 4ª série demanda um esforço considerável do aluno e do sistema de ensino. Esperar que a mera passagem do tempo, através de regras de promoção automática, irá levar o aluno ao domínio das competências esperadas é não compreender o conceito de ritmo de aprendizagem, é acreditar na pedagogia do milagre (p.23).

Para o autor, o problema não se resolve com soluções emergenciais – sejam elas programas de aceleração ou de capacitação de professores –, mas sim com esforço efetivo no campo da alfabetização (*ibid*). Assim, colocar tantas fichas na extensão do ensino fundamental é como esperar que o simples fato de ter-se esse tempo a mais resolva problemas maiores: os da educação *stricto sensu* – recursos financeiros, capacidade de oferecer formação aos educadores *et. al* – e sobretudo os exógenos ao setor, como a condição em que a maioria das crianças, egressas de famílias submetidas à pobreza e à miséria, chegam à escola.

É possível, também, inferir que a iniciativa de meramente acrescentar um ano à faixa de escolaridade obrigatória possa agravar um sério problema: o da evasão escolar.

A escola configura-se, na maioria dos casos, como algo maçante, desinteressante para as crianças e adolescentes; um lugar “chato”, como eles próprios diriam. Infelizmente, apesar de tantos estudos, a escola nada fez para modificar sua postura e função, e conseqüente imagem, ante a sociedade.

Pinheiro (2003) diz que nossas escolas são marcadas pela mesmice, a começar pelo espaço escolar, onde as coisas são sempre iguais. A realidade vivenciada é a dos currículos fechados, das estruturas arcaicas e da busca por um diploma, que propicie ingresso no mercado de trabalho.

Para a autora, a educação hoje é regida por dois princípios: “(1) está ruim ser o que se é; (2) está bem ser algo que nunca se poderá ser”.(p.23)

Tradicionalmente, a instituição escolar tem reproduzido o *status quo* da elite brasileira, perpetuando as relações sociais, conceitos e preconceitos. Para Patto (1999), a representação da escola como instituição a serviço da ascensão social dos mais capazes foi

superada pela escola como instituição reprodutora das desigualdades. Assim, as relações sociais vão-se degradando a partir dos estereótipos e comportamentos, que se convertem em papéis.

Mas, então, qual é a função da educação no Brasil?

CAPÍTULO II

A PRODUÇÃO DO FRACASSO NA ESCOLA BRASILEIRA

A escola é muito mais um reprodutor das organizações, valores e normas sociais que um espaço criador e incentivador. Há, pois, que se analisar o que ocorre na educação do país e como melhorá-la.

Segundo Seabra (1994), citado em Garcia (1997), a escola tem sido, durante anos, um local que se identificou com o trabalho, que em nossa sociedade nada tem a ver com prazer. Isso faz com que o lúdico, o colorido, o mágico não participem desta organização que seria, por natureza, séria e não admitiria brincadeiras. No entanto, não deveria ser a escola um local de prazer para os alunos, onde eles pudessem experimentar diferentes formas de conhecimento na relação com seus mestres?

A partir de tudo o que já foi discutido, estudado e explicitado, percebe-se um grande problema na escola, em especial no tocante à alfabetização: o fracasso escolar, que mantém alunos numa mesma série, num mesmo nível, estagnando o fluxo escolar.

Segundo Charlot (2000), ao se fazer uma pesquisa não basta coletar dados, é preciso saber o que se procura, ter objetivos estabelecidos, em especial quando se aborda uma questão antiga sob uma nova perspectiva, como é o caso do fracasso escolar.

Os professores recebem diariamente em suas salas de aula alunos que não aprendem o que se espera que eles aprendam. Nesse sentido, não é possível negar a realidade do fracasso escolar. Contudo, o fracasso escolar não é um fato que possa ser constatado pela experiência. É, antes, uma forma de verbalizar a experiência e a prática, de recortar, interpretar e categorizar o mundo. Para o autor, quanto mais ampla a categoria construída mais ambígua ela é e, nesse caso, a expressão fracasso escolar é usada tanto para denotar a reprovação da criança em uma determinada série quanto a não aquisição de conhecimentos, conceitos e competências.

O fracasso escolar, então, adquire um peso considerável tanto na escola quanto na sociedade, onde assume grandes proporções e impõe desafios profissionais, identitários, econômicos e sociopolíticos. Charlot (2000) diz que a questão do fracasso escolar permite muitas discussões, não só sobre o aprendizado mas também sobre a eficácia dos professores, sobre a igualdade de oportunidades, sobre os recursos que o país investe na educação etc.

Percebe-se, aqui, uma grande demanda do estudo do fracasso escolar, diante de todos esses âmbitos que ele assume e nos quais se infiltra, interferindo direta ou indiretamente na escola e na sociedade. Nesse sentido, é ainda Charlot (2000) quem chama a atenção para a postura do pesquisador que se propõe a esse estudo: a figura do *expert* que, segundo ele chega a portar-se até como exorcista, como aquele que se proporia a afastar o tormento e a angústia. O *expert* é aquele que aceita o objeto, a questão proposta e responde na linguagem de quem levantou a questão.

Porém, para o autor, a postura do pesquisador deve ser questionadora, cabe a ele interrogar a questão e os termos nos quais ela é formulada, e não somente aceitá-la. É uma desconstrução e reconstrução constante. “Descrever, escutar: o pesquisador situa-se então o mais próximo possível dos fenômenos que está estudando, num esforço para não se deixar impor, se sequer perceber, um objeto de pesquisa pré-construído e as palavras para dizê-lo”.(ibid, p.15).

Podemos, ainda, pensar na pesquisa como reconstrução de um processo, como é a visão de Lopez (1984, *apud* Patto, 1999). Assim, as situações observadas passam a ser entendidas como parte de um todo que, por sua vez, faz parte de um contexto maior.

Patto (1999) afirma que as crianças são as grandes excluídas desse processo (pesquisas e estudos sobre fracasso escolar), embora sejam também os principais sujeitos envolvidos na questão. Normalmente, são reduzidas a números frios e impessoais, assim como têm sido vistas nas escolas.

A autora, então, defende uma pesquisa que não só leve em conta as crianças, mas que não passe ao largo da vida social delas. Ela defende o desafio de buscar subsídios na vida cotidiana da criança. Dessa forma, para a autora, seria possível evitar resultados que “tendem à simplificação e à generalização, empobrecendo a complexidade real da existência de seres concretos” (Chauí, 1979, *apud* Patto, 1999).

De outro lado, Charlot (2000), propõe pensar-se em perspectiva positiva do fracasso escolar, ao invés de se aferrar à visão negativa. Para ele, não é possível estudar o que não se é, a ausência.

O autor diz que não existe o fracasso escolar enquanto estrutura. É verdade que alguns alunos não conseguem acompanhar o ensino, que não apreendem os conceitos e conhecimentos que deveriam apreender e que não constroem as competências esperadas. E é esse conjunto de

fenômenos, observáveis, comprovados, que normalmente agrupamos sob no rótulo de fracasso escolar.

Isso, porém, remete ao fracasso escolar como ausência, e só é possível pensar em algo que não se é de maneira indireta, como aponta Charlot (2000). Primeiro como desvio, ou seja, o fracasso escolar como uma diferença entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos, como a perspectiva das sociologias das diferenças, predominante nas décadas de 60 e 70.

Para essa corrente, explicar o fracasso escolar é explicar por que, e às vezes como, os alunos ocupam essa ou aquela posição na escola. Inicialmente, isso é mostrado a partir de uma correlação estatística entre a posição social dos pais e aquela ocupada pela criança na escola. Charlot, contudo, questiona essa posição, no sentido de que o fracasso não pode ser analisado apenas a partir da influência do *status* sócio-econômico da família do aluno, pois esse *status* por si só é influenciado por diversas variáveis, como a categoria socioprofissional dos pais, posição social dos avós, prática religiosa etc. Assim, para ele, analisar o fracasso escolar implica considerar diversos fatores:

- a posição social da família, embora o fracasso não se reduza a ela;
- a singularidade, a história do sujeito;
- o significado que ele confere à sua posição;
- sua atividade efetiva;
- a especificidade dessa atividade.

Outra teoria colocada por Charlot (2000), como tentativa de explicação do fracasso escolar, é a teoria da deficiência, desmembrada em três por Ogbu (1978 *apud* Charlot, 2000): (1) a teoria da privação – deficiência é o que falta para que o aluno tenha sucesso; (2) a teoria do conflito cultural – deficiência está relacionada à desvantagem do aluno, cuja cultura familiar não está de acordo com a que supõe o sucesso escolar; (3) teoria da deficiência institucional – a deficiência gerada pela própria escola, na forma de tratar as crianças de famílias carentes.

Aqui, então, o fracasso escolar está imputado ao aluno, uma vez que seria dele a deficiência, que implica uma falta. Mesmo no caso da terceira teoria é a criança, em função de sua família, que não tem algo que a faça adaptar-se à escola ou que, pela origem familiar, coloque-se em desvantagem na a instituição.

Para Charlot, quando uma falta é constatada ela é projetada e retroprojetada para o início da atividade. É ao aluno que faltam os requisitos para que a aprendizagem e o professor

sejam eficazes. O autor, então, questiona o fato de que não é levantada a questão do sentido da escola para a criança e sua família, nem da pertinência das práticas da instituição escolar e dos professores. Além disso, as informações que dão base a essa teoria são selecionadas e reinterpretadas, ficando o aluno como “faltoso”. Por outro lado, vemos que os professores também “sofrem” de uma série de faltas: falta de recursos materiais, financeiros, além de falta de formação e informação. (*ibid*).

Para explicar o fracasso escolar, o mesmo autor propõe uma leitura positiva ao invés da leitura negativa que tem predominado nos estudos. Para ele, praticar uma leitura otimista significa estar atento ao que a criança faz, consegue, tem e é. É verificar o que aquela criança em situação de fracasso conseguiu apreender, o que ela sabe da vida. É uma postura epistemológica e metodológica, que procura ver de outra forma o que é visto como falta. É buscar compreender como se constrói a situação de fracasso.

O que se propõe, aqui, em vista de todas essas informações, é discutir o fracasso escolar sob uma ótica positiva, a do sucesso escolar, os fatores adjacentes a esse conceito, enfocando a relação professor-aluno, e suas conseqüências para a alfabetização.

CAPÍTULO III

ALGUMAS VISÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO

Atualmente, a leitura e a escrita estão totalmente inseridas em nossas vidas, mesmo que não percebamos isso. Estão presentes em outdoors, panfletos, rótulos, placas, caixas etc, e espalha-se cada vez mais pelas cidades, permeando nosso dia-a-dia e nossas atividades cotidianas.

Muitas vezes elas configuram-se como processos distintos: várias pessoas são capazes de “assinar” o nome, embora não saibam reconhecê-lo em um texto, por exemplo. Muitas vezes, também, encaram-se os dois processos como didaticamente diferentes, no sentido de processos mentais e motores. Contudo, sabe-se que são processos não só intimamente ligados, mas interdependentes.

Diversos autores tratam da leitura e da escrita tanto separadamente quanto como um mesmo processo (Ferreiro, 2004; Smolka, 1993; Soares, 2000, entre outros).

Smolka (1993) coloca diversos estudos que surgiram a partir do final da década de 80, paralelo aos estudos de Emilia Ferreiro (1979) acerca da aquisição da escrita: Clay (1972-75), na Austrália, desenvolveu teorias sobre a produção escrita espontânea de crianças de cinco anos; Goodman (1978) investigou a leitura incidental e a interpretação de rótulos de embalagens pelas crianças; Foucambert (1978) e Lentin (1979) trabalharam, na França, com a aquisição da leitura por crianças pequenas e os procedimentos pedagógicos; além de vários outros estudos, como os de Freinet (1977).

Aqui, porém, serão enfocadas a leitura e a escrita como um processo único e interdependente. Para isso, em alguns momentos, ao citar-se os autores que discorrem sobre alfabetização, poderão ser utilizados três termos para referir-se ao processo de aquisição da leitura e da escrita: tanto leitura quanto escrita, ou um termo que define o processo interligado, lecto-escrita.

Smolka (1993) fala também do discurso difuso que existe atualmente sobre a importância de considerar a experiência do sujeito que está sendo alfabetizado, da importância de reconsiderar os métodos e recursos e de conhecer os processos de aprendizagem. Porém ela questiona o contexto em que esse discurso aparece.

É fato que as crianças, aos poucos, começam a prestar atenção à escrita dos adultos e passam a tentar imitá-la e compreendê-la: “brincam de escrever e de ler, escrevem e lêem de verdade” (Cruz & Fontana, 1997). Desde cedo elas estão em contato com a escrita, mas dificilmente prestamos atenção a esse fato, pois nos acostumamos a ver a relação da criança com a escrita como a alfabetização.

Sabe-se que a alfabetização, na nossa sociedade, é uma grande mudança que ocorre com as crianças, principalmente porque é a partir daí que elas começam a ter um contato sistemático com a lecto-escrita. Mas não é só na escola e tão pouco apenas quando estão sendo alfabetizadas que as crianças estão em contato com as letras, números, nomes etc.

Atualmente, a escrita dominante no mundo é a escrita alfabética, que representa a palavra falada com base nos sons e na possibilidade de uso das letras do alfabeto. Antes desse tipo de escrita existiram outros, como a escrita pictográfica.

Com isso, com o passar dos tempos, a escola fez da leitura e da escrita um objeto escolar, ao invés de um objeto social, que é sua origem e sua função. Assim, fixou-se no treinamento das habilidades relacionadas à escrita e ao traçado da letra, deixando de lado seu uso como linguagem.

Segundo Smolka (1993), a leitura é uma atividade social cuja finalidade se evidencia e se propaga rapidamente em nosso meio, mas, contraditoriamente, grande parte da população não aprende seu funcionamento uma vez que a escola, como lugar de ensino, acaba sendo muito seletiva. Além disso, o fato de que uma pessoa foi alfabetizada não implica, necessariamente, que ela tenha percebido e compreendido a função e o valor da leitura e da escrita na sua vida. O que, aliás, percebe-se como um dos grandes problemas da alfabetização.

Vygotsky já criticava, na década de 1920, a não priorização da escrita como linguagem. Sua crítica dirigia-se ao modelo de ensino adotado, e que continua dominante na prática escolar. No modelo a que se referia, a escrita é considerada principalmente um código que representa graficamente a linguagem falada.

A escrita, quando é privada de sentido e função social, transforma-se em fim da aprendizagem escolar, apesar de sempre ser muito importante.

Soares (2000) afirma que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita. Assim, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem-se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. Para ela é

preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se.

Segundo o conceito de letramento, desenvolvido pela autora, se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada, explica. Para ela, em sociedades grafocêntricas como a nossa, tanto crianças das camadas sociais mais favorecidas quanto à dos estratos populares convivem com a escrita e com práticas de leitura e escrita cotidianamente, ou seja, vivem em ambientes de letramento.

Letramento, ainda, é, de certa forma, o oposto de analfabetismo. Para Soares, houve um momento em que as palavras letramento e alfabetismo se alternavam, para nomear o mesmo conceito. Analfabetismo é definido como o estado de quem não sabe ler e escrever; e alfabetismo ou letramento, então, é o estado de quem sabe ler e escrever. Logo, letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, como ler jornais, revistas, livros; ler e interpretar suas contas de água, luz, telefone; escrever cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, etc. A alfabetização é, então, um componente do letramento. (*ibid*)

A aprendizagem da leitura e da escrita pode ser algo inesquecível e fascinante para a criança. No entanto, ela deve ser feita no momento certo. Quando tratamos de alfabetização é preciso que saibamos se a criança está pronta para aprender a ler e escrever.

Em diversos países o momento indicado para o início do ensino sistemático e formal da leitura é entre os seis e sete anos, mais próximo deste último. O Brasil se encaixa nesse grupo de países, principalmente no ensino público, na primeira série escolar, em que o processo da alfabetização dura em torno de um ano. Porém, as escolas particulares não esperam os sete anos e alfabetizam aos seis anos ou até antes, por diversos motivos, como o método, pressão dos pais etc.

Em outros países, nos quais se alfabetiza antes dos sete anos – como Inglaterra, Rússia, Estados Unidos – o processo costuma levar aproximadamente dois anos.

A criança da pré-escola, entre os cinco e seis anos, pode ou não estar pronta para aprender a ler e escrever, assim como uma criança de sete anos também pode não estar apta para iniciar o processo de alfabetização. Devemos sempre lembrar que cada criança é um ser único e

diferente, sendo difícil ou quase impossível determinar se todas as crianças de um determinado grupo ou série estão preparadas para iniciar o processo de lecto-escrita.

Cruz & Fontana (1997) consideram como um dos aspectos indicativos de que a criança está pronta para aprender o fato de já haver passado por um período preparatório necessário que, só depois de vencido, pode dar lugar à fase seguinte, a da aprendizagem. Assim, antes de iniciar o ensino de algo, seja ele da lecto-escrita ou não, é fundamental observar se a criança possui todos os pré-requisitos necessários.

As atividades adequadas a preparar a criança para a aprendizagem são, ou deveriam ser, as que favorecem e apóiam seu amadurecimento, nos diversos aspectos da personalidade. Assim, antes de iniciar a criança numa aprendizagem sistemática temos de oferecer-lhe uma série de atividades e exercícios, seqüenciados e graduados, que lhe garantam a prontidão, mediante amadurecimento das funções físicas, intelectuais e ajustamento sócio-emocional.

É importante lembrar que a escrita e a leitura vão-se configurar de maneiras diferentes, a depender do contexto em que o aluno está inserido, das características de cada criança, da singularidade e subjetividade, da subjetividade do professor etc. Smolka (1993), em seu trabalho acerca da criança na fase inicial da escrita, enfoca a alfabetização como processo discursivo, trazendo como pressupostos para seu trabalho o fato de que a escrita está inserida em vários contextos, tem diversas formas, tipos e cores, a que as crianças atentam e que procuram organizar. Além disso, os conhecimentos prévios das crianças dependem de fatores ligados a sua experiência de vida, a sua relação com o meio e às características ambientais.

É importante lembrar que a língua escrita evolui, junto com a humanidade. Logo, ela não pode ser vista pela instituição escolar como uma forma estática. Ferreiro (2004) aponta uma série de inversões que a escola vem colocando na aprendizagem da escrita. A primeira é uma inversão entre pronúncia e grafia: para ela, não são as letras que se pronunciam de um ou outro modo, mas sim as palavras que se grafam de um determinado modo. Ora, parece lógico pensar que a linguagem oral antecede a escrita. Porém não é o que vemos acontecer nas escolas, quando os professores cobram obediência cega às normas ortográficas.

Outra inversão apontada pela autora é a da forma e conteúdo. A escola costuma privilegiar a forma da escrita (novamente as regras) em detrimento do conteúdo, ou seja, daquilo que a palavra significa. É preciso ter em mente que em primeiro lugar vem o que se quer dizer (significado) e depois as maneiras de dizê-lo, dentre elas, a escrita. (*ibid*)

Os objetivos da alfabetização definem-se de forma muito geral nos planos e programas e de maneira contraditória na prática cotidiana e nos exercícios propostos para a aprendizagem. Ferreiro (2004) discorre acerca desses objetivos, para ela deslocados da realidade social.

Não é raro, segundo a autora, encontrar entre os objetivos da alfabetização o alcance, pela criança, do “prazer de ler”, e o de ser capaz de “expressar-se por escrito”. No entanto esses dois objetivos – quando analisados na prática cotidiana – trazem resultados diferentes do que se esperava.

Quanto ao objetivo segundo o qual a criança deve encontrar prazer na leitura, ela afirma que ele tende a privilegiar apenas a narrativa ou a literatura de ficção, sendo que uma das principais funções da leitura é a obtenção de informação a partir de textos. Assim, há um déficit que conhecemos bem nos níveis médio e superior, que é o fato de os estudantes não serem leitores críticos e terminarem por absorver literalmente o que o texto diz, sem um filtro próprio, ou sequer serem capazes de compreender e interpretar o que leram.

Para Ferreiro (1996), no que diz respeito à expressão escrita, observa-se que geralmente ela se torna tão pobre e precária que mesmo os que chegam à universidade têm sérias dificuldades de expressar-se, sendo até preciso realizar oficinas de leitura e redação. Verifica-se, além disso, uma grande inibição das pessoas mal alfabetizadas diante da escrita: elas geralmente não escrevem com medo de errar na ortografia ou de não conseguir escrever o que saberiam falar.

A ênfase da escola na cópia faz com que a escrita mostre-se como algo alheio à capacidade de compreensão, excluindo tentativas de criar representações para textos, listas, mensagens. Ou seja, é algo que está ali para ser reproduzido, não para ser entendido, tolhendo a capacidade da criança criar e/ou construir seus conceitos.

As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever é algo que faz parte do cotidiano aprendem automaticamente as funções da língua na sociedade (comunicação, informação, instrumento de trabalho etc). No entanto, a criança que cresce em lares com índices de alfabetização baixos ou até mesmo nulos não sabem para que serve a língua na sociedade, qual sua função prática.

Para Soares (2000) as crianças das camadas favorecidas normalmente têm um convívio mais freqüente e mais intenso com material escrito e com práticas de leitura e de escrita, o que nas camadas populares costuma ser menos intenso. Assim, é prioritário propiciar

igualmente a todos o acesso ao letramento, um processo de toda a vida. Então, dois aspectos precisam ser considerados: de um lado, a escola deve aprender a valorizar também o material escrito e as práticas de leitura e de escrita com que as crianças das camadas populares convivem; de outro, a escola deve dar a essas crianças oportunidade de acesso ao material escrito e às práticas da cultura dominante. Da mesma forma, a escola que serve às camadas dominantes deve dar oportunidade às crianças dessas camadas de conhecer e usufruir a cultura popular, tendo acesso ao material escrito e às práticas dessa cultura.

A escola sonega a essas crianças o que mais precisam saber da função da língua e, assim, discrimina uma grande camada da sociedade, pois é impossível que uma criança absorva essa informação fora dos atos sociais que a tornam – a informação – funcional e prática. A escola mostra a escrita como “um objeto em si”, importante dentro dela.

Vemos, então, que há uma inversão do papel e da importância da escrita, na forma pela qual é ensinada na escola. Ao longo dos anos, a escola terminou por transformar a escrita e a leitura, de um objeto social, em objeto escolar, escondendo suas funções extra-escolares, que são justamente as que originaram a necessidade da representação escrita da linguagem (Ferreiro, 2004).

Na escola o educando deve respeitar a forma das letras, seguindo um traçado imposto e respeitar a ortografia desde o princípio: ele deve sempre obedecer a determinadas regras, sem necessariamente entender-lhes o porquê. O ensino continua apegado a algumas práticas da escola tradicional, principalmente àquelas que dizem que só se aprende algo pela repetição e memorização.

Há vários modos de representação que precedem a alfabetização. Primeiro vários modos de representação alheios à busca de correspondência entre os sons e a escrita; depois, a escrita vai-se desvincilhando do desenho e começando a ter relação com a fala. Só então, a criança começa a escrever o que é dito, a linguagem escrita passa a representar a linguagem falada e a criança passa a escrever com certa legibilidade. (Ferreiro, 1996).

Cada um destes níveis caracteriza-se por formas de concepção que atuam do mesmo modo que qualquer esquema assimilador: a criança absorve a informação, deixa de lado a parte não-assimilável e introduz um elemento interpretativo próprio, que resulta em construções originais. A criança observa os adultos escreverem e percebe que a escrita apresenta

configurações que a distingue de outras formas de representação gráfica, e passa a imitar a escrita adulta. (*ibid*)

Em suas relações com a escrita, a criança elabora e testa suas próprias hipóteses sobre a lógica de seu funcionamento. Ela assimila a escrita, interpretando-a segundo seus conhecimentos e o modo de pensar que já desenvolveu e organizou, produzindo escritas e leituras diferentes das convencionais.

Para Ferreiro (1996), a escrita é um objeto de conhecimento que é construído de forma evolutiva pela criança, e o papel do adulto é o de possibilitar o desenvolvimento da escrita por meio de situações-problema e conflitos cognitivos. Já para Vygotsky (1991) a escrita é um produto cultural, uma prática social à qual se integra a criança, pouco a pouco, nas suas relações sociais; nesse processo, no qual a escrita torna-se parte da criança, a participação do outro é fundamental.

A criança “é um indivíduo que pensa. Um sujeito que assimila para compreender, que deve criar a fim de assimilar, que transforma o que vai conhecendo, que constrói seu próprio conhecimento para apropriar-se do conhecimento dos outros” (Ferreiro, 1996, p.58).

De acordo com suas teorias, o conhecimento da lecto-escrita pela criança acontece a partir do contato dela com os objetos escritos. Dessa forma ela organiza sua própria teoria, metodologia e gramática, em um processo lógico que supõe ser sua língua. A criança busca aprendizagem à medida que constrói seu raciocínio lógico.

O processo evolutivo de aprender a lecto-escrita, segundo Ferreiro (1996), passa por estágios de conceitualização que revelam hipóteses a que chegou a criança. Existem cinco níveis:

- hipótese pré-silábica;
- nível intermediário I;
- hipótese silábica;
- nível intermediário II ou hipótese silábico-alfabética;
- hipótese alfabética.

Em cada um desses níveis a criança elabora suposições sobre os processos de construção da leitura e escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. A mudança de um estágio para outro só acontece quando ela encontra questões que ainda não pode explicar, pois irá elaborar novas suposições e novas questões.

Hipótese pré-silábica

Nessa hipótese a criança ainda não estabelece vínculo entre a fala e a escrita. A distinção entre desenho e escrita começa a ser construída pela criança: para escrever ela usa marcas diferentes das que usa para desenhar, mas que não têm relação com o registro sonoro da palavra e não se diferenciam entre si; somente a criança pode interpretá-las.

Para a criança as letras e números não são objetos substitutos: a escrita representa o nome dos objetos e não os próprios objetos. A escrita é objeto do mundo externo, que se define por oposição ao desenho.

Quando fazem a distinção entre desenho e escrita, as crianças começam a interpretar as propriedades formais da escrita. Elas supõem que para algo poder ser lido precisa ter entre duas e quatro grafias, que é a hipótese da quantidade mínima de caracteres, e precisam ter grafias variadas – hipótese da variedade de caracteres.

Além disso, a criança costuma usar letras do seu nome ou letras e números na mesma palavra.

Nível intermediário I

Nessa etapa a criança começa a ter consciência da relação entre pronúncia e escrita. Tem estabilidade exterior e independente da estruturação do sistema de escrita na cabeça do aluno.

A escrita começa a se desvincular da imagem e os números a se distinguirem das letras. Quando a criança escreve palavras que tem interesse em gravar, alcança alguma estabilidade. Permanecem, ainda, as hipóteses da quantidade mínima de caracteres e da variedade de caracteres

Hipótese silábica

É a primeira das hipóteses em que a criança constrói sobre como se dá a relação entre a escrita e a linguagem falada. Para ela, cada marca ou letra é o registro de uma sílaba oral.

Agora já há compreensão da estabilidade da escrita das palavras: tudo o que se diz, se escreve. A correspondência qualitativa dos sons às letras pode não acontecer ao mesmo tempo. Em frases, a criança pode escrever uma letra para cada palavra.

Esse estágio pode, no entanto, apresentar algumas contradições, como, por exemplo, os monossílabos que deveriam ser escritos com apenas uma letra, contrariando a hipótese da quantidade mínima de caracteres. Assim, essas contradições desestabilizam essa hipótese e a criança precisa procurar outras formas de escrita, agregando mais letras às palavras e passando para o próximo nível.

Nível intermediário II ou hipótese silábico-alfabética

É o cenário da superação da hipótese silábica, ou seja, da entrada do nível alfabético.

A criança vai apurando a relação entre o registro sonoro das palavras, ela vê que a sílaba não é uma unidade, já que se compõe de elementos menores. Ela combina vogais ou consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes. Combina também vogais e consoantes na mesma palavra, tentando harmonizar sons, mas sem tornar sua escrita socializável.

Hipótese alfabética

A criança escreve com legibilidade, mas começa a perceber que a identidade dos sons não garante a identidade das letras. Ela se dá conta de que uma letra “vale” por vários sons e que um som pode ser representado por várias letras.

A criança pode ainda não separar todas as palavras nas frases e omitir letras, mas não tem problemas na escrita no que diz respeito aos conceitos. Admite a escrita como substituto do desenho e constrói formas de diferenciação, aspecto quantitativo e qualitativo. A criança chega ao nível alfabético depois de percorrer um longo caminho em que interferem o corpo, afetividade, inteligência, contexto social e cultural.

Já Vygotsky (2000) focaliza a escrita como uma atividade simbólica, que envolve a representação de uma coisa por outra e a utilização de signos para representar significados. O domínio da escrita resulta de um longo e unificado processo de desenvolvimento da atividade simbólica, que se inicia com o uso do gesto como signo visual. De acordo com Vygotsky *o gesto é a escrita no ar*, e os gestos e palavras estão interligados.

A criança aos poucos aperfeiçoa o registro da escrita e a representação pictórica e gráfica começa a designar o mundo percebido e conhecido. O desenho como linguagem gráfica é elaborado com base na linguagem verbal. “Gesto, jogo e desenho, mediados pela fala, constituem

momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita” (Cruz & Fontana, 1997).

De acordo com Luria, (*apud* Cruz e Fontana, 1997) a simbolização na escrita é a transformação de rabiscos não diferenciados em signos diferenciados. A primeira forma de elaboração da escrita é a imitação do formato da escrita adulta por meio de rabiscos sem nenhuma relação com o conteúdo. O ato de escrever é externamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica. A criança imita o gesto de comunicação dos adultos e o escrever é um ato suficiente em si mesmo. Quando reproduzem as frases as crianças parecem estar lendo, e apesar de as marcas ainda não serem signos, já são mais do que rabiscos, ajudam na memorização e tem relação com significados.

Depois, as marcas começam a ser registradas no ritmo da fala, mas ainda sem representar diferenças e sem permitir uma leitura estável. Ainda assim, tal representa uma mudança no processo de simbolização da escrita, já que a criança estabelece relações entre as frases faladas e as características do seu registro. O conteúdo das frases também muda: agora as crianças registram quantidade, tamanho, forma, cor etc. (*ibid*).

Quando aprende a usar marcas diferentes, relacionadas com o conteúdo do material, a criança elabora um sistema de registros expressivos, formando seu processo de recordação. O desenho, aos poucos, converge para a escrita como um elemento que representa conteúdos determinados das frases faladas. As crianças passam da representação pictográfica para a escrita simbólica, inventando maneiras de representar informações complicadas. Elas passam do registro do conteúdo da fala para o registro de uma idéia, e o desenho passa a ser o desenho de palavras. (Cruz & Fontana, 1997).

As crianças não atravessam necessariamente todas as etapas citadas, nem elas ocorrem em seqüência, pois a elaboração da escrita, como função psicológica e cultural, não é algo individual e independente do contexto em que está inserido.

Assim, com a alfabetização, começa um novo período da elaboração da escrita e a criança relaciona-se com ela deliberada e sistematicamente, juntando a escrita às técnicas primitivas de registro. (*ibid*)

Na alfabetização as crianças diferenciam os símbolos usados para escrever. Ao usar letras para fazer registros elas retornam à fase de escrita não diferenciada, usando, porém, grafias já aprendidas.

Ao interagir com os usos e formatos da escrita e ao ser mediada por adultos, a criança tenta utilizar as letras para produzir textos. Além disso, imita os adultos ao ler e escrever e segue suas instruções, confronta suas técnicas mais primitivas de escrita com as regras de escrita convencional, apropriando-se dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada. (Cruz e Fontana, 1997)

A alfabetização é, sem dúvida, tarefa bastante difícil, uma vez que sua realização exige elevada soma de esforços. Ela é algo de extrema importância na vida de uma criança: é a partir daí que ela é considerada um indivíduo letrado, capaz de compreender o mundo adulto. Assim, é preciso prestar atenção a uma série de fatores que influenciam a aprendizagem da lecto-escrita. Uma das questões a ser considerada é o objetivo da educação:

O primeiro objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram: homens criativos, inventivos, descobridores! O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido. (Piaget, 1999).

Qualquer criança, em suas atividades habituais, treina instintivamente as coordenações dos braços, dos dedos, das mãos. Assim, por meio da atividade lúdica – como construir, quebrar, serrar, forçar – a criança, sem perceber, desenvolve as coordenações musculares tão importantes para a alfabetização.

Infelizmente, não percebemos que a criança está o tempo todo envolvida com a leitura e com a escrita, mesmo antes de iniciar sua aprendizagem sistemática. Assim, consideramos ler e escrever atividades que se aprendem na escola e tratamos as primeiras tentativas de escrita das crianças, seus primeiros rabiscos como garatujas ou cópia de algo escrito. Mas nos esquecemos de que escrever não é nada mais do que desenhar letras que, por algum motivo pré determinado, são entendidas e lidas.

Durante o processo de aprendizagem da lecto-escrita as crianças desenham letras, copiam ou formam palavras com elas, escrevem palavras ditadas pela professora, começam a dominar a mecânica de decodificar o que está escrito, independentemente dos significados que essas palavras tenham para elas.

No entanto, não basta apenas entender como se desenvolve a escrita na criança, sob o ponto de vista de um ou outro estudioso; é necessário que se saiba também ajudar as crianças

antes, durante e depois da alfabetização. Quando as crianças chegam à escola, independentemente da sua idade, ela já lê: faz sua própria leitura do mundo, interpreta-o e conta-o à sua maneira.

A leitura e a escrita são algo que fazem parte da vida do ser humano, são objetos de conhecimento e trabalho e instrumentos para apropriação de outros conhecimentos. Além disso, as principais funções da lecto-escrita são a comunicação e a informação. Ferreiro (2004) lembra que “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso.” (p.21).

CAPÍTULO IV

O PROBLEMA DO SUCESSO NA ESCOLA BRASILEIRA

Crescem atualmente os estudos e debates, tanto campo da Psicologia Escolar quanto no da Pedagogia, sobre a questão do fracasso escolar. Muito é discutido e rediscutido, chega-se a diversas conclusões e mesmo soluções. Mas o problema persiste em nossas escolas e o futuro, numa perspectiva dramática porém real, mostra-se negro.

A criança começa a freqüentar a escola, no Brasil, por volta dos sete anos. A Constituição Federal determina o Ensino Fundamental (dos sete aos 14 anos, teoricamente) obrigatório, mas é comum que as crianças freqüentem creches e pré-escolas antes dessa idade, principalmente devido a uma necessidade da família (pai, mãe, avós e/ou irmãos mais velhos, e outros), que precisa trabalhar.

Quando se pensa nos anos que a criança passa na escola percebe-se o quão importantes eles são em sua vida, não só em termos de formação e informação, mas também da quantidade de anos em relação ao tempo total de vida adulta. São, no mínimo, oito anos de vida escolar! Isso sem considerar a creche, o maternal, o jardim de infância ou mesmo a perspectiva de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Nesse sentido, Franco (1993) mostra a importância desse tempo passado na escola para toda a vida futura do indivíduo, uma vez que tudo o que ali ocorre terá reflexos na vida adulta. A escola é considerada o segundo grupo social da criança – o primeiro seria a família – e como tal assume grande relevância.

Considerando-se que são objetivos da educação contribuir para que a interação e convivência da criança na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito, e facilitar e incentivar atitudes de cooperação social e responsabilidade moral, então a escola tem papel fundamental na qualidade dos relacionamentos que o sujeito vai estabelecer na sua vida. Além disso é essencial, para uma aprendizagem de qualidade, que a criança esteja motivada e envolvida nas ações propostas e o professor é o principal responsável por estimular e criar condições para essa motivação, garantindo o desenvolvimento integral de seu aluno.

Soares (1996), ao abordar as relações entre linguagem e escola, analisa o pressuposto que determina que a escola brasileira é, fundamentalmente, uma *escola para o povo*. Porém, como mostra a autora, (1) essa escola é insatisfatória tanto do ponto de vista quantitativo, uma vez que (principalmente por questões de distribuição territorial inadequada, poder-se-ia acrescentar) não temos escolas suficientes para todas as crianças e adolescentes e (2), sobretudo, do ponto de vista qualitativo. Para ela, não só uma escola para o povo é algo longínquo, mas o que se tem no Brasil é, antes, uma escola *contra o povo*.

Essa perspectiva – outra vez dramaticamente negra – é colocada em vista do chamado “fracasso escolar” dos alunos, supostamente comprovado pelos altos índices de repetência e evasão a indicar que, se há uma progressiva democratização do acesso à escola, não se pode dizer o mesmo da democratização da escola, que se tem mostrado incompetente; essa incompetência, por sua vez, geraria o “fracasso escolar” e acentuaria as desigualdades sociais, e mesmo as legitimaria.

Em uma retrospectiva da instituição escolar no Brasil, vemos que há muito já temos políticas educacionais e um discurso no sentido de se oferecer uma escola de qualidade para todos, de acabar com o analfabetismo e instituir metas de colocar “todas as crianças na escola”.

Como lembra Patto (1999), a partir dos anos 30 começa a ser praticada uma política educacional no sentido estrito do termo, juntamente com a aceleração do processo de industrialização capitalista e de urbanização, fundamentada em uma ideologia baseada nos princípios da liberal-democracia, nacionalismo e elogios da modernização. Nesse contexto é que o Ministério da Educação foi criado, em 1930. Concomitantemente, o sistema escolar tornou-se um espaço cada vez mais burocrático, formal e rotineiro.

A partir de 1964, porém, a verticalização do poder, via segmentação do saber, atinge maiores proporções, inserindo novos elos na hierarquia tanto do sistema educacional quanto das escolas.

Soares (1996) vai mais longe no tempo, mostrando que antes mesmo de, formalmente, termos políticas educacionais, já havia o discurso em favor da educação popular (que, ao contrário, é contra o povo, como marca a autora). Vide a denúncia da precariedade do ensino para o povo, em 1882, feita por Rui Barbosa, que também apresentava propostas de multiplicação das escolas e da melhoria qualitativa do ensino.

Assim, até hoje têm sido feitos diagnósticos, denúncias e propostas sobre e para a educação. E da mesma forma esse discurso tem sido fundamentado nos ideais democrático-liberais: o objetivo é a igualdade social, e a democratização do ensino é vista como instrumento para isso. Contudo, continua-se vendo o mesmo quadro de fracasso e evasão escolar, já tantas vezes descrito e denunciado.

É importante ressaltar que esse não é um quadro exclusivo da escola pública, como se pode pensar. Ao contrário, nas escolas particulares vêm-se crianças reprovadas inúmeras vezes ou “sendo evadidas” da instituição, seja pelos pais – que optam por transferi-las para escolas onde elas “passem de ano”, seja por opção própria, seja pela direção da escola, que aconselha os pais a transferir seus filhos, pois não seriam aprovados naquele estabelecimento.

Assim, ficam as questões: como mudar esse quadro? Como resolver o problema do “fracasso escolar”? Como manter as crianças na escola? Como proporcionar uma “escola para todos”?

É verdade que são questões complexas e difíceis e não se tem a pretensão, aqui, de se apresentar conclusões inéditas ou se descobrir soluções mágicas que possam acabar com o tal “fracasso escolar”. A intenção é de apresentar o assunto de forma crítica, analisando aspectos subjacentes ao problema, discutindo o assunto e abrindo possibilidades, na busca de construção do conhecimento. Como diz Garcia (2003), tantas questões, como essas, nos obrigam a “produzir/criar/tecer” (p. 16).

Dornelles (1994) diz que é preciso repensar o agir pedagógico da educação, que pode se apresentar alienante, transformando-o em um agir flexível e criativo que supra as necessidades reais e individuais das crianças, ao mesmo tempo em que atende ao aspecto coletivo, tão importante nessa idade.

Segundo Freire (1979), a educação tem alguns pressupostos básicos: o homem deve ser sujeito de sua própria educação, que deve ter caráter permanente e ser desinibidora e não simples processo de adaptação do indivíduo à sociedade, uma vez que é sujeito da história, transformando-a.

A escola no contexto atual possui uma característica essencialmente capitalista, dependente de uma sociedade neoliberal, regida pela economia de mercado. Logo, a sociedade necessita de homens preparados para o trabalho alienado, em detrimento da democracia e da cidadania, homens que convivam nessa sociedade sem conflito.

O capitalismo precisa de uma base, um suporte para existir e encontra essa base na educação, que se tem mostrado mera reprodutora de valores e mantenedora de classes sociais dominantes, além de basear-se apenas em questões quantitativas.

Uma questão muito pertinente, então, apresenta-se: educa-se para a modernidade ou é a modernidade que deve garantir a educação?. Infelizmente, a escola não tem assumido o papel de educar o indivíduo para a modernidade, preparando-o para viver em sociedade, modificando-a, questionando-a e com pensamento crítico para tal. Ao contrário, educa-o para aceitar os padrões e reproduzi-los. Mais: a educação só serve para aquele que já está enquadrado nesses padrões. A escola deve atuar como instrumento de mudança e, sob esse ponto de vista, a educação deve ser entendida como um objetivo. Se encarada como instrumento de mudança, a escola coloca-se em lugar de destaque na sociedade, sendo importante veículo de transmissão de ideologias. Enquanto as ideologias passadas buscavam a melhoria da qualidade de vida, o papel da escola seria satisfatório; porém, ela tem trabalhado a representação de uma sociedade exclusivista e a reprodução de diferenças sociais, sendo assim uma forma de alienação, ao invés de processo de conscientização cultural e política, a precisar portanto da ação da escola para formar indivíduos conscientes.

Então, tem-se um ciclo vicioso: a escola deve formar indivíduos conscientes, com senso crítico e capazes de questionar e transformar a sociedade. Ao mesmo tempo, ela é um dos principais meios de se difundir a ideologia neoliberal vigente, massificadora, que necessita de indivíduos alienados, sem capacidade – ou mesmo vontade – de questionar. Logo, é preciso que haja mudanças em todo o sistema educacional, desde a educação infantil até o ensino superior. Entretanto, a quem cabe proporcionar essas mudanças: à sociedade ou aos governantes? Ou, ainda, aos dois?

Ao se considerar essa perspectiva, da escola massificadora e reprodutora de conhecimento, é possível pensar-se em acabar com o fracasso escolar? Ou, mais além, é possível pensar no sucesso escolar?

CAPÍTULO V

FATORES QUE INTERFEREM NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

O homem é um ser social, ou seja, é parte de um grupo bem definido em termos de normas, valores e costumes. Assim, desde o nascimento, o bebê começa a socializar-se, processo que se dá, em grande parte, por intermédio da linguagem. Marcelli (1998) coloca três etapas de aquisição da linguagem na criança normal: (1) pré-linguagem, até os 12-13 meses; (2) pequena linguagem, de 10 meses a 2, 3 anos e (3) linguagem, a partir dos três anos. Essas etapas referem-se ao desenvolvimento da linguagem, desde os gritos, balbucios e gorjeios dos bebês até o enriquecimento quantitativo e qualitativo do vocabulário pelas “palavras-frases”.

Mas a linguagem vai além da expressão oral: há também o componente gestual e o código, isto é, a linguagem escrita. No Brasil, por volta dos seis anos a criança inicia seu contato formal com a leitura e a escrita, na alfabetização.

Sabe-se, tendo em vista o que já foi escrito, que a alfabetização deve vincular-se sempre a processos significativos e interativos, sendo necessário contextualizar a alfabetização na oralidade das crianças, no diálogo, na discussão e na contradição.

Segundo Simard (1992, *apud* Giasson, 1995) a leitura e a escrita têm três dimensões: psicológica, lingüística e social, como mostra a figura abaixo:

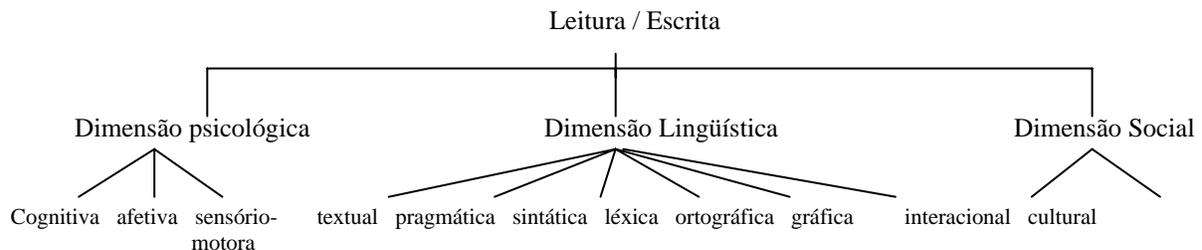


Figura 1: dimensões da leitura e da escrita, segundo Simard (1992, p 98, *apud* Giasson.)

Smolka (1993) diz que há uma inegável influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo. Nesse contexto, aparece a influência de adultos ou pessoas mais experientes como interlocutores e informantes das crianças.

Em uma perspectiva ontoepistemológica, o homem junta à sua bagagem pessoal, da sua história vivida, a bagagem de sabedoria acumulada pelos ancestrais; o homem se co-constrói

no mundo, em seu ambiente, mediado pelos que o rodeiam, a partir de suas experiências e vivências.

Assim, a partir de uma dimensão psicológica e singular, da cultura e das interações que o sujeito estabelece ao longo da sua existência, ele vai apreendendo, construindo, lapidando a dimensão lingüística da leitura e da escrita em sua vida.

De acordo com estudos de Vygotsky (1989) sobre alfabetização e escolaridade, o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, uma vez que favorece a passagem da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que a criança faz com o auxílio de um adulto ou outra pessoa mais velha e depois será capaz de realizar sozinha.

Para Smolka (1993), a escrita insere-se em diversos contextos. Os conceitos que as crianças possuem quando entram na escola, suas concepções prévias, vão depender tanto da experiência pessoal dela, na sua interação com o meio, quanto de características ambientais. Além disso, os conhecimentos que as crianças revelam dependem das referências que têm no momento da interpretação.

A depender da forma pela qual a leitura e a escrita são apresentadas na escola, as noções que as crianças têm desses dois processos vão-se modificando, ficam confusos e muitas vezes truncados. As crianças dão sentido à escrita conforme as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. Porém, se a escola não percebe isso, termina por confundir falta de conhecimento da criança com incapacidade mental ou motora, levando a uma avaliação da criança como inapta para aprender, servindo como justificativa para que não se ensine nada a ela e gerando uma carência maior ainda.

Garcia (2001) denuncia que, apesar do discurso que alega que as crianças não aprendem a ler e a escrever no mesmo ritmo umas das outras, termina sendo esperado que esse aprendizado se dê em determinado tempo e espaço – na classe de alfabetização, seja ela na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Então, o olhar da escola termina direcionado por uma visão simplificadora do real e, assim, vê e compreende as diferentes formas de ser, de dizer, de fazer, de pensar e de aprender das crianças como desordem, a ser evitada, uma vez que rompe com a forma homogeneizadora de ensinar, defendida pela escola. Nesse contexto, aquela criança que não corresponde a essa expectativa, que não se encaixa nesse padrão, é vista como a que se desviou do caminho principal.

A educação é, ainda, um processo que se dá nos mais diversos setores da sociedade: na família, na escola, em grupos sociais e comunitários etc., e cujas partes não se podem seccionar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) diz, em seu primeiro artigo, que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A educação, então, vai muito além da aquisição de conceitos, embora seja esse o modelo que temos e que já é tão denunciado.

Garcia (2001) afirma que a possibilidade de criar é uma característica diferencial do homem que lhe permite um permanente produzir-produzir-se. Para a autora não são somente os artistas e inventores os gênios da criação, mas o cotidiano de todos nós está repleto de atos criativos, como a escrita das crianças. Assim, se algo é aprendido também é internamente recriado e a alfabetização, então, deveria ser uma constante recriação.

Indo mais longe, a autora considera que a recriação da linguagem escrita implica a condição de ser leitor para se alfabetizar. Embora pareça paradoxal essa afirmação – para aprender a ler é preciso ser leitor – ela abre possibilidades para uma alfabetização menos amestradora, uma vez que considera que essa é uma condição inerente ao ser humano, leitor do mundo, do outro, que realiza um exercício diário de familiarização-apropriação não só do código escrito, mas do mundo que o cerca.

É preciso lembrar, novamente, dos ensinamentos de Vygotsky (1989) que afirma que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica. É um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual das pessoas com quem convivem.

Ao entrar nesse mundo novo, o mundo da palavra do outro, a criança toma a iniciativa de pedir, tomar a recriar as informações. Ela pode passar, em pouco tempo, de ouvinte a contadora de história, de repetidora a compositora.

Assim, ao ingressar em uma escola tão contraditória como se apresenta a instituição escolar no Brasil, a criança termina por denunciar a mensagem ambígua, dúbia, presente em sua ideologia e discurso – e principalmente na sua prática. Ela percebe que o que sempre ouviu de seus pais e agora ouve de seus professores não é verdade ou, pelo menos, não será alcançado na escola, daquela forma. E, então, o que fazer com o célebre discurso de que “*é preciso estudar para crescer e melhorar, para ser alguém na vida*”?

Será que a escola é necessária para isso? E o que são as crianças antes da escola? Parece que a escola, em especial a alfabetização, tem sido considerada um divisor de águas em nossa sociedade: “*aE*” (antes da Escola) e “*dE*” (depois da Escola), como se isso fosse o suficiente para se construir um cidadão digno e, pior, como se a escola contribuísse com isso, de alguma forma!

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa sucesso é “2.1. bom resultado; êxito, triunfo (*tentou sem s. conquistá-la*) 3. *B* pessoa ou coisa vitoriosa, de grande popularidade (...)”

Vê-se, então, uma impossibilidade de promoção do sucesso na escola brasileira, hoje. Ora, para haver sucesso é necessário ter pessoas conscientes – alunos, educadores, pais... – do que se faz nesse processo. E mais: que o processo seja transparente e honesto, com participação eficaz de todos os que nele estão inseridos.

Além disso, sucesso escolar implica diversos outros fatores. Dentre eles, podemos ressaltar a importância da auto-estima e autoconceito da criança, das concepções das crianças acerca da leitura e escrita, da relação professor-aluno e da postura do professor frente aos problemas que as crianças enfrentam. Por considerar esses fatores fundamentais para o sucesso escolar e por estarem, os quatro, intimamente relacionados, a proposta é discuti-los aqui, embora diversas vezes isso já tenha sido feito. Porém, como diz Garcia (2003), citando Wittgenstein “Sentimos que inclusive depois de respondidas todas as questões científicas possíveis, os problemas da vida permanecem completamente intactos” (p. 10).

1) Auto-estima e Autoconceito:

A auto-estima refere-se à capacidade do indivíduo de gostar de si mesmo, condição básica para sentir-se confiante, amado, respeitado. Tal capacidade, porém, não se instala no indivíduo como num passe de mágica, mas faz parte de um longo processo, que tem origem ainda na infância. Cabe ao adulto ajudar na construção da auto-estima infantil, fornecendo à criança imagem positiva de si mesma, aceitando-a e apoiando-a sempre que for preciso. Os profissionais das escolas infantis precisam manter um comportamento ético para com as crianças, não permitindo que sejam expostas ao ridículo ou que passem por situações constrangedoras.

Alencar e Virgolim (1993) destacam as inúmeras oportunidades que o professor tem de ajudar o aluno a desenvolver um autoconceito positivo, a conhecer e desenvolver seus talentos

e competências. Para elas, o autoconceito constitui-se em um determinante poderoso do que a pessoa pensa que é, do que faz e do que acredita que pode fazer e alcançar, tendo grande influência na sua constituição psicológica. Logo, o autoconceito vai interferir diretamente na relação da criança com o mundo que a rodeia: colegas, professores, adultos e aprendizagem.

De outro lado, Boechat (1984) coloca o autoconhecimento do professor como um dos fatores mais importantes para facilitar esta relação e interferir na qualidade de ensino. Segundo ele, o autoconhecimento do professor gera uma reação em cadeia, ativando o autoconhecimento do aluno, da própria relação e situação educacional.

Para que uma informação torne-se conhecimento é preciso que ela faça sentido para a pessoa, é preciso que o sujeito seja tocado por essa informação de forma a aplicá-la, que saiba processá-la e estabelecer analogias com informações e situações adrede sabidas, o que se dá a partir das experiências e das relações desse sujeito. E sabe-se que uma das relações mais importantes do aluno é a que ele estabelece com seu professor. Nesse sentido, Vayer e Trudelle (1996) afirmam que o desenvolvimento infantil é uma autoconstrução que se realiza e se atualiza no seu meio.

Rey (1995) diz que o crescimento do sujeito no processo educativo caracteriza-se pelo desenvolvimento da auto-estima, da segurança emocional etc., bem como de sua capacidade de comunicar-se com os outros.

Assim, cada emoção suscitada pelas dificuldades levantadas pelos alunos e professores também é parte formativa desses indivíduos enquanto sujeitos e percebemos que esse é um relacionamento que se configura de forma muito especial, pois ele envolve crianças muito novas, indivíduos que estão a formar-se nesse período. E tão importante quanto a formação intelectual desse ser é sua formação afetiva e caracteriológica, que dificilmente será modificada, na essência, nos anos seguintes, dependendo da base que for construída na primeira infância.

2) Concepções das Crianças acerca da Leitura e da Escrita

A criança formula hipóteses e predições sobre a natureza da linguagem ou sobre a natureza da escrita, que constituem o mecanismo fundamental de sua compreensão dos processos e relações em jogo no sistema de representação que está adquirindo (Bettlheim & Zelan, 1984).

Citando Abaurre *et alii* (1985), Franchi diz que a escola deveria propiciar a emergência do texto escrito desde o início do processo de aquisição da escrita e da leitura, de

forma a permitir que a criança se apropriasse do fato do ato de ler e escrever, inserindo no mundo da criança a escrita.

Outra forma de inserir a escrita no contexto da criança, e vice-versa, é caracterizar o espaço da sala de aula como um ambiente de cooperação recíproca, dando lugar às trocas mútuas de informação e opinião. Assim, sem deixar de lado a necessidade de atividades que exijam dos alunos esforços individuais, um trabalho cooperativo, integrado aos hábitos sociais das crianças transforma-se em um exercício de partilha, que abre espaço a uma participação de todos, mesmo que em diferentes papéis, constituindo, ao contrário do que se pensa, a individualidade. Isso compensa a relação assimétrica entre professor e aluno que, como já dito, é também essencial para a aprendizagem.

A autora diz ainda que as crianças trazem sua própria concepção da escrita, mais ou menos abrangente, embora nem sempre correspondente à concepção do adulto, mas que deve ser considerada e servir de base para uma primeira avaliação dos alunos para o planejamento das atividades, como um ponto de partida. Assim, o aprendizado da escrita e da leitura tem que se orientar para o que significa ler e escrever, inserindo essa significação na prática social e na realidade da criança.

Ao contextualizar oralmente sua escrita, diz Franchi, as crianças conseguem um resultado satisfatório pela simples razão de que são elas que constroem a significação e o conhecimento.

O professor não deve medir o interesse da criança pelo dele, mas sim dialogar com elas, perceber suas concepções e tornar prática a escrita e a leitura, em jogos, dramatizações etc, fazendo desse processo uma construção do conhecimento por ela mesma.

Franchi ressalta ainda a importância de tornar a leitura e a escrita desafiadoras, criativas e significativas para as crianças, a partir da reconstrução ativa dos textos por elas próprias, ajustando-as aos seus interesses. Nesse sentido, a leitura mostra-se um trabalho criativo de construção do sentido, na medida em que cada um contextualiza o texto conforme suas condições e intenções. Logo, mesmo que o texto produzido pela criança não seja perfeito e maravilhoso na concepção do adulto, ele possui duas qualidades de extrema importância: foi fruto de uma construção criativa da própria criança, motivo de orgulho para ela.

O papel da escola, então, é oferecer uma nova maneira para a criança compreender os conceitos até então vivenciados: ela passa a conceituar por outros meios. Nela, as pessoas trocam

experiências, influenciam e são influenciadas, transformam e são transformadas, envolvendo-se e tornando-se diferentes do que eram. A escola é promotora de ações que sirvam de instrumento para o aluno desenvolver-se, partindo dos conhecimentos espontâneos para os científicos. Logo, o professor deve ter em conta as experiências prévias do aluno antes de apresentar sistematizadamente um conhecimento específico do meio escolar.

Assim, é preciso uma comunicação aberta, baseada no respeito e na liberdade de expressão, em que as regras sejam bem definidas desde o começo, como explica Rey (1995). Isto implicará, em um primeiro momento, na representação que a criança tem de sua escola e, em um segundo momento, no sentido de fazer com que o aluno sinta-se membro da escola.

3) A Relação Professor-Aluno

Garcia (1997) diz que a relação professor-aluno tem ocorrido sob um contexto sério, pseudo-organizado, direcionado, sistematizado pelo mundo dos adultos, que, em muitos casos, entra em choque com o que a criança espera dessa relação.

Citando Abreu e Masetto (1990), esse autor diz ainda que o trabalho do professor em sala de aula, seu relacionamento com os alunos é expresso pela forma de relação que ele tem com a sociedade e com cultura.

É a partir das relações interpessoais que nos construímos e conhecemo-nos. Leite (1997) compara os outros significativos com um espelho: a imagem que eles fazem de nós, sozinha, não é equivalente ao nosso retrato, mas sem essas sucessivas imagens não poderíamos saber quem somos.

Já D'Oliveira (1987), citada em Garcia (1997) mostra-nos que tal relação pode ser caracterizada em três níveis:

*(...) o dos **valores** presentes na relação, transmitidos através das idéias verbalizadas em sala de aula e refletidas nas ações e nos objetivos de trabalho; o dos **modelos** dados, ou seja, do que se faz e que é dado como exemplo, que pode ou não ser imitado, e o da **interação** propriamente dita: das reações das pessoas ao que o outro faz (...)* (p.12)

Percebe-se, então, que é nas relações sociais que a criança constitui sua singularidade, internalizando uma maneira cultural de agir, e que depois vai agir assim com outras pessoas, num

processo dinâmico de trocas. É isso que torna importante a relação da criança com outros membros no seu grupo social, uma vez que é o outro que atribui significado à sua ação.

Segundo Pinheiro (2003), as funções psicológicas superiores originam-se nas relações sócio-culturais, onde o homem é constituído e se constitui, já que é no decorrer da vida social coletiva que se elaboram e desenvolvem-se todas as formas superiores da atividade intelectual própria do homem.

No contexto escolar, as relações professor-aluno e aluno-aluno passam a ser condição necessária para a assimilação, construção e produção de conhecimentos. É via interação com o outro que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem; são, portanto, ações compartilhadas e não individuais. Contudo, as diferenças individuais não podem ser esquecidas; ao contrário, ganham importância, pois a assimilação social não se realiza passivamente, mas cada pessoa escreve sua própria história e impõe significado diferente a um mesmo acontecimento social – isso é a singularidade de cada indivíduo.

O professor tem a responsabilidade de orientar o aluno; portanto, cabe-lhe rever suas atribuições enquanto “o outro” mais experiente culturalmente. Assim, ele poderá promover condições interativas para que o aluno exerça sua atividade de aprendiz. Por outro lado, o fato de o aluno ter originariamente sua constituição no âmbito social e cultural não implica que ele não seja um ser singular, pois na dinâmica relacional estão envolvidos valores, crenças, significados, regras, expectativas e experiências anteriores, que são negociados (Tacca, 2004, *apud* Garcia, 2001).

Se partirmos do princípio que o aluno é construtor do próprio conhecimento – portanto um processo interno –, então a mediação do outro mais experiente – o professor – é incondicionalmente necessária para essa construção. A comunicação e o diálogo são extremamente importantes e devem ser considerados, pois é neles que os sujeitos se relacionam e se conhecem.

Assim, surge a figura do educador dialógico, de Freire, que é o professor que assume o caráter democrático do diálogo e que reconhece as possibilidades de aprendizagem tanto para o aluno quanto para ele próprio. O professor tem em mente seus objetivos e tem conhecimento sobre as várias dimensões do objeto a ser estudado. Sua tarefa é, então, oferecer condições, incitar e apoiar os alunos para que eles construam seu conhecimento.

Citando Rey (1995), Pinheiro (2004) diz que a interação professor-aluno não é somente um processo cognitivo de construção do conhecimento. É preciso que se estabeleça uma relação permeada pelos sentimentos mútuos de segurança e respeito e pela motivação de ambos ante a atividade a ser realizada, possibilitada apenas por intermédio de uma comunicação que valorize o diálogo. Deve haver a percepção do aluno de que há um “*outro*” mais experiente, seguro e confiável, com o qual ele pode contar quando precisar. Ao professor, por sua vez, cabe organizar atividades conforme as necessidades dos alunos e promover um ambiente que não iniba ou limite a espontaneidade, a expressão, a participação e o questionamento dos alunos.

4) A Postura do Professor:

Sabemos que o papel primeiro do professor é o de transmitir conteúdos, bem como o do aluno é o de recebê-los. Contudo, uma boa relação entre professor e aluno pode motivar a aprendizagem e contribuir para prevenção ou superação dos estereótipos e estigmas instalados nas relações escolares. Para isso precisamos de “*professores profissionalmente competentes e amorosos e não de puros tios e tias*” (Freire, 2003). O professor precisa estar atento aos objetivos, conhecer os alunos e estar disposto a relacionar-se com eles, mas numa relação de qualidade que possibilite e propicie aprendizagem construída pelo aluno.

Para que as relações tornem-se proveitosas para os alunos é preciso que acionem processos internos de desenvolvimento que, inicialmente, são possíveis apenas nas inter-relações, mas que depois serão o patrimônio da criança (Vygotsky, 2001). O professor atua organizando espaços interativos, oferecendo ao aluno as pistas para que ele pense em alternativas; a organização do pensamento é do próprio aluno.

Nesse sentido, Kramer (2003), aponta a necessidade de refletir sobre o educador, lembrando que ele é um sujeito, com histórias singulares, experiências acumuladas de vida e formação e diferenças, a partir das quais construiu maneiras de ver o mundo, as crianças e a si mesmo.

A criança aprende conforme seu interesse e envolvimento com a atividade e o conteúdo que está sendo trabalhado. Assim é essencial, para uma aprendizagem de qualidade, que a criança esteja motivada e envolvida nas ações propostas; o professor é um dos agentes que estimulam e criam condições para essa motivação, garantindo o desenvolvimento integral do aluno.

Compete ao educador perceber quais são as características daquela criança, seu jeito de se relacionar com o novo ambiente que agora passará a frequentar, bem como a maneira como interage com os colegas e com as pessoas que dela cuidam/ educam. É preciso respeitar o ritmo de cada criança, bem como suas concepções prévias à escola, e suas emoções.

O adulto tem um papel fundamental ante o desenvolvimento infantil: o de proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer a auto-estima e desenvolver as próprias capacidades.

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Pelo contato com o próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como pela interação com outras crianças e adultos, elas desenvolvem a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas simultânea e integradamente.

Kramer (2003) afirma que a prática pedagógica envolve conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso. Assim, o processo ensino-aprendizagem vai muito além da simples transmissão-aquisição de conteúdos, de forma automática e tradicional, onde o professor fala e a criança decora e reproduz. É preciso levar em conta a interação entre os sujeitos e os diversos fatores dessa interação.

Para Moretto (2004) os saberes socialmente construídos, socializados e legitimados são a matéria-prima da relação entre o professor e a criança. Porém, segundo o autor, há muita confusão quanto ao papel social da escola e parte dessa confusão está relacionada à linguagem utilizada na relação entre o professor e o aluno, no que diz respeito aos conceitos de dado, informação, conhecimento e saber. Aqui, vale focar os conceitos do autor quanto a conhecimento e saber.

Nessa perspectiva, conhecimento são informações interiorizadas pelo sujeito, que tomam sentido em sua estrutura cognitiva ao se relacionarem lógica e significativamente às já existentes. Esta é uma estrutura única para cada indivíduo, uma vez que as histórias de cada um são únicas. Assim, o conhecimento é uma construção individual mediada pelo social. Embora cada sujeito construa seus conhecimentos, tal construção é resultante de uma interação social via linguagem e da imersão em determinado contexto cultural. Os saberes são, então, socialmente construídos.

Então Moretto (2004) questiona a ética na relação professor-aluno. Um ponto importante que o autor destaca é a ética sob o enfoque do respeito mútuo, que compreende a necessidade do educador estar preparado para ser um profissional competente.

Devires e Zan (1998) dizem que cabe ao educador pesquisar e conhecer o desenvolvimento infantil para que possa organizar atividades em que a criança experimente situações as mais diversas que lhe proporcionem, além do desenvolvimento cognitivo completo e saudável, o desenvolvimento emocional, psicológico e físico, de forma que se sinta segura, acolhida e respeitada em todos esses aspectos.

Quando se analisa a postura do professor e as relações que ele estabelece em sala de aula, verifica-se que eles percebem-se responsáveis pelas crianças, mas ao mesmo tempo não sabem como desenvolver seu trabalho e alcançar as metas colocadas pela Escola. Características psicológicas, físicas e caracteriológicas das crianças passam a ser consideradas problema e a impedir, além da aprendizagem, o trabalho do professor, que não consegue lidar com o fato. (p. 53)

Partindo de estudos, discussões, teorias e do cotidiano da sala de aula, podem-se dividir as dificuldades da criança, na visão do professor, em três categorias:

1. Dificuldades cognitivas, as que dizem respeito a problemas de aprendizagem, sejam eles de ordem fisiológica ou não; freqüentemente levantados foram os problemas de visão, tanto os médios (miopia, astigmatismo) como os severos (estrabismo), distúrbios de linguagem (fala) e distúrbios psicomotores.

Nesse aspecto os professores percebem-se impossibilitados de agir, a sinalizar que tais problemas estariam fora de sua alçada e formação profissional, mas são óbices que efetivamente interferem na relação com a criança, uma vez que dificultam-lhe a aprendizagem, criando um clima tenso e instável na sala de aula. Segundo os professores, tal situação faz com que o trabalho com essas crianças tenha que ser, de alguma forma, diferenciado, sem expô-las, tornando-se mais difícil de ser planejado e executado.

Outro ponto importante é a rejeição, normalmente inconsciente, que o professor pode vir a demonstrar por uma criança com problemas de aprendizagem, tanto pela dificuldade em aceitar as diferenças – algo extremamente complexo e velado em nossa sociedade – quanto, e principalmente, pelo trabalho mais difícil de ser realizado com esses alunos.

Nesse sentido, Rey (1995) diz que a comunicação organiza-se mediante dois canais essenciais: o verbal e o não verbal; e ambos expressam mensagem afetiva. Assim, a relação professor-aluno possui variáveis tanto conscientes quanto inconscientes.

O autor diz, ainda, que a relação professor-aluno não pode dirigir-se a reforçar uma identidade negativa ou conflituosa no aluno. Essa relação deve fazer com que a criança sinta-se bem, segura e desejosa de trocar. Porém, como fazer isso se há um afastamento inconsciente, mas presente, por parte do professor, em decorrência de uma dificuldade da criança? É preciso que os professores tragam para a consciência as diferenças de sentimentos que nutrem por cada criança e aceitem isso, para que possam tratá-las todas da mesma forma, aproximando-se delas.

Além disso, segundo Galiás (1989), há o fato da personalidade do professor realmente estar em jogo (conversa de inconsciente para inconsciente), atuar como um modelo e influir sobre o aluno. O caráter do professor é captado pelo aluno, tanto de forma consciente como inconsciente; portanto é de extrema relevância que o professor, como na máxima socrática, conheça-se a si mesmo.

2. Dificuldades afetivas: referem-se às dificuldades que o professor tem ao lidar com problemas emocionais das crianças. Nesse campo encontram-se a baixa auto-estima e a baixa resistência às frustrações.

Aqui é interessante perceber que tais dificuldades estão claramente relacionadas a um problema do professor, e não da criança: é o professor que não consegue encontrar saída para estimular e desenvolver na criança a auto-estima e o autoconceito. Outro ponto interessante é que essas duas dificuldades relatadas estão direta e mutuamente ligadas, uma vez que a resistência a fracassos e frustrações depende de uma auto-estima fortalecida.

3. Dificuldades comportamentais: neste grupo estão classificados problemas tidos como “clássicos” tanto pela Educação quanto pela Psicologia. São as birras, a manha e a falta de limites, comportamentos cada vez mais freqüentes nas crianças e que habitualmente têm origem em casa, no seio da família mas são reforçados pela Escola. Além desses há também o uso de palavras de baixo calão, trazidas de fora da Escola.

É importante salientar que as definições desses comportamentos variam muito, dependendo da visão. Aqui, vemos que os professores definitivamente colocam a responsabilidade pelos três comportamentos na família, eximindo-se, pelo menos parcialmente,

da própria responsabilidade sobre isso, uma vez que consideram tais comportamentos resultado da “má-educação” que a criança tem em casa.

Freire (2003), citado por Pinheiro (2004), critica o modelo de “educação bancária”, onde o professor deposita o conhecimento e os educandos o retiram. Não há diálogo e as relações estabelecidas configuram-se apenas como um encontro social. Ensinar, então, não tem relação de interdependência com o aprender, não podendo ser considerado como processo de ensino-aprendizagem. Para evitar isso, Freire coloca como imprescindível uma reflexão do professor sobre sua prática, possibilitando a superação dessa dicotomia da “educação bancária”. Aprender, para o autor, é um processo suscitado pela criatividade, onde o educando e o educador são curiosos, criativos, persistentes e humildes. Ele encara a prática pedagógica como uma tarefa de “propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e de todos com o professor ou a professora, ensaiam uma experiência profunda de assumirem-se”. (ibid, p.63)

A autora expõe, ainda, a afirmação de Vygotsky (2001) que diz que para a educação é mais importante educar a habilidade para adquirir o conhecimento e utilizá-lo. “A educação é um processo de mútua e contínua adaptação de ambos os campos, no qual a parte mais dinâmica e terminantemente ativa é ora o orientador, ora os orientados”. (ibid, p.64). Assim, a responsabilidade pelo processo é de ambos – professor e aluno.

Para a autora, é na confluência das concepções supracitadas de educação que compreendemos um processo pedagógico particular, que requer do professor o desenvolvimento de um trabalho específico. Assim, o aspecto da relação entre professor e aluno mostra-se importante porque, inicialmente, esse processo só se torna possível na relação da criança com aqueles que a rodeiam e com aqueles que com ela cooperam.

É nesse contexto interativo que o professor busca o saber do aluno para que possa intervir de forma produtiva, promovendo o desenvolvimento do aprendiz. É preciso que o professor saiba o que está fazendo e que objetivos deseja alcançar para que possa atuar com segurança.

Desde cedo se inculca na mente da criança que na relação de ensino e aprendizagem ela é fraca e o professor é o forte, situando-a, portanto, na posição defensiva em que os fracos colocam-se habitualmente. Enquanto o necessário é desenvolver na criança o desejo de tornar-se leitora e escritora – essencialmente uma atitude interna para a leitura e a escrita, a mostrar as possibilidades e os ganhos, aqui e agora.

Franchi (1988), ao analisar a história recente da educação, diz que acostumamo-nos a reagir contra o formalismo das relações entre professor e aluno na pedagogia tradicional. Assim, terminamos por centrar a prática educativa na criança, tentando igualar professor e aluno, como no uso do termo “tia” a substituir a palavra “professor”.

Contudo, lembra a autora, posicionar-se contra o formalismo do educador tradicional não leva a reduzir o professor a uma réplica do aluno, ao contrário: o professor não é um animador nem um colega mais velho, nem um parente ou alguém similar a um tio, mesmo quando tenha de transmitir experiências ou mostrar seu carinho, ligando-se por laços afetivos. É fato que o professor dirige e coordena as atividades em sala. No entanto, isso não significa que ele seja autoritário e repressivo; ele dirige para coordenar e coordena para criar as condições de um trabalho comum. E é capaz de fazê-lo melhor se assumir, efetivamente, a diferença de seu papel institucional e social, sem mascarar isso. Coordenar é saber orientar a atuação das crianças para esse espaço de espontaneidade e aproveitar-lhes a iniciativa de forma a que todas se sintam responsáveis pelo trabalho.

Para que uma informação torne-se conhecimento é preciso que ela faça sentido para a pessoa, é preciso que o sujeito seja tocado por essa informação de forma a aplicá-la, o que se dá a partir das experiências e das relações desse sujeito. A criança conceitua a partir do momento em que o objeto tem significado para ela, num processo em que percorre diversas etapas de desenvolvimento do pensamento até chegar ao conceito. O professor deve ter em conta as experiências anteriores que o aluno viveu, suas concepções prévias, antes de apresentar um conhecimento específico do meio escolar.

É preciso aproveitar os movimentos dinâmicos desse processo participativo, em que cada um situa-se em sua singularidade. Assim, o professor tem o poder de decisão sobre algo que é significativo para todos, ou seja, algo que interessa também às crianças, e não só a ele.

O professor tem, então, o papel de organizar o meio social, verdadeira alavanca do processo educacional, de forma a investir, interferir e interagir com o meio para munir o aluno de condições para sua própria ação. O processo educacional mostra-se ativo sob três ângulos: o do aluno, o do professor e o do meio. O professor indica, media a relação do aluno com o ambiente, mas é o próprio aluno que regula, indica ao professor o próximo passo, num processo em que ambos dão significado a seus saberes.

Nesse sentido, o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky mostra como a relação do aluno com outros sujeitos, inclusive o professor, é fundamental para a aprendizagem, uma vez que é por meio da colaboração que o sujeito aprende.

A linguagem é um processo de relações interativas, no qual todas as condições dialogais se estabelecem pela negociação recíproca das intenções e das pressuposições. Interação não pressupõe anulação das diferenças, porém adequada distribuição e tomada de papéis na interlocução (Franchi, 1988).

Conhecer as crianças, seu mundo, o modo como representam a realidade, seus interesses e aspirações pessoais e fazer-se conhecer pelas crianças, sem disfarces ou artifícios, deve ser preocupação primordial do professor e ocupar boa parte de seu trabalho.

O que se tem visto na literatura, inclusive já citada aqui, é um constante jogo de responsabilidades, que vão sendo passadas como bola (ou batata quente?!) das mãos da família para as mãos da escola para as mãos da criança para as mãos do professor, de volta para a família e assim por diante...

Porém, é imprescindível uma visão mais profunda e crítica de todo esse processo e das responsabilidades que ele traz. Ora: família, escola, professor, criança – todos fazem parte de um grupo maior: a sociedade. Seria muito fácil, simples e rápido fazer mais um estudo que chegasse à conclusão de que a “culpa” do não-sucesso escolar é de um desses sujeitos do processo; mas, (in)felizmente, não é essa a intenção.

Certamente é preciso rever os parâmetros que condicionam a sociedade brasileira, e conformam-lhe a cultura, para compreender como se constrói o processo do sucesso escolar e, principalmente, seu oposto – por que há insucesso. Contudo, como o objetivo deste trabalho não é apresentar soluções, continuamos com a questão: é possível o sucesso escolar no Brasil? Em que condições ele é factível?

CONCLUSÃO

O “problema” da educação no Brasil é mais profundo e complexo do que muitos imaginam ou denunciam. Vai além do grande número de analfabetos, da baixa qualidade (e quantidade) de escolas, da formação do professor...

Não se pode negar que esses fatores interferem na educação brasileira, cada um com sua parcela de influência, mas não bastam para explicar o insucesso da educação. O “problema” da **nossa** educação (e aqui vale destacar o termo “nossa”, pois é um problema de todos nós, cidadãos brasileiros) vai além de tudo isso, pois é uma questão, antes, social.

Ao se falar em “fracasso escolar” não se pode pensar apenas no fracasso da criança, da escola ou do professor. A escola é fruto e retrato da nossa sociedade, uma vez que reproduz os valores e crenças, a cultura da sociedade brasileira. Logo, o “fracasso escolar” é o fracasso da nossa sociedade! Da mesma forma, o sucesso da escola seria um sucesso social.

Quando se trata da alfabetização, Garcia (2001) aponta o que sofrem e sentem os iletrados por saberem o que a sociedade global pensa deles, ainda que seja essa sociedade que os mantém fora do mundo dos alfabetizados. O preconceito e a exclusão podem ser percebidos em discursos comuns no cotidiano de qualquer brasileiro, como ilustra a autora:

– *Coitado, não sabe ler.*

– *Como ela pode aspirar um salário melhor?*

– *Pro que sabe até que está bom (...)*

– *A minha vida é uma vida de sofrimento porque eu nunca fui pra escola. (ibid, p. 11,12)*

É sabido – por todos – e denunciado – por alguns – que a sociedade rejeita, exclui e marginaliza aqueles que não seguem os padrões necessários à manutenção do capitalismo e neoliberalismo vigentes, embora o discurso diga justamente o contrário. Assim, de que escola essa sociedade precisa? De uma escola que faça o mesmo e, mais, de uma escola que não busque a produção do conhecimento, que molde o sujeito para que esse nem se “rebele” nem precise ser excluído.

Pontes (2000) diz que em um mundo como esse, virtual, a informação jamais poderia se tornar conhecimento, pois ninguém precisaria compreender nada, nada haveria para ser

pensado, comparado, interpretado. A informação estaria lá, pronta e acabada, gerando impressões padronizadas segundo normas globalizadas. Este mundo teria por norma a exclusão.

Pode-se ir além: ao se pensar em um capitalismo financeiro, onde o dinheiro que circula virtualmente já é suficiente para mantê-lo, aos poucos não haverá mais necessidade de consumidores; logo, não haverá necessidade de produção. E então não haverá mais necessidade de indivíduos que estudem, formem-se e produzam – bens, idéias, conhecimento!

Uma vez que este mundo prescindiria de consumidores, prescindiria, também, de pessoas. Seria um mundo fundado na exclusão. Não haveria lugar para os sentimentos, emoções, para nada que fosse pessoal. Segundo Marco Antônio Dias Pontes, a exclusão é conseqüência dessa nova racionalidade econômica que tem se fundado em nosso mundo, em nossa sociedade. Então, “...no mundo do Grande Irmão a educação pode muito bem ceder vez ao adestramento” (Pontes, 2000, p. 3).

Mais uma vez a perspectiva mostra-se dramaticamente negra. E agora: para quê escola? Se a escola percorrer o mesmo caminho que o sistema de governo tem percorrido, seu papel de educadora não terá mais função na sociedade, a não ser em um contexto hipócrita, que vise ludibriar o povo para que esse pense que há investimento na área educacional.

Anos após anos, governo após governo, vemos o discurso de que muito se tem investido na educação do país. Para isso, usam-se índices que supostamente indicam a diminuição da taxa de analfabetismo. O fato de ser ou não alfabetizado é como um divisor de águas em nosso país. Porém, como aponta Soares (2000), com o conceito de letramento, já exposto anteriormente, é preciso muito mais que saber escrever o nome para que uma pessoa seja “letrada”.

Illich (1985) afirma que a escola igual e obrigatória para todos é algo impraticável, pelo menos economicamente. Isso vai ao encontro da perspectiva de escola *contra o povo*, de Soares (1996). Poder-se-ia pensar que a escola, na suposta tentativa de alcançar todos os cidadãos brasileiros e sem recursos financeiros para isso, termina por ser uma escola contra o povo, na medida em que oferece um ensino (não educação) de baixíssima qualidade e ainda procura enquadrar todos em padrões que não são nossos. Para Illich (1985), nós, brasileiros, definimos uma educação adequada conforme padrões norte-americanos, enquanto aqui, no Brasil, essa educação é restrita a uma minoria.

Quando se fala em termos de aquisição da língua escrita, então, isso se configura mais cruel ainda: as crianças devem aprender a ler e escrever de uma determinada maneira, que

não faz sentido algum para elas, desqualificando tudo o que já viveram. Ainda, têm que fazê-lo em um determinado tempo (caso contrário são rejeitadas, por apresentarem alguma deficiência) e em uma escola cujo modelo vem de fora, é alheio à realidade do país.

Com isso, retorna a pergunta: existe possibilidade de sucesso escolar? Tendo em vista o contexto sócio-econômico atual, os estudos, pesquisas e teorias revisados e a experiência vivida, percebe-se que não há essa possibilidade, pelo menos não dentro da escola, como essa se configura atualmente. Illich (1985) reforça essa hipótese ao dizer que a desvantagem educacional não pode ser resolvida em uma educação dentro da escola.

Na escola o aluno se “escolariza” confundindo ensino com saber, aprovação (na série) com educação, diploma com competência e fluidez com capacidade para dizer algo novo. A sua imaginação se escolariza para que aceite serviço em vez de valor. Assim, além de economicamente absurda, a tentativa de escolarização é intelectualmente castradora e socialmente polarizadora (*ibid*).

A escola, no Brasil, tem como característica básica a adaptação do indivíduo ao meio. Vygotsky (2001) diz que na pedagogia o objetivo final de qualquer educação é adaptar a criança ao meio em que ela terá de viver e agir. À primeira vista, parece que Vygotsky reforça a qualidade reprodutora da escola. Porém, ele diz que é preciso levar em conta duas circunstâncias: (1) a adaptação pode ser da qualidade mais variada; (2) conforme seu desenvolvimento etário, a criança se revela adaptada ao meio em diferentes graus.

Assim, a relação entre sujeito e ambiente deve dar-se pela via da atividade, e não da dependência. Por isso a adaptabilidade ao meio representa relações ativas e recíprocas, o que possibilita ao sujeito atitudes sociais inteiramente diversas.

Nesse ponto, é imprescindível outra reflexão: o que é adaptar-se ao meio? E como a educação, em especial a aquisição da língua escrita, é responsável por essa adaptação?

Em uma proposta de educação contra a massificação, que vise o pleno desenvolvimento do indivíduo, educar não serve à manutenção do *status quo*, mas sim para evidenciar as normas, valores e leis, dando condições à criança, desde pequena, de questionar, criticar, criar e recriar, enfim, produzir. Da mesma forma, alfabetizar não é ensinar padrões fixos que as crianças devem repetir. É, ao contrário, dar condições para que possam criar unindo o novo às suas experiências prévias, produzindo seu conhecimento.

Para Illich (1985) a saúde, o saber, a dignidade, a independência e o fazer criativo ficam definidos como pouco mais que o desempenho das instituições que afirmam servir a estes fins. Na escola esses valores e características humanas, bem como a originalidade, são reduzidos a uma parcela mínima da educação, ante o ensino de tantos conceitos e conteúdos. A institucionalização dos valores conduz à contaminação física, à polarização e à impotência psicológica. Essas são três dimensões em um processo de degradação global e miséria modernizada.

Então o autor propõe a criação de instituições que atendam à ação recíproca, criativa e autônoma entre pessoas e a emergência de valores que a tecnocracia não seja capaz de controlar. Dessa forma seria possível inverter o quadro, permitindo que o indivíduo se forme como um sujeito confiante em si, conhecedor de suas capacidades, limites e possibilidades. Contudo, não é só a educação que precisa de uma “desescolarização”, mas sim a sociedade.

Para Vygotsky (2001) a sociedade moderna, capitalista, cria uma contradição radical entre a experiência da criança e suas formas tardias de adaptação. Assim, o indivíduo deve assimilar certas formas de inibição dos seus desejos, que se revelam e ganham vazão de forma mascarada pela censura cultural, propiciando a contraposição entre meio e indivíduo. Uma educação realizável em termos ideais, então, só é possível se fundamentada em um meio social orientado e, obviamente, as questões da educação só podem ser resolvidas depois de resolvida a questão social em toda sua plenitude. Todavia, daí decorre outra conclusão: o homem tem uma infinita plasticidade e não deve ser entendido como forma acabada, mas sim como “permanente e fluente forma dinâmica de interação entre organismo e meio” (p. 284).

O ser humano se constitui em suas relações com o mundo; não pode ser considerado como simples “efeito” do ambiente ou de suas relações. Assim, a escola deveria ser um lugar que propiciasse essa permanente formação, ao invés de impor padrões rígidos nos quais o aluno deve se encaixar para obter sucesso.

Então, voltemos à afirmação de Pinheiro (2003), que retrata tão apropriadamente a realidade da educação em nosso país: “1) está ruim ser o que se é; 2) está bem ser algo que nunca se poderá ser” (p.23).

Quando afirma que na escola está ruim ser o que se é, a autora mostra o discurso demagogo e puramente teórico que denuncia a estagnação da educação. Percebe-se, por esse discurso, a profunda insatisfação com a escola brasileira, embora a segunda afirmativa mostre,

paradoxalmente, uma resignação com aquilo que se deveria alcançar. Assim, está bem ser algo distante, no futuro, enquanto no presente nada se produz para modificar a situação incômoda.

Esse tem sido o constante movimento da educação no Brasil: críticas e falhas denunciadas e o sonho de mudança e crescimento que nunca se realiza.

Fala-se abundantemente sobre qualidade de ensino, escola de qualidade, qualidade na formação de professores, qualidade em avaliações, além de inúmeros outros requisitos que devem ter qualidade, na tentativa de favorecer o sucesso escolar. Contudo, segundo Santos (2005) as pessoas envolvidas no caminho da qualidade não se questionam sobre esse conceito, que ideologias ele traz implícitas, a quem procura atender, contra quem age ou que resultados implica.

E a escola brasileira, completamente, envolvida na procura pela qualidade de ensino e totalmente engajada na tentativa de acabar com o fracasso escolar, em especial para aumentar o índice de alfabetizados no país, pensando estar bem algo que nunca será, parece perder-se nessa busca pelo pote de ouro no final do arco-íris.

Vygotsky (2001), por sua vez, afirma que a educação não começa no vazio, ela parte do já conhecido e acabado e fala-se da sua mudança, procura-se sua substituição, mas não o totalmente novo. Aqui, contudo, é preciso fazer um aparte: enquanto Vygotsky fala de mudança, substituição, talvez o mais adequado fosse atualização.

Não é possível negar o que já foi e é hoje a educação, é preciso torná-la algo concreto, vivido – tanto para o professor quanto para o aluno; e isso só parece possível a partir do momento em que se revêem os conceitos e mediante reflexão sobre o que se foi e se fez, e planeja-se o que se pretende ser e fazer, concretamente. Assim, professor e aluno podem entrar em contato com a leitura e a escrita, descobrindo, recriando e reconstruindo sem “enterrar” o que já vivenciaram.

Criar é algo próprio do ser humano, é o que permitiu ao homem um permanente produzir-produzir-se (Zaccur, 2001 *In* Garcia, 2001). É como a citação que a autora faz de Merleau-Ponty: “Cada criação muda, altera, ilumina, aprofunda, exalta, recria e cria antecipadamente todas as outras” (p.29).

Zea (1988) fala da relação de interdependência e conhecimento que os homens estabelecem entre si, originando a história, ou seja, sem homens concretos não há história e tampouco poderia haver consciência dela. Da mesma forma acontece na escola: é a relação entre

as pessoas – entre alunos e alunos e entre alunos e professores – que a constitui. Há uma inversão na educação, como se o aluno dependesse da escola para existir, e não o contrário.

O perigo, porém, é que o homem, ao considerar sua relação com o outro e com o mundo, passa a ver como única possibilidade de verdade a sua concepção (*ibid*, 1988). Novamente, pode-se transferir isso para a educação, quando a escola surge como única possibilidade de se constituir na sociedade, acabando com as particularidades de cada pessoa para enquadrá-la em padrões pré-definidos: quem não se encaixa é o “bárbaro”, aquele que não fala a mesma língua e, por isso, não deve fazer parte da sociedade.

Mas, então, não há como a criança perceber a leitura e a escrita de forma diferente do professor?

Desde cedo a criança aprende a desqualificar sua experiência em favor da experiência do professor. Uma vez que a linguagem unifica a experiência em uma unidade de sentidos – o pensamento – o professor vai-se esquecendo que essa experiência é uma e a linguagem, em si, é também uma forma de percepção e exige que o aluno utilize-a da forma mais objetiva possível (o que facilita consideravelmente seu trabalho). Como fica cada vez mais difícil controlar a linguagem oral e o pensamento, a forma de controle que o ensino encontra é, então, a leitura e a escrita.

Cada vez mais a forma sobrepõe-se ao conteúdo, a teoria à prática, ao invés de formarem um todo. O ensino, fragmentado, reduz a experiência à linguagem e o conhecimento fica limitado à informação reproduzida, o que significa que a experiência e o concreto ficam para segundo plano e, com eles, as relações.

Para Vygotsky (2001), o aluno tem estado sempre nos ombros do professor, vendo com seus olhos e pensando como ele. É preciso deixar que a criança faça por ela mesma, vivencie, ande com suas próprias pernas, pois essa é a única forma de aprender.

Este autor defende que a educação seja mais que ensino, mais que teoria, ela tem que ser concreta (Vygotsky, 2001). Assim, a escola do “futuro” não seria uma instituição, um edifício especial, com um professor para ensinar. Ao contrário, a escola estaria incorporada à vida, estaria na fábrica, na praça pública, no museu, no hospital. Então, o mestre do futuro não seria o professor, mas o engenheiro, o político, o ator, o operário, o jornalista, o cientista. Na educação há que haver contato o mais estreito e íntimo possível com a vida.

Nessa perspectiva, ao contrário do que se possa pensar, o professor não tem um papel insignificante, mas sim infinitamente maior: o de transformar a educação em uma criação da vida.

O que se percebe, nessa proposta de Vygotsky, é que o professor precisaria entrar em contato com o mundo que o rodeia para inserir-se nele; com as informações que recebe para transformá-las em conhecimento; com seu aluno para guiá-lo no próprio e pessoal processo de aprender.

Nessa proposta, tanto professor quanto aluno têm seu papel e constroem juntos o processo de ensino-aprendizagem, como caminho para a tão desejada educação de qualidade: uma educação que acolha e cuide integralmente de cada um, uma educação que respeite a singularidade e complexidade de cada indivíduo.

Desta forma, seria possível construir uma escola não *contra* ou *para* o povo, mas uma escola *do* povo: uma escola que promova o sucesso não somente porque esse é o objetivo da educação, mas porque esse seria seu caminho natural.

“O que criava o bolor e a estagnação da nossa escola devia-se ao fato de que nela as janelas para o vasto mundo estavam hermeticamente fechadas, e fechadas antes de tudo na alma do próprio professor”. (Vygotsky, 2001)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice Soriano & VIRGOLIM, Angela Rodrigues (1993). O professor e seu papel na formação do autoconceito. **Criança**, Brasília, n. 25, p. 11-12, 1993.

ARMSTRONG, Thomas. (1999). Les intelligences multiples dans votre classe. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

CHARLOT, Bernard. (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

DORNELLES, Leni Vieira. (1994). Pressupostos para uma educação transformadora com crianças de zero a seis anos. **Criança**, Brasília, n. 26, p. 13-16, 1994.

FERREIRO, Emilia. (1996). Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez.

FERREIRO, Emilia. (2004). Com todas as letras. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (1979). Educação e mudança. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FRANCHI, Iglê Pontes. (1988). Pedagogia da alfabetização. da oralidade à escrita. São Paulo, Córtext.

FRANCO, Sérgio Roberto Kiebling. (1993). A Criança de zero a seis anos. **Criança**, Brasília, n. 24, p. 2-5, 1993

GARCIA, Regina Leite (org.). (2001). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez.

GARCIA, Regina Leite (org.). (2003). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A.

ILLICH, Ivan. (1985). La sociedad desescolarizada. México: Joaquín Mortiz.

ILLICH, Ivan. (1985). La Convivialidad. México: Joaquín Mortiz.

KRAMER, Sonia. (2003) De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta várias respostas. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 2, p. 10-13, 2003.

MIRA, Maria Helena Novaes. (1992). O Resgate social da criança na pré-escola. **Criança**, Brasília, n. 23, p. 12-13, 1992.

MORETTO, Vasco Pedro. (2004). A ética nas relações professor aluno e conhecimento. **ABCEducatio**, São Paulo, n. 31, p. 12-16, 2004

MORETTO, Vasco Pedro. (2004). Fundamentos epistemológicos da relação professor-aluno. **ABCEducatio**, São Paulo, n. 37, p. 14-18, 2004

OLIVEIRA, João Batista Araujo. (2002). Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). *Cad. Pesqui.*, jul. 2002, no.116, p.177-215. ISSN 0100-1574.

PATTO, Maria Helena Souza. (1999). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PIAGET, Jean. (1999). A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Martins Fontes.

PINHEIRO, Marla Cristina Leles. (2003). Diálogo na escola: limites e possibilidades. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

PINHEIRO, Paixão Marilete Alves. (2004). Sucesso Escolar: uma possibilidade na relação professor-aluno. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

PONTES, Marco Antônio Dias. (2000). Educação ou adestramento? (OU: sem lugar para o conhecimento). Discurso proferido em nome dos agraciados com a Ordem do Mérito Educacional de Minas Gerais – Belo Horizonte, 25 de outubro de 2000.

REY, Fernando González. (1995). *La comunicación educativa: su importância em el desarrollo integral de la personalidad*. In Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Pueblo e Educación.

REY, Fernando González. (2003). Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. (2005). Qualidade na Educação: Meta a ser atingida ou questionada?. **ABCEducatio**, São Paulo, n. 37, p. 14-18, 2004

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante (1993). A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante & Goes, Maria Cecilia Rafael (2001). A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construçao do conhecimento. Campinas: Papirus.

SOARES, Magda. (1996). Linguagem e escola. São Paulo: Ática.

VAYER, Pierre E Trudelle, Denis. (1996). Les capacités dès enfants de 5 à 7-8 ans. Sherbrooke: GGC Éditions.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (2001). Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (2000). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

ZEA, Leopoldo. (1988). Discurso desde la marginación y la barbárie. México: Fondo de Cultura Econômica.

Entrevista com o Professor Murílio Hingel, ex-ministro da Educação e membro do Conselho Nacional e Educação.