

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL - PROJETO PROFESSOR NOTA 10

MARIA ISABEL GOMES
MARIUSKA ROLIN
PAULA CRISTINA SILVA DIAS

DEFASAGEM NA APRENDIZAGEM
QUEM RESPONDE? PROFESSOR OU ALUNO?

Brasília, 2005

MARIA ISABEL GOMES
MARIUSKA ROLIN
PAULA CRISTINA SILVA DIAS

DEFASAGEM NA APRENDIZAGEM
QUEM RESPONDE? PROFESSOR OU ALUNO?

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília -
UniCEUB como parte das
Exigências para a conclusão do
Curso de Pedagogia - Formação
de Professores para as Séries
Iniciais do Ensino Fundamental
Projeto Professor Nota 10

Orientador: Ciomara Schneider

Brasília, 2005

Dedicamos este trabalho aos profissionais de Educação conscientes, de ampla visão, corajosos e que, como nós, ainda acreditam numa educação de qualidade e que nunca se cansem ou desistam de buscar o novo, o abissal, o interessante, o significativo, enfim, tudo o que for possível para que as pessoas que por nós passarem sejam, no futuro, melhores do que nós fomos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pela Sua presença em nossas vidas.

À nossos familiares, que nos apoiaram e nos ajudaram nos momentos difíceis de nossos anseios e compartilharam conosco todos os nossos sentimentos

À todos os profissionais que nos acompanharam em todos os momentos, durante nossa caminhada, que nos instruíram com amor, respeito e dedicação. E à todas as pessoas que já passaram e que ainda passarão em nossas vidas, deixando conosco lembranças e ensinamentos dos quais jamais esqueceremos.

“ Desenvolver força, coragem e paz interior demanda tempo. Não espere resultados rápidos e imediatos, sob o pretexto de que decidiu mudar. Somente sua vontade não basta para transformá-lo, como por magia. Cada ação que você executa permite que essa decisão se torne efetiva dentro de seu coração.”

(Dalai Lama)

RESUMO

A angústia em perceber a dificuldade apresentada pelos alunos na aquisição do conhecimento da linguagem e da escrita e o desejo profundo na busca de respostas para solucionar os problemas da defasagem que impedem que esse processo seja construído de forma competente, nos leva a questionar as atitudes didáticas e metodológicas no ensino da linguagem, pois muitas vezes existem equívocos entre o que vem a ser o ensino da língua, cobrando do educando uma grade curricular que não corresponde mais às necessidades sociais e culturais dos mesmos, visto que se tem dado maior importância à cultura gramatical do que à própria fala e escrita como forma de comunicação, esquecendo-se de que a linguagem permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos e que nós somos o que falamos e o que tentamos expressar com nossa escrita. Desta forma, escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Toda evolução lingüística começa com “erros”, e é dos erros que construímos nossos “acertos”. Há que se mudar essa visão preconceituosa a respeito de que aulas de língua materna tem que ser necessariamente, aulas de rigor gramatical, uma vez que toda língua é um elemento vivo, constituída pelos falantes dessa língua, e como tudo que é vivo, está em constante mudança e evolui.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO.....	10
1.1. Uma Visão Geral da História da Educação.....	10
1.2. DADOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	10
2. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL.....	13
2.1. O Conhecimento e a Educação.....	13
2.2. A História da Educação Através dos Tempos.....	15
2.3. Relação Educação, Psicologia e Sociedade.....	19
3. O FRACASSO ESCOLAR E SEUS PORQUÊS.....	22
3.1. A Prática Docente e a Dificuldade de Aprendizagem pelos Alunos.....	23
3.1.1. A Formação dos Professores e as Mudanças no Sistema Escolar.....	24
3.2. As Condições Impostas ao Professor.....	25
3.2.1. A Educação Criadora e a Intervenção Dialética entre Professor e Aluno.....	28
4. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A APRENDIZAGEM.....	29
4.1. O Aluno das Séries Iniciais e a Relação entre Pensamento e Linguagem.....	30
4.2. O Papel da Intervenção Pedagógica.....	33
5. AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO: SOCIALIZADORA, MANTENEDORA, REPRESSORA E TRANSFORMADORA.....	34
6. CONDIÇÕES EXTERNAS E INTERNAS DA APRENDIZAGEM E OS POSSÍVEIS FATORES QUE GERAM DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM.....	36
7. ALGUNS PONTOS PRINCIPAIS QUE SIRVAM DE BASE PARA A REFLEXÃO DA RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	46
7.1. A Linguagem como Atividade Humana.....	47
7.2. O Homem e a Linguagem.....	48
7.3. Considerações sobre a Escrita.....	49
7.4. O Domínio da Escrita.....	49
7.5. Considerações sobre a Leitura.....	50
7.6. Considerações sobre a Ortografia.....	51
8. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DA INTER-RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO.....	54
9. ENSINAR GRAMÁTICA OU LINGUAGEM?.....	55
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

INTRODUÇÃO

Os professores das escolas públicas do Distrito Federal passaram a observar uma alta defasagem na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, pois os mesmos apresentam uma série de dificuldades, tais como: o desenvolvimento competente da língua escrita e da leitura (até mesmo por falta de estímulo ou hábito de ler), na interpretação de textos simples, na produção de texto, pois produzem textos com conteúdos bem abaixo do que se espera para o seu nível escolar, textos estes que parecem não revelar a estrutura do seu pensar. E isto não é um fenômeno apenas observado aqui, mas, em todo o Brasil, de uma maneira geral, e vem sendo uma preocupação atual para muitos estudiosos e pesquisadores da área de Educação, levando-se a perceber que os alunos que estão saindo das escolas de Ensino Fundamental e Básico saem alfabetizados, porém não possuem letramento, o que não os permite ler, escrever e interpretar de forma competente, crítica e analítica.

Tendo em vista que a escrita e o domínio da linguagem são ferramentas importantes para o exercício de uma cidadania crítica e transformadora, e que é através das práticas docentes que o aluno desenvolve melhor competência nas práticas da linguagem e da escrita, o que o conduz à ampliação de sua capacidade discursiva e reflexiva, espera-se, com este trabalho, poder compreender melhor esse fenômeno, suas origens, suas possíveis causas e tentar analisar mais profundamente a relação existente entre professores, práticas pedagógicas, metodologias, e alunos dentro de sala de aula nas disciplinas de linguagem, para poder avaliar o que vem causando essa defasagem e o que pode ser feito para, se não sanar, ao menos minimizar o problema.

Conhecer as relações de leitura e escrita entre professores e alunos tem a intenção de avaliar o professor e a sua prática docente, pois se é através dela que o aluno amplia suas capacidades cognitivas e desenvolve seu potencial lingüístico, pode-se suspeitar que grande parte dessas dificuldades se originem do pouco envolvimento ou conhecimento que seus professores possuem com a prática da linguagem como meio de comunicação e de expressão, uma vez que se tem observado que nas escolas se dá maior importância ao ensino da gramática e à correção ortográfica do que ao ensino da linguagem propriamente dita.

A relevância desse estudo dá-se em função de se pretender investigar o que, efetivamente, vem ocorrendo na prática docente do dia-a-dia e de que forma será viável modificá-la, se necessário.

Através de uma visão mais abrangente das causas dessas dificuldades, professores e alunos poderão ser motivados a uma reavaliação e conseqüente mudança de postura, buscando assim, uma “práxis” mais eficiente, fundamentada na necessidade de trabalhar de maneira que haja realmente intencionalidade e reciprocidade de ambas as partes.

Para que possamos aprender, é preciso que sejamos capazes de criar significado àquilo que estamos conhecendo. Precisamos interagir com o objeto de estudo para que possamos construir um significado em cima dele. Isso é alcançado pelo relacionamento de mediador com o mediado, sendo que o papel do mediador, neste caso, é o de provocar e interpretar esses estímulos, causando a intencionalidade, e os representa de uma maneira que resulte numa resposta positiva dos alunos, provocando a reciprocidade do mediado. Se não houver intencionalidade do professor e reciprocidade do aluno, não há como garantir uma aprendizagem significativa.

Modificar essa situação, buscando respostas para minimizar suas causas, seria transformar a escola deficiente em um exemplo de cidadania, pois o sujeito que não aprende, não realiza nenhuma das funções sociais da educação. Ele não será um sujeito competente, não agirá com criatividade, criticidade e responsabilidade, portanto, faltarão a ele instrumentos fundamentais para o exercício da sua cidadania e para sua realização como ser humano, parte integrante da sociedade que estamos ajudando a formar.

1. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO

1.1. Uma Visão Geral da História da Educação.

Educar, como toda prática humana, é um ato político, porque nos seus resultados concretos, se revela a direção que os indivíduos querem dar à sociedade e à história.

No entanto, percebe-se que muitos educadores, ainda hoje, sentem dificuldade em pensar a educação nessa perspectiva, por ter sido ela, durante longo tempo, entendida como um sistema autônomo, dissociado da realidade histórico-social concreta. Mas, é preciso convir que ao se desprezarem as relações que a educação mantém com os diferentes setores da sociedade, ela passa a ser concebida apenas nos seus próprios limites, não ultrapassando os muros da escola, o que não é nada favorecedor.

Daí resulta a falsa crença de que a educação é neutra ou desinteressada, que não há vinculação entre o ato educativo e o ato político.

É sabido, porém, que sendo uma prática social, entre outras, a educação não é neutra, pois se relaciona com os interesses do Estado. Assim, tanto pode promover a cultura e, conseqüentemente, a universalização do ensino, como relegar a segundo plano o atendimento a essas necessidades sociais. Portanto, assumir a neutralidade da educação é uma posição política também – de consentimento, de conivência com a marginalização cultural das populações. Para que não caia o docente nessa falha lastimável, cabe a ele conotar a educação à história da sociedade, priorizando o homem como um indivíduo social.

Essa, de fato, é a tendência pedagógica moderna da educação também no Brasil: encarar o homem como um indivíduo social. Nesse contexto, a evolução da educação no transcorrer dos tempos reveste-se de extraordinária importância, como será visto a seguir.

1.2. DADOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Durante a Antigüidade, a educação não era ainda sistematizada, os currículos não eram existentes e, sendo assim, cabia aos filósofos oferecer, a essas falhas, sugestões. Assim fizeram e, de alguma forma, foram atendidos.

Na Idade Média, a educação esteve, praticamente, sob os cuidados dos católicos, cujo poder era único. Não se pode negar que os líderes cristãos preocuparam-se com a educação do povo, meio de perpetuar a nova ordem de valores espirituais - religiosos e morais - cujo poder social se mostrava tão operante. As *Constituições Apostólicas* surgidas no quarto século da era cristã, são disso uma prova, pois eram um manual de ensino e instrução, destinado tanto ao clero quanto aos leigos. Santo Agostinho (354-430), no seu Tratado da Doutrina Cristã, indicou, neste sentido, todo um plano de educação religiosa e moral, e prescreveu os meios de compreensão das escrituras sagradas, subordinando a esse objetivo o estudo das letras e das ciências, entre as quais distingue as que se devem evitar por serem supersticiosas e idólatras. Nele se reflete ainda a preocupação, tipicamente romana, da formação do orador, cumprindo observar que a Igreja nunca dispensaria esse aspecto da preparação dos clérigos, pois a oratória seria, por muito tempo, o melhor meio de pregação e disseminação da fé.

Durante todo o período medieval - aproximadamente mil anos - os padres e monges da Igreja seriam os únicos educadores da Europa. Inclusive à própria nobreza era negada a alfabetização, sendo dado esse privilégio exclusivamente ao clero. Escreveram manuais e pequenos tratados destinados às diferentes escolas, segundo uma pedagogia de meios e fins bem definidos, sem maior variação de conteúdo e de forma. Só no século XIII, depois da redescoberta, através dos árabes, da filosofia de Aristóteles, e com o surgimento das universidades, é que a pedagogia passou, novamente, a constituir objeto de meditação, em virtude dos debates teológicos e filosóficos que o retorno às fontes gregas de pensamento propiciava. *Santo Tomás de Aquino*, na sua extensa obra de racionalização da teologia pela filosofia aristotélica, não podia esquecer a educação dos jovens. Daí ter-se ele preocupado com a formação dos mestres no seu pequeno tratado *De Magistro*, em que também aborda algumas questões fundamentais do ensino, já preludiando certa psicologia educacional, quando tenta aplicar a diversos aspectos do ensino a sua teoria da origem e aquisição das idéias. Afirmou que a educação ou ensino não é a simples comunicação ou infusão de idéias e doutrinas, mas, sobretudo, solicitação, estimulação, orientação, que devem levar o espírito a desenvolver suas potências naturais por meios normais e gradativos.

Com a Renascença, evolui o Humanismo, trazendo para o povo as idéias de um humanista do teor de Erasmo, que impõe respeito ao ser humano em todas as suas gradações, o que influencia, profundamente a Educação. Os humanistas educadores notabilizaram-se pela

criação de programas de estudos para os ginásios clássicos, tanto no século XV italiano, como no posterior, nas áreas de influência católica ou protestante.

Ratke e *Comenius* refletem, no campo da educação, as preocupações teóricas de filósofos como *Bacon* e *Descartes* a respeito dos métodos de investigação que os cientistas, de fato, estavam tratando de elaborar. A obra daqueles educadores foi profundamente significativa, pois marcou o nascimento da Pedagogia Moderna, impulsionada, também, por *Condorcet* que, embora disciplinador, sabia bem onde estava o meio termo necessário ao ensino.

Com a Modernidade, a sociedade já tendo assimilado que a escola necessita também ensinar o homem a viver em sociedade, surgiu o interesse e a importância ao estudo e compreensão do comportamento da criança, numa tentativa de descrever as atitudes típicas de cada faixa etária, suas manifestações, sua natureza e seus limites, organizando assim, as escalas de desenvolvimento para compreender como se dá a estrutura do pensamento humano. Assim, ela entende também que toda política educacional deve emanar de uma reflexão sobre o papel da educação na sociedade, considerando o contexto sócio-político onde a escola está inserida e o momento histórico que se atravessa, pois, somente assim, será possível definir, com clareza, que tipo de preparação a escola deve dar aos indivíduos, a fim de que a atuação destes, na vida da sociedade, seja participativa e transformadora, possibilitando, ao mesmo tempo, a sua realização enquanto pessoa.

O caminho, realmente é este, mas seu direcionamento atual decorre das idéias plantadas pelos filósofos que nos antecederam e que souberam considerar a educação do povo como essencial.

Pode-se, diante do exposto, então, afirmar que a realidade educacional exige hoje novos educadores, capazes de aceitar os desafios dos tempos, os desafios de uma sociedade em acelerado processo de transformação, os desafios das novas gerações que trazem novas atitudes, novas exigências e novos valores.

Uma atitude neutra ou passiva diante dessa realidade que se transforma em ritmo acelerado, irá tornando nossa educação cada vez mais inadequada ao mundo em que vivemos, e muito mais inadequada ao mundo em que nossos jovens estão vivendo e irão viver.

2. AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

Não se pode ignorar que o homem vive cercado pelos seus pensamentos, desde o início do mundo. Pensa naquilo que vive no momento, pensa no passado e também no futuro. Pensa, cotidianamente, em tudo que lhe é familiar. Mas quando necessita mudar sua situação no mundo, pensa no desconhecido, em busca de uma nova realidade. E, desde os primórdios, nesta busca, a primeira tomada de posição é pensar em si próprio: *quem é, que tipo de realidade deseja, o que quer ser e como e de que forma poderá alcançar esses objetivos*. E o homem pensa, principalmente, por onde deve começar esse processo de conhecimento, ou seja, qual o primeiro passo a ser dado.

Esse pensar em busca do eu, da realidade, nada mais é do que a *reflexão*, que motiva o pensamento e faz o progresso mental da humanidade.

2.1. O Conhecimento e a Educação

O conhecimento é obtido através das sensações que os seres e fenômenos transmitem ao homem. Essas sensações é que vão proporcionar-lhe a imagem do universo real. Quem conhece alguma coisa, de certo modo, apropria-se do objeto que conheceu, transformando-o em conceito. Mas o conceito não é o objeto real e sim, uma forma de se conhecer a realidade. O objeto real existe como ele é, independentemente do fato de o conhecer ou não. Conhecimento verdadeiro, portanto, é aquele que corresponde à realidade objetiva. Se não houvesse a possibilidade de conhecimento da verdade objetiva, a Ciência se tornaria inútil.

As ciências que se ocupam com os fatos da natureza e da sociedade apresentam dois traços característicos que lhes são fundamentais: a *racionalidade* e a *objetividade*. A racionalidade diz respeito à forma conceitual de conhecer; a objetividade, à concordância com a realidade. Por isso, a Ciência se atém aos fatos, mas, ao mesmo tempo, transcende-os, no sentido de que busca conhecer a realidade além de suas aparências. Com esse objetivo, decompõe os fatos a fim de melhor analisar os elementos que compõem a totalidade e descobrir as interligações, que irão justificar sua unidade no todo.

Assim é que o conhecimento científico exige formulações exatas e claras - requer ainda que essas formulações sejam verificadas, antes de aceitá-las como verdadeiras. Essa capacidade de verificação é que determina sua comunicabilidade, pois sem comunicação não há informação e, sem informação, não há como verificar, observar, demonstrar ou provar uma formulação.

O conhecimento científico depende também da investigação metódica da realidade (resultante dos conhecimentos adquiridos na busca permanente da realidade - os métodos funcionam exatamente como garantia da exatidão do conhecimento adquirido) e é sistemático, porque se baseia em um sistema de idéias organicamente ligadas entre si. Esse sistema tem a finalidade de encontrar a universalidade dos fatos, as leis que determinam a constância em sua interligação. A posse dessas leis permite que elas sejam aplicadas em busca de outras leis e, desse modo, a Ciência pode ir explicando os fatos. Por outro lado, baseando-se, evidentemente, nas leis e princípios que o indivíduo já domina, o conhecimento científico também pode fazer previsões. Isso não quer dizer, no entanto, que seja uma espécie de “profeta” infalível, mas suas falhas servem para revelar e corrigir deficiências nas leis e princípios em que se baseiam suas previsões. Essa característica demonstra sua abertura, pois está, permanentemente, sujeito à revisão, aperfeiçoamento e desenvolvimento. Enfim, o conhecimento científico é útil, já que proporciona um instrumento valioso para o domínio da natureza e a reforma da sociedade, em benefício da humanidade. Esse conhecimento científico tem sido, no decorrer dos tempos, largamente utilizado, no que se refere à Educação e sua problemática, como bem coloca Freire (1985):

“... o rigor científico, o rigor acadêmico, não é uma categoria metafísica. Ele é uma categoria histórica, assim como o saber tem uma historicidade. A ciência, que exige rigor, não é nenhum a priori da história. A ciência se constitui na história, como nós nos constituímos historicamente. A ciência é uma criação humana, histórica e social. Por isso mesmo é que todo conhecimento que surge é produzido, agora, por exemplo, ao nascer, já traz o testamento que ele faz ao outro conhecimento que, cedo ou tarde, virá a superá-lo. Sempre vai haver uma outra novidade amanhã que supera o novo que emerge hoje e que terá, então, envelhecido. Ora, o rigor está exatamente nos procedimentos com os quais nos acercamos do objeto para dele alcançarmos um conhecimento mais e mais exato. (...) Para mim, no momento em que se experimentar essa obviedade, cresce a curiosidade e a busca de um maior rigor na procura de achados mais exatos.”
(FREIRE, 1985, p.56-57)

Daí o porquê, para FREIRE, o homem chega sempre a ser sujeito de uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto.

É, portanto, muito importante que o homem se ocupe em buscar respostas para todos os seus questionamentos e dúvidas, para que possa crescer, realizar-se, amadurecer, tornar-se adulto para, conscientemente, transformar a sua realidade. Acredita o autor que *“quanto mais refletir sobre a realidade e sobre a sua situação concreta, mais emerge, plenamente*

consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade, para mudá-la”. (FREIRE, 1985, p. 36).

2.2. A História da Educação através dos Tempos

À ótica de NÉRCI (1993) :

“ Um conceito de educação é resultado de reflexão ampla sobre o homem, a sociedade e a natureza em geral, com o vislumbre de uma direção, de um sentido, de uma intenção para a vida humana e a sociedade, com uma ponta de transcendentalidade, que vai além do concreto, do objetivo... O conceito de educação mais apropriado, seria: ‘ Educação é o processo que visa levar o indivíduo, concomitantemente, a explicitar as suas virtualidades e a encontrar-se com a realidade para nela atuar de maneira mais consciente, eficiente e responsável, a fim de serem atendidas necessidades e aspirações pessoais e sociais’. O presente conceito focaliza, primordialmente, o homem, como centro e objeto fundamental da educação, porque, dentro das circunstâncias em que se processa o fenômeno ‘vida humana’, ele, individualmente ou em grupo, é responsável pelo seu próprio destino.”

(NÉRCI, 1993, p. 9)

A Educação tem sido conceituada de várias maneiras, mas é importante lembrar que nenhum conceito de Educação pode estar desvinculado do homem e de todos os elementos que estão inseridos ou relacionados com a sua existência, seus reais e naturais interesses de transformação e evolução, seja essa evolução enquanto ser universal, seja enquanto ser individual. Segundo Nérci, é na educação que o homem se encontra com seu ser racional e atuante. Através das reflexões que acontecem com base no que já está instituído, reformulando e reconstruindo a realidade, o ser social e individual age no seu meio de forma construtiva e benéfica, consciente de que suas aspirações individuais só serão concretizadas se houver harmonia entre seu ser individual e seu ser social.

Complementa Freire (1994), refletindo:

“Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas”.

(FREIRE, 1994, p. 64)

Descobrimo suas funções sociais, e a importância da sua própria ação sobre os fatos e, por consequência, sobre a história, o homem torna-se mais consciente melhorando assim a sua participação na constituição da mesma.

No Brasil, o primeiro pensamento foi o de que o escopo primordial da educação seria o de dotar o homem de instrumentos culturais capazes de impulsionar as transformações

materiais e espirituais, exigidas pela dinâmica da sociedade. A educação serviria a aumentar o poder do homem sobre a natureza e, paralelamente, buscava conformá-lo, enquanto indivíduo, aos objetivos de progresso e equilíbrio social da coletividade a que pertencesse. Com o decorrer do tempo, essa idéia foi sendo modificada.

Com a chegada ao Brasil dos padres jesuítas, em 1549, inicia-se a História da Educação no Brasil. Visando a propagação da fé, esses padres lançaram as bases de um vasto sistema educacional, que se desenvolveu progressivamente com a expansão territorial da colônia. Agindo com rapidez, estabeleceram-se no litoral e daí penetraram nas aldeias indígenas, fundando conventos e colégios. Por dois séculos, foram quase os únicos educadores do Brasil, pois as outras ordens religiosas eram bem mais fechadas.

Nas escolas elementares, base do sistema colonial de educação, que funcionavam onde quer que existisse um convento, os índios aprendiam a ler, escrever, contar e a falar o português. Nelas também eram instruídos os filhos dos colonos. Os jesuítas serviam-se das crianças brancas para influir junto aos filhos dos índios, e utilizavam estes últimos para atingir os selvagens adultos.

A cultura dos nativos, foi, pouco a pouco, substituída pelas idéias dos jesuítas. Desse ponto de vista, os missionários atuaram como elementos desintegradores das culturas não-européias. Na família patriarcal, a única força que se opunha à ação educadora dos jesuítas era a dos senhores do engenho, cuja autoridade se exercia não somente sobre os escravos, como sobre suas esposas e filhos. Esse estado de submissão facilitava o trabalho dos jesuítas, que também procuravam submetê-los à autoridade da Igreja. A família patriarcal seguia, assim, as tradições portuguesas. O filho mais velho escolhia a profissão do pai, o segundo era educado para a carreira literária, o e terceiro, caso houvesse, para a eclesiástica. Desse modo, os que eram encaminhados para essas duas últimas carreiras ficavam sob a influência dos jesuítas, tanto nos colégios da colônia quanto na Universidade de Coimbra.

Humanistas por excelência, os jesuítas procuravam transmitir aos discípulos o gosto pelas atividades literárias e acadêmicas, de acordo com a concepção do homem culto, vigente em Portugal.

Reduziam-se, pois, os cursos dos jesuítas, no Brasil, ao de Humanidades, afastando a possibilidade de virem a fundar cursos superiores. A Universidade de Coimbra teve, por isso, grande importância na formação da elite cultural brasileira.

Pobre em recursos materiais e humanos, Portugal interessava-se apenas em explorar e defender as colônias, utilizando-se da educação apenas como meio de submissão.

Embora os jesuítas possuíssem um sistema de ensino organizado e eficiente, dificultaram a capacidade criadora dos alunos, dando grande ênfase ao homem de letras e prejudicando o interesse pelas atividades técnicas e produtivas. Foram expulsos do Brasil na primeira metade do século XVIII, o que acabou possibilitando uma abertura maior do ensino, embora permanecessem enraizados os princípios religiosos que, durante muito tempo, influenciaram a educação brasileira.

A chegada do príncipe regente D. João VI modificou a política educacional no Brasil. Com a finalidade de prover as necessidades que a mudança da corte criava, foram fundadas várias instituições culturais que vieram dar novo impulso à educação. São exemplos a *Imprensa Régia*, a *Biblioteca Nacional*, a *Escola Militar*, a *Escola Naval*, entre outros. Entretanto, estas escolas ficaram circunscritas ao Rio de Janeiro e Bahia. O resto da colônia continuava mergulhado no mesmo atraso.

Esse período foi um dos mais importantes na evolução cultural do Brasil, pois foram lançadas as bases de notáveis instituições culturais.

O sistema educacional sofreu uma quebra de unidade com o *Ato Adicional de 1834*, que descentralizou o ensino básico, deixando a organização ao encargo das *Assembléias Provinciais*. Passaram, então, a coexistir dois sistemas: o *federal* e o *provincial*, ambos necessariamente incompletos, pois ao primeiro faltava o apoio das escolas primárias e secundárias e, ao segundo, o complemento das escolas superiores.

A *educação técnica* ficou no plano das tentativas, não havia condição nem ambiente favoráveis para atingir plenamente os objetivos traçados. O regime escravista, no qual o trabalho manual era considerado como *desonroso*, desprezava o ensino técnico e descuidava-se da instrução popular, dando grande ênfase à educação literária e retórica das elites.

A descentralização do ensino primário e secundário criou pesado encargo para os poucos recursos provinciais, daí resultando a desorganização da educação do povo.

O imperador D. Pedro II estimulou, sob várias formas, as ciências, letras e artes no país, facilitando viagens de estudantes para o exterior, custeando instituições culturais, facilitando a publicação de obras, etc. Entretanto, a política educacional de seu governo não estava em harmonia com a sua atitude pessoal. A evolução da educação prosseguiu de maneira lenta,

registrando-se apenas a *reforma de Luís Pereira de Couto Ferraz* e também, a *ação do visconde do Rio Branco*, que reorganizou a *Escola Central*, denominada, desde então, de *Escola Politécnica*.

Durante a *República Velha*, persistiu o mesmo gosto pela literatura e pela retórica, o mesmo formalismo, enfim. Foi executada a *reforma de Benjamin Constant*, influenciada por idéias positivistas, sendo este o espírito que marcou a *Constituição de 1891*, no tocante à legislação educacional. A *reforma de Benjamin Constant* estabelecia a primazia dos estudos científicos sobre os de letras, com a introdução das ciências físicas e naturais desde as classes elementares.

A separação entre a Igreja e o Estado, e o crescente laicismo das escolas públicas, relegou a influência do clero a segundo plano. A ação dos religiosos desenvolveu-se, então, através das instituições educacionais particulares.

Em decorrência da liberdade de crença, as escolas protestantes desenvolveram-se rapidamente na República, penetrando, assim, no âmbito educacional, *as idéias pedagógicas norte-americanas*.

Ao iniciar-se o século XX, não havia instituição científica que não funcionasse com a idéia preconcebida da aplicação meramente profissional. As raras tentativas dirigidas para a pesquisa não tiveram sucesso.

No setor do ensino secundário, as transformações econômicas e a expansão dos centros urbanos, registrados após a Primeira Guerra Mundial, abriram caminho para a reforma, cujas primeiras manifestações foram a obra de *Antônio Sampaio Dória*, em São Paulo, entre outras.

O movimento de reformas educacionais era apenas um aspecto do processo revolucionário que se desencadeou no país, a partir de 1924, eclodindo em 1930. Houve a criação do *Ministério da Educação, reorganização do ensino secundário e da educação superior*, com a *criação de universidades*. O governo provisório criou o *Ministério da Educação e Saúde*, nomeando para ministro o reformador do ensino primário e normal de Minas Gerais, *Francisco Campos*, que empreendeu a primeira reforma na educação superior, criando o *Estatuto das Universidades*.

A *Carta Constitucional de 37* garantiu o caráter gratuito e compulsório do ensino primário, preocupando-se, sobretudo, com a instrução vocacional e pré-vocacional.

A *Constituição de 1946* restabeleceu os princípios educacionais e democráticos da Carta de 1934.

Já em 1964, com o golpe de Estado, houve o fechamento das organizações populares de ensino, perseguições por parte da ditadura e vários movimentos estudantis. Finalmente, a instituição do vestibular.

Em 1971 houve a *reforma do ensino*, preconizada pela *lei de número 5.692*, de 11 de agosto, permitindo a formação de quadros profissionais dentro do processo de ensino em geral, sem incompatibilizarão com a possibilidade de continuação dos estudos em níveis superiores.

Com o advento da *Carta Magna de 1988* (em vigor), foram destinadas dezoito por cento das verbas federais e vinte e cinco por cento das estaduais para a educação, sendo assegurada esta como direito de todos e dever do Estado. Verbas públicas foram também destinadas às escolas privadas, dentre outras inovações.

Em vinte de dezembro de 1996 foi sancionada a nova *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional* (Lei 9.394), chamada popularmente de *Lei Darcy_Ribeiro*, em homenagem ao grande educador, falecido recentemente. Esta lei substitui a de número 5.692/71 e, embora tenha sido conotada, por suas falhas, como “diretrizes sem base”, está em vigor e terá de ser seguida por todos os educadores brasileiros.

2.3. Relação Educação Psicologia e Sociedade

Hoje, portanto, o que se pretende em educação brasileira é a qualidade total do ensino. O que se quer é uma educação que respeite a igualdade de condições.

A tendência mais forte, pelo que se pode observar, atualmente, é a cognitivista, mesmo porque a Psicologia Cognitivista, em suas bases, descentraliza os estudos referentes à aprendizagem, para enfatizar o raciocínio e a resolução de problemas mais complexos, enfocando, prioritariamente, os modelos das estruturas mentais subjacentes às condutas do indivíduo.

No falar de Mizukami (1986), “uma abordagem cognitivista implica, dentre outros aspectos, se estudar, cientificamente, a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas, ou até de fatores que são externos ao aluno”.(MIZUKAMI, 1986, p. 59)

O progresso da Pedagogia, da Psicologia e mais recentemente, o da Psicopedagogia, deixou evidenciado que o fenômeno educacional sempre envolve o grupo e não apenas o indivíduo e que a prática da educação, ao contrário do que alguns poderiam pensar, ganha

importância cada vez maior nas sociedades modernas. Transparece, assim, o poder de equilíbrio que a educação pode estabelecer entre os grupos sociais, quando exercida e compreendida como um direito à igualdade de condições de todos os homens. É nisto que reside a dimensão essencialmente política da educação, seu comprometimento ético, sua aderência ao projeto econômico. É ela que está na base da organização social e política do Estado e da sociedade.

É preciso, pois, que se ministre uma educação democrática, que dê ao indivíduo um espaço social para que possa ele influir nas decisões de interesse coletivo.

É neste sentido que há muito que fazer, no Brasil, em que milhões de brasileiros ainda estão sem acesso à educação, permanecendo na alienação.

Faz-se primordial colocar em primeiro plano o problema educacional, fazendo da democracia não só uma forma de governar, mas, principalmente, um processo de participação de todos, no qual se pretenda acabar, imediatamente, com a desigualdade entre os homens em relação à educação, uma vez que esta nos conduz, se bem intencionada e orientada, à liberdade e à responsabilidade.

Essa educação, bem intencionada e orientada, que conduz à liberdade e à responsabilidade, só se fará possível tendo em vista, em primeiro plano, as teorias da aprendizagem e sua evolução e, posteriormente, relacionando-se o estudo da construção do conhecimento com a aprendizagem, considerada numa visão psicopedagógica. A partir daí é que se pode contextualizar, historicamente, o professor em sua atuação.

As reformas educacionais têm seguido, durante décadas e décadas, formas diversificadas quanto ao objetivo que pretendem cumprir. De toda forma, a pretensão sempre é a melhoria do ensino, e à sua adaptação aos costumes da sociedade. Sua estratégia, no que se refere à política é constatar a existência de meios para melhorar a oferta educacional. Por esse motivo, mesmo um ato normal de reajuste educacional, em qualquer dos segmentos que constituem a complexa área Educação, tem sido denominada de reforma. E, um fato que não se pode deixar de evidenciar é que tais reformas voltam, repetidamente, simplesmente porque fracassam.

Diante do que foi colocado neste pequeno estudo, o que se pode entender é que os programas de reformas só poderão ser eficazes se compreendermos a dinâmica de um sistema tão complexo como o educacional, derivado propriamente da história da sociedade. Ocorre

que o sistema escolar mantém relações peculiares com o sistema social externo e, ao mesmo tempo, se incumbe de cumprir os princípios que norteiam a educação, ou seja, os princípios pedagógicos.

A Educação de hoje enfrenta o desafio de resolver problemas sérios; há uma rápida elevação de aspirações populares que os países subdesenvolvidos e os em via de desenvolvimento buscam satisfazer, mas nem sempre conseguem; a inércia dos sistemas de ensino e da própria sociedade tem dificultado o processo para darem-se as mudanças necessárias e desejáveis; o crescimento acelerado das demandas sociais de ensino tem exigido dos administradores e educadores a busca de alternativas capazes de enfrentar e favorecer a resolução dos problemas; ou seja: a Educação, de uma maneira geral e, sobretudo a educação brasileira, está fracassando. Os educandos estão fracassando. Os professores estão fracassando. Por quê?

Esse questionamento inicial, na fase de amadurecimento, deu origem a um outro que, embora secundário, se fazia necessário ao aprofundamento de uma problemática enfrentada por uma professora de quinta série do ensino básico que, em sala de aula, enfrentava o desafio de readaptar alguns alunos, ainda com problemas de alfabetização, com os demais, já alfabetizados e carentes de um maior aprofundamento na aprendizagem proposto pelo plano didático da escola: *Como trabalhar dificuldades de alfabetização em sala de aula do Ensino Fundamental?* Este segundo questionamento, escolhido como problema a ser investigado, resultou na monografia apresentada sob o título “Defasagem na Aprendizagem. Quem responde? Professor ou aluno?”, cujo objetivo reside em estudar aspectos referentes às relações entre aprendizagem e desenvolvimento no contexto da educação escolar, com a finalidade de sugerir alternativas válidas aos professores que enfrentam o desafio de requalificar alunos com dificuldades de aprendizagens em suas classes, através de um ensino de qualidade, que produza a motivação necessária à abordagem do problema.

Com tal finalidade uma revisão bibliográfica preliminar foi desenvolvida, fundamentada sobretudo em autores que se dedicaram ao problema formulado, tais como DIETZCH (1989), DUARTE (1996), HOFFMAN (1994), LUCKESI (1996), LURIA (1987); PATTO (1981), PENIN (1996), VASCONCELLOS (1996), e VYGOTSKY (1989), entre outros teóricos que serviram à complementação da pesquisa, cujos comentários, acoplados à

opinião da autoria, baseada na prática vivenciada em sala de aula, traduzem alguns aspectos básicos, capazes de dar algumas respostas ao objeto da presente pesquisa.

Evidente que, tratando-se de um estudo inicial, necessário se fará um aprofundamento para que, de maneira mais profunda, o questionamento-problema seja respondido.

3. O FRACASSO ESCOLAR E SEUS PORQUÊS

Estudos formulados por autores de renome que têm se ocupado com a educação no Brasil (consultados durante a fase de revisão bibliográfica), especificamente no que diz respeito ao desempenho de crianças que freqüentam a escola básica, principalmente no que se refere a dificuldades de aprendizagem, conduzem ao estudo da criança pré-escolar.

Parece haver uma incompatibilidade entre as expectativas do que é ministrado pelos professores no ciclo básico e o desempenho de grande parte da população escolar: a escola básica aguarda uma população com bom nível de prontidão para a aprendizagem que grande parte não atingiu; crianças com baixo nível de prontidão para a aprendizagem estariam, portanto, com grande probabilidade de serem condenadas ao fracasso, à evasão e até mesmo à reprovação, apesar da progressão continuada, agora liberada por Lei.

Logo, para que diminua o fracasso escolar, é preciso, de início, entender que a pré-escola é favorecedora do desenvolvimento integral e harmônico da criança, adaptando-a ao processo de aprendizagem formal proposto para o primeiro grau de ensino, através de um programa estruturado para tal fim. Isto implica em que o atendimento ao pré-escolar se justifique pela atuação preventiva à criança, constituindo-se num investimento econômico, inclusive, pela diminuição dos atuais índices de retenção, de evasão e fracasso escolar.

Não pode o educador esquecer de que a criança vê o mundo e o percebe, de um modo muito particular e seu. Evitar o fracasso escolar, portanto, é buscar uma escola onde vida e educação se constituam num binômio inseparável, que sirva a favorecer o desenvolvimento da criança pré-escolar; que permita uma contínua reconstrução de experiência inteligente que favoreça a aquisição e novos conhecimentos e que enriqueça o espírito; enfim, é preciso que o desenvolvimento das potencialidades seja cultivado, que a aprendizagem seja significativa e atrativa para a criança. Além disso, os recursos didáticos deverão ser considerados como

subsídio decorrente da proposição dos objetivos educacionais, sim; mas sendo sempre um meio, um instrumento a serviço da ação educativa, nunca um fim em si mesmo.

Se não se quer mais o fracasso escolar que aí está, é preciso entender-se que não há educação criadora sem a interação dialética do professor e do aluno. É Fernandes (1999), quem diz:” Não há educação democrática, não há educação crítica, não há educação criadora, enquanto estes dois pólos (professor e aluno) não estiverem em interação dialética”. (FERNANDES, 1999, p. 23)

Na realidade, para minimizar a problemática “fracasso escolar”, não será necessário buscar responsáveis por todos os problemas que hoje nos afligem. Seria mais uma forma de perder tempo em algo que não pode mudar a realidade. O que se faz necessário, isto sim, é reconhecer-se profundamente o espaço, ampliá-lo, e se estará consciente com quem se atua; é preciso ter orientação clara sobre o projeto político, social e educacional que se implementa; não pode faltar ao professor, nem ao administrador escolar a capacidade de problematizar as ações e as relações mediadoras estabelecidas entre a escola e a sociedade; há que haver uma opção pela consciência coletiva, onde as propostas de ação devem ser elaboradas de forma participativa; também é necessário que se faça uma constante reorientação do processo, para que possa ele corresponder às expectativas e necessidades da maioria da população.

Então, a educação que não admita em seu processo o fracasso escolar seria aquela que, a partir do pré-escolar, entendesse o aluno como principal objetivo, como sujeito da educação, como um ser humano que precisa ser valorizado, potencializado para um futuro que será vivido em sociedade.

É preciso contemplar a dimensão social da educação no processo pedagógico. Esse, o ponto básico que poderá diminuir o fracasso escolar, que tem causado tantos problemas aos educadores, sobretudo no cotidiano da sala de aula.

3.1. A Prática Docente e as Dificuldades Apresentadas pelos Alunos

Atualmente, a prática construtivista, derivada do cognitivismo, busca ajudar o educando em seu desenvolvimento, libertando-o das amarras do ensino tradicional. Unir a criança, a pré-escola e o construtivismo é um grande passo em direção a um mundo mais

autêntico, através de uma escola que respeite a individualidade do aluno e aposte nas mudanças, de olho no futuro.

Fernandez (1991) argumenta, em seus estudos, que “o saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro e que a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando”. (FERNANDEZ, 1991, p.12). Nesse pensamento se encontra uma das intersecções entre o aprender e o jogar, o que formula um dos conceitos modernos, oriundos da prática psicopedagógica. A prática clínica demonstrou como instrumentar o brincar no tratamento. Criando esse espaço compartilhado de confiança, pode-se ir modificando a rigidez ou estereotipia das modalidades de aprendizagem sintomáticas. Afirma-se, então, que o objetivo do trabalho psicopedagógico dirige-se a ajudar a recuperar o prazer perdido de aprender e a autonomia do exercício da inteligência. Esta conquista vem de mãos dadas com o recuperar o prazer de jogar. Para jogar, necessita-se de um outro, e de um espaço de confiança.

Questiona-se, então, com base nessa concepção da autora, se o professor, tendo em vista os princípios psicopedagógicos, tem sabido “jogar”, diante das precárias condições que encontra para desenvolver seu “saber”, seu ensinar e, principalmente, seu “saber fazer”. Ou seja, questiona-se se o professor está assumindo seu papel verdadeiro, o de agente transformador da sociedade.

3.1. A Formação do Professor e as Mudanças no Sistema Escolar

Para que o professor possa transformar-se em agente transformador da sociedade, é preciso que se adapte também às mudanças que estão ocorrendo no âmbito educacional. Entretanto, não se pode negar que as mudanças e necessidades que já vinham se delineando há tempos (e foram propostas pela própria sociedade, ansiosa por uma educação de qualidade) pegaram o Brasil ainda desprevenido. Além de a população não estar preparada para usufruir e participar criticamente da modernização rápida e crescente, a escola ainda não sabia ensinar bem a todos que nela ingressavam.

Entre os poucos avanços que ocorreram na área educacional nos últimos anos, pode-se registrar que a oferta de vagas nos ensinos fundamental e médio vem crescendo e a evasão e os índices de reprovação têm baixado com a implantação dos ciclos e das propostas de aceleração da aprendizagem, que visam a diminuir a defasagem idade-série. No Estado de São Paulo, a reprovação praticamente deixou de existir com a implantação de propostas dessa

natureza. A melhoria dos índices, entretanto, não representa melhoria na qualidade da educação propiciada.

Para verificar essa qualidade da educação, o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação têm implantado grandes sistemas de avaliação, tais como o SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar no Estado de São Paulo), no Estado de São Paulo. Os resultados não têm sido muito animadores, apesar de a Secretaria indicar uma melhoria sensível na aprendizagem dos alunos que se submeteram a esses processos avaliativos. As provas aplicadas mostram que, de modo geral, os alunos sabem muito pouco e que tanto eles como as escolas estão “desaprendendo” (se isso é possível) a lidar com o conhecimento sistematizado e ainda não conseguiram desenvolver as outras competências e habilidades que hoje, mais do que nunca, cabe à escola ajudar as crianças e os jovens a adquirir. A deputada federal *Esther Grossi* (PT-RS), Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, em relação à problemática, comenta:

“O cerne dos problemas educacionais repousa no professor e no seu jeito de ensinar. Sistemas de ensino que não garantem condições de competência científica para os educadores, não lhes pagam dignamente e se apóiam em bases teóricas superadas não produzem as aprendizagens desejadas. Tenta-se escapar do problema de não ensinar por meio de falsas soluções, como a organização escolar por ciclos”. (GROSSI, 2002, p.9)

A situação demonstrada traz como conseqüência sérios problemas ao professor que passou a ter, em sala de aula, alunos com dificuldades de aprendizagem, e isto mesmo na quinta série do ensino básico, como se observará no decorrer deste estudo.

3.2. As Condições Impostas ao Professor

As condições de trabalho, por sua vez, têm melhorado muito pouco no decorrer do tempo. Referindo-se mais especificamente ao Estado de São Paulo, os professores têm pouco tempo disponível para se aprimorarem, para prepararem suas aulas, trocarem informações e experiências, estudarem, corrigirem trabalhos dos alunos e fazerem outras tarefas próprias da atividade docente. As Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) que os professores têm à sua disposição para essas aprendizagens e tarefas são poucas e usualmente ocupadas pelas Direções das Escolas para transmitirem recados, organizarem festas de arrecadação de fundos para a Associação de Pais e Mestres (APM) e outras atividades do mesmo gênero. Além disso, em muitas escolas não há um lugar onde os professores possam se reunir, não há livros

disponíveis e também não há pessoas capacitadas para conduzir/assumir essa formação em serviço. As tarefas realizadas pelos Coordenadores Pedagógicos acabam sendo mais burocráticas e de controle do que formativas. Entretanto, como posiciona Penin (1996):

“A didática necessita romper com os limites impostos pela epistemologia dominante. Sua designação como ciência é precária e improdutiva, mesmo quando abordada sob o aspecto teórico-explicativo do fenômeno. (...) Esse movimento lógico-dialético parece ser um plano de trabalho, com objetivos e metas que sinalizarão quando aproveitar ou fugir ao já sistematizado, considerar os saberes vividos pelos sujeitos de uma situação comunicativa no cotidiano, criar parâmetros de análise das experiências humanas, considerar a vivência e o vivido”
(PENIN, 1996, p. 14)

As condições de trabalho também dizem respeito às condições físicas e organizacionais das escolas. As condições de funcionamento atingem desigualmente as camadas sociais, penalizando mais aquelas que recebem os alunos provenientes das classes sociais menos favorecidas, o que contribui para aumentar a desigual oportunidade que a escola já oferece. Além disso, nessas escolas se inserem os professores iniciantes, que estão ainda em processo de aprendizagem profissional. Escola pobre para os pobres é um problema real no sistema educacional paulista (para não dizer nacional). Nesse contexto, fica válido apreciar o comentário extraído de Luckesi (1996):

“Pais, professores, alunos, profissionais da educação estão mais voltados para a questão da aprovação/reprovação do que para o ensino/aprendizagem. A história da educação brasileira, desde os jesuítas, apresenta-nos uma atenção especial às provas e exames. A sociedade burguesa valoriza as provas e aperfeiçoou o sistema de controle. A avaliação da aprendizagem escolar por meio de provas e exames tornou-se um fetiche. Isto significa: a avaliação tem o poder de uma entidade. Conseqüências: a pedagogia do exame, pedagogicamente, não auxilia a aprendizagem dos alunos; psicologicamente, favorece o desenvolvimento de personalidades submissas; sociologicamente, colabora com a seletividade social. A avaliação deveria estar centrada na construção de uma aprendizagem satisfatória”.
(LUCKESI, 1996, p. 42)

Tendo ingressado nesse sistema educacional, o professor tem pouco estímulo para aperfeiçoar-se, pois não há incentivos para a competência, nem punição para o descompromisso. Há poucas, se não nenhuma, perspectiva de ascensão profissional e a promoção na carreira se dá mais por tempo de serviço do que por mérito constatado de forma ética e responsável. A prática pedagógica, na grande maioria das vezes, não tem impacto nessa progressão funcional. O Estado tentou mais de uma vez implantar um sistema de acompanhamento da qualidade do ensino, mas existe uma cultura escolar que privilegia a

distribuição falsamente democrática dos poucos recursos disponíveis, preferindo distribuí-los uniformemente entre os docentes, embora por meio de artifícios. Mais de uma vez, na prática, a legislação (teoria) tem deixado de surtir o efeito desejado: o de contribuir para premiar a competência profissional.

A formação dos professores, por outro lado, tem contribuído pouco para ajudá-los a atuar de forma mais competente nas salas de aula. Tanto a formação básica como a continuidade estão centradas em paradigmas diferentes daqueles que subsidiam a transformação da sociedade.

Na formação básica, a grande dificuldade é a associação entre a teoria e a prática. Ainda subsiste o modelo racionalista no qual, em diferentes propostas, o conhecimento da teoria (conhecimento do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico) deve antecipar sua aplicação na prática profissional, a qual ocorre apenas no final do curso e em disciplinas específicas (geralmente a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado). Com isso, a teoria se vê “desacreditada”, pois não dá conta da mobilidade e diversidade das situações escolares cotidianas. Os cursos de formação básica devem mudar, portanto, em profundidade, alcance e flexibilidade.

As mudanças que precisam ocorrer na prática pedagógica se apóiam numa revisão de conceitos que estão na base da própria atuação docente: qual é o papel da escola e do professor, o que é ensinar e o que é aprender, entre outros. Assenta-se também na tomada de consciência dos professores sobre sua própria prática e sobre suas novas e maiores responsabilidades, que extrapola em muito o processo de transmitir aos alunos conhecimentos que adquiriram – e mal – durante seu processo formativo, que ocorre desde o início de sua escolarização.

Para que os professores se predisponham à mudança é preciso que tenham a oportunidade de perceber sua necessidade e importância. É preciso instituir, na escola, uma “cultura de mudança”, que favoreça a revisão dos conceitos e das bases em que se assenta o ensino, o que significa que a dicotomia educação e avaliação deve ser ultrapassada, como entende Hoffmann (1994):

“Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos. Ao final do semestre enfrentam a tarefa de transformar suas observações em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios. É necessária a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados. Avaliação é essencial à educação e indissociável enquanto concebida como problematização. Educar é fazer ato de

sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos, para superar contradições. (...) A avaliação é reflexão transformada em ação. Um processo interativo através do qual educador e educando vão aprendendo sobre si mesmos e sobre a realidade escolar”. (HOFFMANN, 1994, p. 47)

O difícil de tudo isso é que demanda tempo: é preciso primeiro compreender o ensino para depois transformar; é preciso mudar a prática pela reconstrução da prática, envolvendo nessa reconstrução a participação dos pais e dos alunos.

O novo papel do professor inclui, por incorporação, o antigo papel de transmitir o conhecimento, mas outros aspectos devem ser considerados na sua atuação didática. O professor deve instigar a reflexão fundamentada dos seus alunos sobre o conhecimento científico, sobre sua aprendizagem, sobre seu papel social, sobre as informações que recebem, despertando-lhes o interesse pelo conhecimento como um bem em si, cuja aquisição deve continuar pela vida afora. Deve ensinar a criticar racionalmente o que está sendo aprendido, a pensar por si mesmo, a tomar decisões de forma. Deve ensinar a criticar racionalmente o que está sendo aprendido, a pensar por si mesmo, a tomar decisões de forma coerente, responsável, fundamentada, a atuar democraticamente na sociedade.

É preciso destacar, entretanto, que a formação do professor, básica ou continuada, não se faz e não pode se fazer apenas pela frequência aos cursos – ainda que deles constem as aprendizagens teóricas -, mas por uma atividade de reflexão crítica sobre o saber e a prática, na interação com os colegas, considerando a cultura da escola, o contexto e as necessidades dos professores em exercício.

Ainda que pouco compreendida, a aprendizagem pela experiência – aprende-se a ser professor sendo professor – tem uma influência muito grande na atuação dos professores: essa conotação está presente na fala de praticamente todos os professores aos quais se pergunta como aprenderam a ensinar. Deve, portanto, ser considerada como foco de análise durante o decorrer da carreira profissional, ou seja, ao professor deve também aprender a aprender com o aluno.

3.2. A Educação Criadora e a Interação Dialética Professor – Aluno

Tendo em vista esse conceituar, não é difícil concluir que um dos maiores desafios com o qual a escola se defronta é resolver, de forma efetiva, uma de suas principais metas: a de proporcionar aos alunos a possibilidade de realizar, com os materiais e os meios

disponíveis, algo que ainda não tenham feito ou de fornecer condições propícias para que aquilo que já foi feito seja visto ou refeito, a partir de uma nova visão - a libertadora.

Não se pretende, afinal, que a escola atue apenas como reprodutora de conhecimentos ou de técnicas já desenvolvidas. Ao contrário, o desejo de todo o corpo docente interessado em um ensino de boa qualidade, é o de que a criação - seja ela científica, seja ela artística - tenha lugar no espaço escolar.

Essa tarefa, entretanto, está a exigir daqueles que se preocupam com a educação, interesse e atenção para os mínimos progressos, sensibilidade para avaliar os esforços envidados e, sobretudo, capacidade de elaborar formas produtivas de orientar o trabalho das crianças. É preciso, pois, separar o secundário do essencial, discutir as respostas obtidas, orientar a formulação de novas hipóteses e apontar aquilo que é produção pessoal, diferenciando-a das já existentes.

Nessa sistemática, é de extrema importância a participação do professor, pois ao longo da interação adulto-criança, cabe ao primeiro mediar e ajudar os mais jovens a se introduzirem no universo cultural de sua sociedade, confiando em sua competência para ensinar e naquela na das crianças para se apropriarem do conhecimento já elaborado, o que requer uma atitude positiva frente à aprendizagem dos iniciantes. Se o adulto não manifestar compreensão e empatia face às dificuldades do processo de aprender, provavelmente, comprometerá a base que as gerações futuras necessitam para construir novas e dinâmicas formas de pensar e atuar sobre o mundo. Somente agindo de tal forma, estará o professor resgatando seu papel de agente de transformação da sociedade, dentro de uma visão psicopedagógica.

4. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A APRENDIZAGEM

A análise das dificuldades escolares, sob o ponto de vista metodológico ou do uso do livro didático, somente termina sendo superficial, e não vai às raízes, via de regra, deixando outros pontos importantes fora da análise.

A discussão em torno da História da Educação brasileira e de suas relações com o cotidiano da escola, assim como a análise crítica das concepções teóricas que norteiam a prática pedagógica, talvez encaminhem a discussão para questões bem mais elucidativas no que se refere às dificuldades vividas pela escola.

Acredita-se que existem aspectos sérios que merecem ser revistos, no tocante ao conteúdo que as cartilhas, livros ou apostilas apresentam (psicológicos, sociológicos, didáticos, etc.), ao mesmo tempo em que, criticamente, é importante discutir questões relacionadas aos métodos de alfabetização.

Entretanto, não se pode discutir o uso de cartilhas e métodos, a não ser no interior de questões mais amplas, como, por exemplo, quando se analisa concepções de homem, sociedade, educação e referenciais teóricos que explicam a relação desenvolvimento x aprendizado; professor x aluno; aluno x aluno e avaliação no cotidiano escolar.

A busca de novos caminhos só ocorre na medida em que se percebe uma insatisfação com o trabalho realizado e com as respostas que se está obtendo. A mudança que se dá a partir da revisão que o professor faz de sua prática, quanto à procura de novas teorias que respondam melhor ao seu fazer, surte efeitos muito mais positivos.

Assim, a etapa de trabalho a seguir, visa a análise dos diferentes modelos teóricos e suas influências sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem que estão inseridas no fazer pedagógico.

4.1. O Aluno das Séries Iniciais: a Relação entre o Pensamento e a Linguagem

Nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil, a consciência tem um caráter afetivo, reflete o mundo efetivamente (utiliza-se das funções psicológicas elementares - reflexos e os órgãos sensoriais - audição, visão, tato e olfato). Do ponto de vista da Epistemologia Convergente, o bebê, neste período, vive uma situação de indiscriminação (simbiose) - no contato com a mãe, vai estabelecendo suas primeiras discriminações e vínculos com o mundo externo. Este mundo externo se reduz à mãe ou ao adulto que a substitui, e transmite à criança, em sua conduta, as influências do pai e da cultura. É a mãe o objeto de interação.

Segundo Luria (1987) a linguagem aqui é pré-intelectual e o pensamento, pré-verbal. A linguagem tem uma função social e emocional - gestos, movimentos, balbúcio, choro. A linguagem, nesta fase, funciona como meio de expressão emocional e de comunicação difusa com os outros. Ao desenvolver-se, a criança utiliza-se de uma inteligência prática que permite a ação no ambiente sem a mediação da linguagem. Ela é capaz, por exemplo, de subir numa cadeira para alcançar um brinquedo. Nesta fase de desenvolvimento, a criança, embora não domine a linguagem como sistema simbólico, já utiliza manifestações verbais.

Na etapa seguinte, por volta dos dois anos de idade, inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual- com função simbólica generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem.

Começam a ser organizadas as estruturas de personalidade que, anteriormente, vinham se constituindo. Nesta fase, existe agora uma interação da criança com seu grupo familiar: pai, mãe, irmãos e outras pessoas que residem na mesma casa. Nesse processo, a criança introjeta o valor e o tratamento que os membros dos grupos se designam. Se o pai grita com a mãe, se despreza o trabalho do lar, se valoriza os livros, os animais, ou não; tudo vai influir para que a criança configure seu estilo de aprender a aprender. A convivência com os membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada é que vai provocar o salto qualitativo para o pensamento verbal.

Para o teórico citado anteriormente (Luria), nesta etapa, a consciência começa a ter um caráter concreto imediato e as palavras, através das quais reflete o mundo, suscitam um sistema de enlaces concretos imediatos. O pensamento é situacional. Numa ótica epistemológica, a criança, com os seus horizontes ampliados, convive com um grupo restrito da comunidade (colegas, amigos, comerciantes do bairro, e, na nossa realidade atual, em berçários, etc.). Essa convivência permite a ela (criança) desempenhar-se na sociedade sem possuir os conhecimentos, atitudes e destrezas que o desenvolvimento da cultura possibilita aos seus membros. Até mesmo as sociedades primitivas puseram em prática instrumentos sutis que garantissem a assimilação dos seus membros mais jovens à comunidade, tendo em vista preservar a continuidade da sociedade (aprendizagem assistemática).

Resumindo, esta etapa se expressa nas aquisições necessárias ao desempenho da vida cotidiana da comunidade à qual pertence o sujeito.

Na idade pré-escolar, segundo Luria (1987), predomina, de forma absoluta, o conteúdo real imediato. A criança enumera certos traços dos objetos ou das situações reais, nas quais está incluída - sempre introduz o objeto em uma situação prática, ou reproduz seus traços. A classificação, que é uma forma de pensamento lógico, e é, aos poucos, construído pela criança, neste estágio, está voltado às características concretas do objeto ou das situações reais nas quais está incluído. Predomina a capacidade de agrupar, segundo as diferenças - e não por semelhanças. Neste estágio, segundo a psicanálise, existe a interferência das instituições educativas, mediatizadoras da sociedade, que são órgãos específicos que objetivam transmitir

os conhecimentos sistemáticos necessários para a sobrevivência em sociedade, capazes de manter uma relação equilibrada entre a identidade e a mudança, como demonstrado a seguir:

A idade dos seis aos doze anos é o período de tolerância, quando predomina um estado de bom comportamento, docilidade e educabilidade, como consequência do equilíbrio entre defesa e tensão. Não ocorre, necessariamente, com todas as crianças, mas encontra-se, facultativamente, presente. As crianças têm necessidade de colecionar moedas, selos, conchas, etc. Elas são ainda muito pequenas para expressar com eficiência seus impulsos agressivos em seus relacionamentos (não conseguem exprimir a raiva, o ódio, as frustrações, de maneira que as consequências não se voltem contra elas). As crianças que estão neste período são, com poucas exceções, maturacionalmente incapazes de atingir o orgasmo e são, então, incapazes de expressar impulsos sexuais de modo eficaz, por meio do uso direto de um aparelho fisiológico de descarga. A fantasia, os padrões de comportamento socialmente aceitos e monitorizados (como, por exemplo, os exercícios físicos e as férias escolares) tornam-se os escapes básicos para agressão. O comportamento que é esperado da criança é que ela se renda e tente agradar seus mestres. Justamente nesse período – é preciso salientar – é que a criança ingressa, no geral, na quinta série do ensino fundamental. (grifo nosso)

Na etapa posterior (continuando o período de latência), a consciência, segundo Luria (1987), adquire um caráter lógico-verbal abstrato.

As classificações são lógicas, os elementos são agrupados num sistema de categorias, onde as relações são abstratas - pensamento categorial.

Em crianças das séries iniciais, começa-se já a observar algumas relações lógicas, e, embora apareça, nesta fase, a operação de generalização, esconde-se muito fortemente, por trás desta operação, a comparação imediata dos objetos, ou a introdução de ambos, não em uma categoria geral absoluta, mas sim, em uma situação concreta comum. Os agrupamentos são feitos utilizando-se os traços comuns. Por exemplo, se perguntarmos a um escolar, das séries iniciais, o que há de comum entre o cachorro e a vaca, pode responder que o cachorro pode morder a vaca.

Somente na adolescência é que existe predominância do pensamento categorial, que tem a função de abstrair, analisar e generalizar as características dos objetos.

4.2. O Papel da Intervenção Pedagógica

No aspecto psicopedagógico, a implicação da concepção de Vygotsky (1989) para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já avançadas, mas sim, para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando, realmente, como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

O processo ensino-aprendizado, na escola, deve ser construído, então, tomando-se como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança - num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido - e como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido, neste processo, estará balizado também pelas possibilidades da criança, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial. A escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo, a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores ainda não alcançadas.(grifo nosso)

Como, na escola, o aprendizado é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na “Zona de Desenvolvimento Proximal” dos alunos, provocando avanço que não ocorreria espontaneamente.

A “Zona de Desenvolvimento Proximal” é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes._(grifo nosso)

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, diálogos, instruções - são fundamentais na promoção do bom ensino.

Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também promove intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança

mais avançada, num determinado assunto, pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma criança e as ações relevantes numa cultura. (grifo nosso)

Em sala de aula, por exemplo, se o professor dá uma tarefa individual, e as crianças recorrem umas às outras, significa que, a troca de informações e estratégias entre as crianças não é um procedimento errado. Do mesmo modo, quando um aluno recorre ao professor como fonte de informação para ajudá-lo a resolver algum tipo de problema escolar, não está burlando as regras do aprendizado, mas, ao contrário, está utilizando-se de recursos legítimos para promover seu próprio desenvolvimento. (grifo nosso)

Como a situação escolar é um processo permanentemente em movimento, e a transformação é o resultado desse processo, o método de pesquisa é o mais adequado. Mas existe a pesquisa-ação, pesquisa-intervenção, ou pesquisa participante. O pesquisador, nesta situação, deve se colocar como elemento que faz parte da situação que está sendo estudada. Essa intervenção do pesquisador é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar seu processo de transformação e não só o seu desempenho, ou seja, o seu resultado final. E o professor que, através da observação, investiga seus alunos, deve ser, como agente de transformação, um pesquisador que participa da ação aprendizagem.

5. AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO: SOCIALIZADORA, MANTENEDORA, REPRESSIVA E TRANSFORMADORA

Todo indivíduo possui uma cultura, à medida que participa, de alguma forma, da vida social e histórica, utilizando-se das várias capacidades que lhe são próprias, como sentimentos, intuição, imaginação, memória e razão. Deste modo, a cultura constitui o mundo criado e transformado pelo indivíduo.

Como a cultura não é feita apenas por um indivíduo, mas por uma coletividade que forma a sociedade, ela é socializada por meio da Educação, preservando-se, e, ao mesmo tempo, transformando-se.

A Educação não se realiza somente na escola, ela deve instrumentalizar o indivíduo para viver em sociedade e tem suas funções.

Por ser mantenedora, ela deve atender às demandas sociais.

Tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais ou para finalidades sociais e políticas, a educação cria um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizar-se no âmbito escolar e, nessa função, ela tem que ser efetiva. Segundo Durkheim (1978,), a escola, como instituição social, inculca normas e valores e corrige desvios. Entretanto, através da repetição de tarefas, da imitação, pode-se pensar também que a mesma escola que corrige desvios, produz desvios, dado que na escrita produtiva da reprodução, os moldes se deformam com o uso, reproduzindo peças assemelhadas, mas não idênticas. Na infância, adolescência e juventude, esse processo de socialização, pela Educação, dá-se de forma mais intensificada e ocupa lugar privilegiado na construção da identidade. Nesse processo de construção de suas identidades, as crianças e os jovens encontram-se, inevitavelmente, de forma positiva ou negativa, com o processo de escolarização. Assim, a educação, nos níveis fundamental e médio é de importância decisiva para a formação e transformação das condições sociais dos indivíduos que por ela passam, portanto, é imperativo que os profissionais que nela atuam tenham clara essa visão e compreendam a importante missão que têm nas mãos: o de instrumentalizar, ou seja, preparar, dar subsídios, capacitar os cidadãos que estão sob suas orientações para a vida social.

A Educação é a base para a transformação social. E sua função é transformadora.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em seus fundamentos estéticos, políticos e éticos para a educação, afirmam pedagogicamente, no sentido do ensino-aprendizagem, “uma busca pela criatividade, espírito inventivo, curiosidade pelo inusitado, e afetividade para facilitar a constituição de identidades, capazes de suportar a inquietação, a convivência com o incerto, o imprevisível e o diferente” (PCN, 1999, p. 75).

A idéia de “constituição de identidade” reforça a perspectiva socializante da educação, já que identidade é sempre referida em modos de ser ou apresentar. A educação socializadora das identidades refere-se ao que podemos chamar *padrões civilizatórios*. Assim, a prática escolar, subjacente aos modelos pedagógicos governamentais “modernizantes”, propaga e desenvolve a mesmice, o ensino de conteúdos repetitivos e descontextualizados, as mesmas maquetes das mesmas feiras de cultura, as mesmas aulas, nos mesmos espaços, numa lógica voltada para “o que” os indivíduos aprendem, em vez do “como” aprendem, representando a função repressiva da educação. O que ensinar e como ensinar são questões que o professor

deverá se propor, depois de identificar os alunos com quem irá interagir no espaço escolar. Embora teorias da aprendizagem pesquise os modos como os indivíduos aprendem ou como se desenvolve a inteligência humana, a prática didático-pedagógica conduzida no sistema escolar não privilegia o aprender a aprender, o saber pensar, centro fundamental de uma educação transformadora. Deficiente também é a formação dos professores. As universidades e cursos de licenciatura vivem culturas escolares semelhantes, de reprodução, e velhas práticas didático-pedagógicas. A construção de identidade dos professores é marcada por uma negatividade, uma espécie de identidade deteriorada, atrasada, incompleta, cheia de cartolinas, pecinhas de teatro e festinhas... (como se pretende mostrar para uma criança, futuro cidadão educado, que trabalho científico pode dispensar desenhos?). Esse quadro fomenta um contrato social estruturante de formas conservadoras e autoritárias de ensino que, de certa forma, conduzem ao fracasso escolar.

Há necessidade urgente da busca de uma postura pedagógica que propicie a descoberta do conhecimento, a criatividade e a expressividade da criança.

O trabalho com a língua tem sido um processo que privilegia o conhecimento de letras e sílabas e consiste em uma série de tarefas que reduzem o leitor à condição de um mero codificador de palavras e frases e o escritor a um reproduzidor de estruturas textuais modelares. É a prática baseada no treino ortográfico e gramatical que culmina num aluno sem habilidade de compreensão e expressão.

As pesquisas para reverter esse processo e fundamentar uma prática de ensino-aprendizagem diferenciada conduzem a estudos sobre socioconstrutivismo, construtivismo, psicogênese da língua escrita, análise do discurso e a linguagem extraverbal e se baseia em discussões atuais a partir das pesquisas teóricas de Piaget, Vygotsky, Ana Teberosky e outros, que apontam para um trabalho de linguagem e têm como objetivo o letramento.

6. CONDIÇÕES EXTERNAS E INTERNAS DA APRENDIZAGEM E OS POSSÍVEIS FATORES QUE GERAM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

A escola tem andado tão preocupada com conteúdos, em cobrar matérias, fazer provas, está tão cega que deixa de debater, deixa de discutir questões importantes, esquecendo-se de desenvolver no aluno o senso crítico. Aliás, aprendizagem nas nossas escolas tem sido

sinônimo de repetição de velhas práticas; e, pela repetição aprende-se muito pouco: é escola como reprodução. Reprodução através da cultura e, ao mesmo tempo, reprodução do sistema. Através das ações pedagógicas, educadores e professores selecionam e afirmam alguns saberes constituídos, arcaizantes, envoltos na ideologia dominante, e estabelecidos como “legítimos”, onde são reproduzidas as relações de trabalho, as relações de poder, as relações sociais vigentes. Na verdade, pouco está se importando em ensinar. Ensinar este, no sentido dialético: há ensino quando há de fato aprendizagem. Prova disso tem sido a constatação de que alunos, tanto da rede pública quanto particular de ensino têm chegado à universidade com um nível de aprendizagem da língua e da escrita defasado, constatação esta percebida por Luft (1997), quando comenta:

“As detestadas ‘aulas de Português’, o desânimo dos professores dessa matéria (que deveria ser a preferida), pois lida com nosso instrumento de expressão mais pessoal); o malogro desse ensino, comprovado em concursos, em textos falados e escritos de nossos diplomados universitários, tudo isso demonstra as deficiências e má orientação de nosso ensino de língua materna”.
(LUFT,1997, p.12)

Evoca-se a pedagogia – procedimentos reflexivos sobre a aprendizagem e o processo educacional escolar. A pedagogia, no âmbito da educação tem sido subordinada a uma estrutura político-social que implica em criação e desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos. A alternância política no Estado, decorrente dos processos democrático-eleitorais, age perversamente sobre os projetos pedagógicos, causando interrupções e descontinuidades, desmanchando as expectativas de uma aprendizagem efetiva de qualidade. Desta forma, o problema central da escola tem sido a não-aprendizagem, visto que a descontinuidade dos projetos pedagógicos reflete na reutilização de velhas alternativas, o que desemboca numa repetição assistemática e inoperante de práticas de ensino tradicionais, na utilização de tecnologias didático-pedagógicas descontextualizadas, quando não ultrapassadas, que ainda são acentuadas pela indisponibilidade de tempo e, até mesmo, falta de preparo e conhecimento do professor no sentido de buscar novas práticas para suas aulas.

Essa incapacidade criativa decorre, em parte, da formação incipiente. Assim, os professores repetem o decorado por anos a fio; os alunos fazem as tarefas repetidamente. A escola reproduz um cotidiano que se arrasta, um cotidiano afastado do mundo, irreal. O descompasso entre o ritmo escolar e o ritmo dos alunos pode resultar, por exemplo, na

injunção de concepções: a disciplina pode se apresentar como indisciplina e o aprender em não aprender. Então, a escola, que deveria educar, pode, na verdade, estar deseducando.

A própria instituição, que deveria ser responsável pelo ensino de qualidade, e os profissionais que nela atuam estão corroborando para a defasagem dos alunos e acabam por formar indivíduos incompetentes no traquejo de sua própria língua, incapazes de pensar por si e de tirar suas conclusões diante dos fatos – cidadãos não atuantes e profissionais infelizes e inoperantes.

Transportando o exposto para a defasagem da língua e da escrita, é possível refletir no que afirma Luft (1997):

‘Precisamos desenvolver nos alunos o espírito crítico, tão temido por um ensino regressor, mas imprescindível para que possam discernir entre linguagem boa ou má, falada ou escrita. Urge acabar com a figura do professor como “aquele que sabe”, e do aluno, como “aquele que não sabe”, partindo para um trabalho de crescimento em conjunto, de pesquisas e descobertas de ambos os lados.’

(LUFT,1997, p. 12)

Assim, necessário se faz encarar o fato de que a mundialização das atividades, traço característico dessa época, não suporta mais carregar uma educação opressora, numa postura normativa, purista e alienada. O mundo muda à medida que as necessidades mudam na sociedade. A escola deve acompanhar essas mudanças sociais. Hoje, a educação deve visar o trabalho das habilidades (inteligência emocional/inteligências múltiplas). A escola deve despertar e privilegiar as inteligências do mundo e não gerar fracassos, tão corriqueiros que se transformam numa patologia do novo tempo: o fracasso escolar.

Está em situação de fracasso na escola a criança que não “acompanha”, pois, na escola, é preciso acompanhar: primeiro, o programa que diz que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois, acompanhar sua turma, não se distanciar do rebanho.

O fracasso escolar, essa situação de desvantagem em relação aos outros, afeta o sujeito em sua totalidade. Ele sofre, ao mesmo tempo, com a falta de estima por não estar à altura de suas aspirações, ele sofre também com a depreciação, quando não com o desprezo que lê no olhar dos outros. O fracasso atinge, portanto, o ser íntimo e o ser social da pessoa.

Entretanto, o fracasso escolar é uma questão complexa, cujas causas são múltiplas e diversas: umas estão ligadas à própria estrutura do sujeito, outras dependem dos

acontecimentos. O fato de elas se intrincarem e agirem umas sobre as outras não ajuda em nada a compreensão do fenômeno.

O resultado disso é que cada um projeta seus fantasmas e inventa remédios para esse novo flagelo social. “É culpa do Governo, da sociedade, da Educação Nacional, dos pais, dos professores, dos próprios alunos...”; “é preciso apenas... rever a pedagogia, aumentar a verba” etc.

Mas, para que se entenda o que vem a ser esse flagelo, é preciso compreendê-lo no contexto da sociedade moderna.

O fracasso escolar só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória, no fim do século XIX, e tomou um lugar considerável nas preocupações dos contemporâneos, em consequência de uma mudança radical da sociedade. Também, nesse caso, não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito freqüentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve, de forma singular, na história de cada um.

A igualdade de chances para todos, a supressão das classes sociais estiveram longe de se realizar. Infelizmente, o fato de pertencer a uma classe social determinará, por muito tempo ainda, o limite do curso escolar.

Apenas as crianças da burguesia freqüentavam o colégio, que era pago e permitia o acesso às carreiras liberais, essencialmente Direito e Medicina. Se a obrigatoriedade escolar era ditada por um ideal republicano que tomou a si a tarefa de construir a liberdade suprimindo as distinções de classe através da educação do povo, esse ideal era a tradução jurídica de necessidades econômicas; a Revolução Industrial, que estava se completando, iria modificar profundamente as paisagens sociais: as máquinas deviam substituir o homem, como se desejava e se temia, e era necessário se adaptar, adquirir outras competências, em particular, um saber diferente, operatório e manual. Passava-se pela era do proletariado.

Atualmente, essa mudança da sociedade, que começou no final do século XIX, prossegue num ritmo cada vez mais rápido. No espaço de tempo de uma a duas gerações, a sociedade se transformou profundamente. Agricultores de hoje, por exemplo, se quiserem

sobreviver, devem tornar rentável sua produção através de métodos modernos, acompanhar a economia de mercado, informatizar para administrar melhor etc. Os artesãos são obrigados a fazer estágios de Administração, antes de abrir uma loja. Quase não há mais pequenos ofícios lucrativos. O desemprego veio agravar as dificuldades de inserção daqueles que “não estudaram”, pois essa nova ordem econômica exige dos trabalhadores um nível de competência cada vez mais elevado. É possível comparar as máquinas de hoje, tão sofisticadas e invasivas, com os primeiros teares mecânicos. À era do proletariado sucedeu o tempo do estudante.

Agora, são as crianças de todos os meios, de todas as classes sociais que são obrigadas a prosseguir em sua escolaridade, até os catorze anos. Essa obrigatoriedade não instaura, no entanto, a igualdade de oportunidades.

O sucesso nos estudos não se atém unicamente à qualidade do ensino ministrado; muitos fatores entram em jogo na incapacidade de atingir o nível de instrução exigido hoje. Já se pode salientar o quanto a rapidez da transformação social inverteu os velhos esquema de transmissão da herança cultural. Muitas vezes, há discordância entre as tradições familiares e os novos modos de vida. Essa ruptura brutal implica conflitos entre as gerações, conflitos que são, eles próprios, fontes de fracasso escolar. Por outro lado, um sucesso muito estrondoso para uma criança de origem modesta, pode provocar a rejeição, quando não o desprezo de seus próprios pais. O sujeito guardará vestígios dessa situação durante sua vida: desgostos, vergonha, questionamentos sobre sua identidade.

A sociedade brasileira, em que *slogans* circulam, tais como: “o diploma ou nada”, aqueles deixados à margem do conhecimento se tornam refugio da sociedade; sem diploma, sem trabalho, sem dinheiro. Ora, a pobreza na sociedade, dita “de consumo”, gera uma frustração que o campesinato pobre do século passado não conhecia.

No contexto atual, pode-se dizer que o fracasso escolar tornou-se sinônimo de fracasso de vida.

O fracasso, opondo-se ao sucesso, implica um julgamento de valor; esse valor é função de um ideal. Um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência. Ele é, assim, o produto de suas identificações sucessivas, que formam a trama

do seu ego. Esses ideais são, essencialmente, aqueles de seu meio sociocultural e de sua família, ela mesma marcada pelos valores da sociedade à qual pertence.

Ser bem-sucedido na escola é ter a perspectiva de conseguir, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens. Significa também “ser alguém”, isto é, possuir o falo imaginário, ser considerado, respeitado. O dinheiro e o poder, nesta sociedade, não são eles a felicidade? O próprio Estado alimenta essa aspiração. Para ser grande, uma Nação não deve sempre aumentar suas riquezas e suas competências?

O fracasso escolar pressupõe a renúncia a tudo isso e essa incursão social que se acaba de fazer permite uma primeira amostragem dos pontos sensíveis de onde pode se originar uma rejeição escolar, rejeição essa, às vezes, deliberadamente expressa e assumida, mas em geral, ligada a um conflito inconsciente entre os diferentes modos de identificação. E isso não pode deixar de ser analisado e constatado como fato verídico. Na expressão de Grossi (2000):

“Em primeiro lugar, temos que analisar objetivamente a situação em que nos encontramos. Só vive quem se renova e só se renova quem é capaz de enfrentar corajosamente as lacunas do seu momento atual. Aquele que encara a falta como ausência a evitar ou negar, já está morto e não sabe.”

(GROSSI,2000, p. 15)

A segunda perspectiva da causa do fracasso escolar diz respeito à análise da instituição escolar, em seus diferentes níveis, como sendo a maior contribuinte. Tal possibilidade de estudo não pode ser vista isolada da anterior, pois a escola não existe desvinculada do sistema socioeconômico, mas, pelo contrário, é um reflexo dele. Portanto, a possibilidade de absorção de certos conhecimentos pelo aluno dependerá, em parte, de como essas informações lhes chegaram, lhes foram ensinadas, o que, por sua vez, dependerá, nessa cadeia das condições sociais que determinaram a qualidade do ensino. Termina a rota da “deficiência social” nas baixas oportunidades do aluno como pessoa, acrescidas da baixa qualidade escolar.

Professores em escolas desestruturadas, sem apoio material e pedagógico, desqualificados pela sociedade, pelas famílias, pelo Governo, não podem ocupar bem o lugar de quem ensina, tornando o conhecimento desejável pelo aluno. Por outro lado, os mesmos professores quando não se instruem, não buscam novas técnicas pedagógicas, não são pesquisadores, que são apenas reprodutores de uma pedagogia arcaica e falida e que não possuem a visão de que questões mais amplas verificadas na sociedade acabam,

inevitavelmente, por influenciar o trabalho desenvolvido pela escola, também não podem alcançar o aluno. É preciso que o professor competente e valorizado encontre o prazer de ensinar para que possibilite o nascimento do prazer de aprender. O ato de ensinar fica sempre comprometido com a construção do ato de aprender, faz parte de suas condições externas. A má qualidade do ensino provoca um desestímulo na busca do conhecimento. Não há, assim, um investimento dos alunos, do ponto de vista emocional, na aprendizagem escolar, e esse movimento seria uma condição interna básica. Há casos em que tal desinteresse é visto como um problema apenas do aluno, sendo ele encaminhado para diagnóstico psicopedagógico por “não ter o menor interesse nas aulas”, e “não estudar em casa”, baixando, assim, sua produção.

A rapidez da evolução científica e tecnológica do mundo é apreendida pelas crianças e adolescentes, direta ou indiretamente, através dos meios de comunicação, independentemente de sua classe social ou situação sociocultural. Tal fato faz com que, algumas vezes, a escola pareça parada no tempo ou voltada para o passado, enquanto seus alunos vivem intensamente seu presente e o futuro, com novos critérios de vida no contexto cultural. Por exemplo, uma vez alfabetizada, a criança poderia lidar com certos tipos de computador, fazendo operações como vê em lojas ou programas de televisão. No entanto, muitas escolas acham que isso é para adultos ou “crianças ricas”, ou ainda pior, os professores desconhecem essa tecnologia e nem se interessam em conhecê-la, privando seu aluno de ingressar na tecnologia da atualidade, na escrita e na leitura de textos, em pesquisas ou no trabalho matemático. Triste é a escola que não acompanha o mundo hoje, ignorando aquilo que seu aluno já vivencia fora dela. Transforma aquele que inteligentemente a questiona e que saudavelmente se recusa a buscar um conhecimento parado no tempo num “portador de problema de aprendizagem”. Fica claro que a origem do fracasso na produção escolar pode estar na má conduta do processo de ensino.

Qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que seus próprios conflitos, não resolvidos, não apareçam na sala de aula sob forma de distorções do próprio ensino.

Não há dúvida que professores e pesquisadores da educação percebem as falhas e as insuficiências do ensino. Também é inegável que, a partir da percepção do fracasso da escola através dos índices de reprovação e mesmo do abandono escolar, educadores de diferentes áreas analisam os problemas observados e propõem as soluções mais diversas para solucioná-

los. Talvez em nenhum outro momento da pesquisa educacional os pesquisadores das universidades tenham produzido tanto e tão relevantes trabalhos sobre o fracasso escolar, mas os problemas continuam, e pode-se perceber que as mudanças que ocorreram foram tímidas e, democraticamente, em escolas públicas e particulares, continua sendo exercida uma educação classificatória.

Saviani (1983), já dizia que “a pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação...”. (SAVIANI,1983, p. 19).

Mudar esse quadro exigirá, ainda, árduo trabalho por parte de todos os envolvidos no processo educacional, cada um, do Governo aos cidadãos, passando pelos professores e pesquisadores. Todos têm um papel relevante nesse momento de mudança. No entanto, parece que um dos aspectos centrais para que uma ruptura não aconteça é repensar as concepções de inteligência que permeiam as ações docentes.

Tomando por base a concepção de inteligências múltiplas, vislumbra-se ser possível pensar uma educação escolar bem diferente dessa que ainda se vê nas escolas brasileiras. A visão pluralista da mente reconhece muitas facetas diversas da cognição, reconhece também que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos de aprendizagens contrastantes, uma vez que se percebe que crianças de diferentes idades ou estágios têm necessidades diferentes, percebem as informações culturais de modo diverso e assimilam noções e conceitos a partir de diferentes estruturas motivacionais e cognitivas, o tipo de projeto educacional que uma escola se propõe deve levar em conta esses fatores do desenvolvimento. Começaria, por exemplo, a reanimar o interesse das crianças pela escola. Rubem Alves (2004) comenta, a propósito:

“Não é de hoje que a escola é chata. Ela sempre foi assim e isso acontece porque as coisas são impostas às crianças. A prova de que uma criança gosta de ir à escola é se, na hora do recreio, ela está conversando com os amigos sobre as coisas que a professora ensinou. E não se vê isso. Então, fica evidente que elas gostam da escola por causa da sociabilidade, dos amiguinhos, do recreio. Mas elas não estão interessadas naquilo que se ensina na escola. Você acha que um adolescente, vivendo na periferia, pode ter interesse em dígrafos? Não tem interesse nenhum. Existe outra expressão terrível: grade curricular. Já brinquei que deve ter sido cunhada por um carcereiro. A criança está vivenciando problemas que não tem nada a ver com os assuntos das aulas. Mas os professores apenas se justificam dizendo que o programa afirma que é aquilo que se deve ensinar e acabou. Eu diria que na escola tradicional não se leva em consideração o desejo de aprender da criança. Elas expressam isso através dos questionamentos que fazem, mas nós estamos cegos, mudos e surdos para ela.”

(ALVES,2004, p. 31-32)

Sua fala talvez traduza, de forma mais simples, clara e direta, tudo o que foi dito até aqui, porém, há ainda outras falhas escolares a serem comentadas, como a quantidade e a dosagem de quantidade de informações a serem transmitidas e a “cobrança” ou avaliação da aprendizagem. Tais situações, se mal conduzidas, são geradoras de uma ansiedade insuportável para o aluno, chegando à desorganização de sua conduta por não agüentar mais o excesso de ansiedade.

Ocorre que, em algumas situações de ensino-aprendizagem, os objetos do conhecimento escolar ou os conteúdos programáticos se apresentam como objetos não discriminados que se confundem com outros, tornando o processo de elaboração mais demorado e complicado. A aplicação de provas mal elaboradas, sem significado e avaliações escolares formais quando o aluno está vivendo, ainda, momentos de elaboração o conduz ao fracasso no seu desempenho escolar.

O sofrimento produzido por um julgamento escolar negativo é, em grande parte dos casos, sentido como uma injustiça. Este julgamento é uma dura ameaça para os alunos de hoje e uma lembrança dolorida para adultos de agora, que foram alunos anos atrás. A atrocidade de não ter alcançado alguns míseros décimos de nota que o levariam à série seguinte, não se esquece nunca. Ainda por cima, quando ela está associada à constatação de que alguns ou muitos passam de ano colando. Isto produz a consciência de que este tipo de avaliação é uma farsa, capaz de gerar infelicidades enormes, oriundas das reprimendas e castigos na família, humilhação e baixa auto-estima entre colegas, abandono da sua turma original de amigos, tendo que vir a se integrar numa nova turma de um ano com alunos mais moços que os primeiros. Algumas vezes, estas experiências levam à desistência de prosseguir os estudos, ao fim de sonhos intelectuais, à mudança de rumo na vida. Tudo isso colocado por conta das avaliações.

Essas diversas questões ligadas à escola precisam ser analisadas para se evitar que sejam colocadas aos alunos como se fossem aspectos internos seus, quando são, na verdade, aspectos externos, ligados ao processo de ensino-aprendizagem.

A terceira expectativa de estudo do fracasso escolar está ligada ao aluno enquanto aprendiz, isto é, especificamente às suas condições internas de aprendizagem.

Na realidade, a grande minoria das crianças encaminhadas ao diagnóstico psicopedagógico têm sua casualidade ligada a um problema seu, na sua história pessoal ou familiar. No entanto, na visão da escola, esta seria a causa da maioria dos casos de fracasso escolar. Os três enfoques da questão não são mutuamente excludentes, muito pelo contrário. O fracasso escolar é causado pela conjunção de fatores interligados que impedem o bom desempenho do aluno, embora se tente identificar, em alguns casos, um ponto inicial do nível interno ou externo.

É o que acontece com crianças irrequietas, desatentas em sala de aula, sendo facilmente confundidas com crianças hiperativas.

A aprendizagem normal dá-se de forma integrada no aluno, no pensar, sentir, falar e agir. Quando começam a aparecer distorções de campo e sabe-se que o sujeito não tem dados orgânicos, pode-se pensar que estão se instalando dificuldades na aprendizagem: algo vai mal ao pensar, na sua expressão, no agir sobre o mundo. É hora de pesquisar por onde está começando a fratura. É nesse aspecto que o professor tem que estar atento. Se ele simplesmente deixar a fratura ocorrer, estará sendo agente da defasagem dessa criança.

Nesse conjunto de fatores estão incluídas as questões ligadas à metodologia do ensino, à avaliação, à dosagem de informações, à estruturação das turmas, à organização geral etc., que, influenciando na qualidade do ensino, interferem no processo ensino-aprendizagem. Ficam diminuídas, assim, as condições externas de acesso do aluno ao conhecimento via escola, e atribuída especial importância ao papel do professor, como peça fundamental do sucesso de cada criança que passa pelo seu olhar. Impossível não concordar com Vygotsky (1998), quando enfatiza que “o único bom ensino é o que adianta o desenvolvimento”.(VYGOTSKY, 1998, P.63).

Uma boa escola deveria ser estimulante para o aprender, e por esta razão é viável concordar que a função básica dos profissionais da área de educação deveria ser:

- a) melhorar as condições de ensino para o crescimento constante do processo de ensino-aprendizagem e, assim, prevenir dificuldades na produção escolar;

- b) fornecer meios, dentro da escola, para que o aluno possa superar dificuldades na busca de conhecimentos anteriores ao seu ingresso na escola;
- c) atenuar, ou, no mínimo, contribuir para não agravar os problemas de aprendizagem nascidos ao longo da história pessoal do aluno e sua família.

E aqui, também é preciso concordar com FREIRE (1998), que segue uma seqüência de tópicos importantes às questões levantadas, tais como: “Não há docência sem discência; ensinar exige rigorosidade; ensinar exige estética e ética; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana; ensinar exige disponibilidade par o diálogo e ensinar exige querer bem aos educandos.

Sistematizando, destaca-se a idéia básica da aprendizagem como um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca, meio esse expresso inicialmente pela família, depois, pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão. Essa construção se dá sob a forma de estruturas complexas.

Finalizamos com Vygotsky (1998) ao frisar que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e que está numa parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. (VYGOTSKY, 1998, p.34)

7. ALGUNS PONTOS PRINCIPAIS QUE SIRVAM DE BASE PARA A REFLEXÃO DA RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que pode ser traduzida como condição de ser letrado. Um indivíduo alfabetizado não é, necessariamente, um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Hoje, observa-se tristemente que apesar de estudarem o idioma desde a infância, brasileiros chegam à faculdade com graves problemas.

“Dados oficiais, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP – do Ministério da Educação, revelam um quadro preocupante: 59% dos estudantes da

4ª série do Ensino Fundamental não sabem ler de forma competente. Os números demonstram o que já é do conhecimento de educadores e profissionais da área de Educação: é grande a deficiência de conhecimento da língua portuguesa entre alunos em diversos níveis de escolaridade, inclusive os universitários...”

(GONTIJO, 2005, p. 7)

Mas por que essa deficiência?

A alfabetização, a leitura e a produção textual tem sido alvo de grandes discussões por parte dos estudiosos da Educação, já que há muitos anos se observam dificuldades de aprendizagem e altos índices de reprovação e evasão escolar. Dentre as questões mais focalizadas, destaca-se o ensino da língua materna. A dificuldade, após anos de escola, de o aluno escrever um texto coeso e coerente culminando na insegurança lingüística demonstra o fracasso das práticas lingüísticas na escola.

7.1. A Linguagem como Atividade Humana

Considerando o homem um ser que fala e a linguagem a senha de entrada no mundo humano, vamos analisar mais profundamente o que vem a ser a linguagem especificamente humana.

A linguagem é um sistema simbólico. O homem é o único animal capaz de criar símbolos, isto é, signos arbitrários em relação ao objeto que representam e, por isso mesmo, convencionais, ou seja, dependentes da aceitação social. Tomemos, por exemplo, a palavra “casa”. Não há nada no som nem na forma escrita que nos remeta ao objeto por ela representado (cada casa que, concretamente, existe em nossas ruas). Designar esse objeto pela palavra “casa” é um ato arbitrário. A partir do momento em que não há nenhuma relação entre o signo “casa” e o objeto por ele representado, necessitamos de uma convenção, aceita pela sociedade, de que aquele signo representa aquele objeto. É só a partir dessa aceitação que podemos nos comunicar, sabendo que, todas as vezes que usamos a palavra “casa”, nosso interlocutor entende o que queremos dizer.

Entretanto, na medida em que esse laço entre representação e objeto é arbitrário, ele é, necessariamente, uma construção da razão. A linguagem, portanto, é produto da razão e só pode existir onde há racionalidade.

A linguagem é, assim, um dos principais instrumentos na formação do mundo cultural, pois é ela que nos permite transcender a nossa experiência. No momento em que damos nome a qualquer objeto da natureza, nós o individualizamos, o diferenciamos do resto que o cerca; ele passa a existir para a nossa consciência. Com esse simples ato de nomear, distanciamos-nos da inteligência concreta animal e entramos no mundo do simbólico. O nome é símbolo dos objetos que existem no mundo natural e das entidades abstratas que só têm existência no nosso pensamento (por exemplo, ações, estados ou qualidades como tristeza, beleza, liberdade, saudade).

O nome tem a capacidade de tornar presente para a nossa consciência o objeto que está longe de nós. O nome, ou palavra, fixa na nossa memória, enquanto idéia, aquilo que já não está ao alcance dos nossos sentidos: o cheiro do mar, o perfume do jasmim, o som da voz de alguém, o rosto de um amigo querido. Não precisamos mais da experiência física das coisas: criamos, através da linguagem, um mundo estável de idéias que nos permite lembrar o que já foi e projetar o que será. Assim é instaurada a temporalidade no existir humano. Pela linguagem, o homem deixa de reagir somente ao presente, ao imediato; passa a poder pensar o passado e o futuro e, com isso, a construir o seu projeto de vida.

7.2. O Homem e a Linguagem

O homem se distingue do animal graças à capacidade de pensar. É exatamente essa capacidade que faz dele um ser inteligente e criativo, capaz de transformar as coisas e a si mesmo.

Ao mesmo tempo, essa capacidade de pensar faz do homem um ser sensível. A dor que ele sente é forte não porque sente dor, mas porque sabe o que está sentindo e é essa consciência que o torna sensível.

O homem é, portanto, um ser inteligente, criativo e sensível graças à capacidade de “pensar que está pensando”. E o instrumento que lhe permite “pensar que está pensando” é a linguagem. O homem será tanto mais homem quanto maior for a capacidade de “pensar que está pensando”. Logo, o homem será tanto mais homem quanto maior for o domínio da linguagem.

7.3. Considerações sobre a Escrita

Uma das manifestações da linguagem é a língua escrita. Ao escrever, o homem se inscreve matéria, immortalizando o seu pensar e o seu sentir. Escrever é, nesse sentido, um ato de imortalidade, dado que o homem é hoje o que foi ontem, e será amanhã o que é hoje. Ao escrever o seu hoje, que amanhã será passado, ele continuará presente.

Por esse motivo, o domínio da escrita torna-se importante não somente quanto ao aspecto social ou profissional, mas principalmente quanto ao aspecto existencial.

7.4. O Domínio da Escrita

Muitas pessoas, sobretudo os alunos, partem do falso pressuposto de que o escrever é um dom que alguns indivíduos possuem e outros não. O escrever seria, assim, uma característica inata, específica de alguns indivíduos apenas. Frases do tipo “eu não tenho jeito para a escrita”, “escrever não é o meu forte”, revelam a negação de uma habilidade que julgam não possuir.

Esse pressuposto parece conseqüência de uma visão estritamente literária da escrita. Somente os poetas e os romancistas sabem escrever. É evidente que a escola pode e deve ter colaborado para a formação dessa visão, à medida que o aluno tem apenas contato com o discurso literário nas aulas de língua portuguesa. Essa escrita excessiva valorização do discurso literário é reforçada pelo julgamento positivo, por parte do professor, de textos elaborados pelos alunos, que se aproximem do padrão literário.

O domínio da escrita não está condicionado ao domínio do discurso literário.

Saber escrever significa ser um excelente redator da língua materna, e isso qualquer indivíduo normal pode e deve ser. É necessário que desenvolva habilidades específicas. Nesse sentido, o escrever não constitui um dom que apenas algumas pessoas possuem, mas uma habilidade que todo ser humano pode e deve desenvolver.

“A linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente constituída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas lingüísticas e atos sociais. A transmissão racional e intencional de experiências e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho” (VIGOTSKY, 1998, p.7).

A função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que os alunos atuem, criticamente em seu espaço social. Essa também é a nossa perspectiva de trabalho pois, uma escola transformadora é a que está consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social.

7.5. Considerações sobre a Leitura

A instituição escolar, de maneira geral, tem realizado um trabalho com texto que prepara o educando para ler e escrever narrações, dissertações e cartas. Ele é apenas treinado para reproduzir textos modelares, com regras fixas preestabelecidas e numa linguagem escolar distante da realidade. Esse trabalho geralmente leva o aluno a decodificar sem compreender e a escrever sem expressividade.

A exploração de textos diversificados é uma prática pedagógica que proporciona o desenvolvimento da expressividade, do uso funcional da linguagem, da leitura e da reflexão sobre o mundo.

O ato de ler é o processo de “construir significado” a partir do texto. Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior probabilidade de êxito na leitura.

A interação que se estabelece entre o texto escrito e o leitor é diferente daquela estabelecida entre duas pessoas quando conversam, por exemplo. Nessa última situação, estão presentes muitos aspectos, além das palavras: gesticulação, expressão facial, entonação de voz, repetições, perguntas que dão significado à fala.

Na leitura, o leitor está diante de palavras escritas por um autor que não está presente para completar as informações. Por isso, é natural que forneça ao texto informações enquanto lê. Contudo, o texto também atua sobre os esquemas cognitivos do leitor. Quando alguém lê algo, aplica um determinado esquema, alterando-o ou confirmando-o, ou ainda tornando-o mais claro e exato. Assim, duas pessoas lendo o mesmo texto podem entender mensagens

diferentes porque seus esquemas cognitivos, ou seja, as capacidades já internalizadas e o conhecimento de mundo de cada um são diferentes.

O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor pelas quais ele extrai informações. Essas ações ou “estratégias de leitura” passam, na sua maioria, desapercibidas em nível de consciência. Elas ocorrem simultaneamente, podendo ser mantidas, modificadas e/ou desenvolvidas durante a apropriação do conteúdo.

É necessário fazer uma distinção entre ler e aprender a ler. Ler é estabelecer uma comunicação com textos impressos, por meio da busca da compreensão.

A aprendizagem da leitura constitui uma tarefa permanente que se enriquece com novas habilidades na medida em que se manejam adequadamente textos cada vez mais complexos. Por isso a aprendizagem da leitura não se restringe ao primeiro ano da vida escolar, pois essa leitura é simplesmente uma decodificação. Atualmente, sabe-se que aprender ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade e de toda a vida.

Quando a criança chega à escola já é um “bom” leitor do mundo. Desde muito nova começa a observar, a antecipar, a interpretar e a interagir, dando significado aos seres, objetos e situações que a rodeiam. Ela utiliza estas mesmas estratégias de busca de sentido para compreender o mundo letrado.

Essa aprendizagem natural da leitura deve ser considerada pelo professor e incorporada a suas estratégias de ensino, com o fim de melhorar a qualidade desse processo contínuo iniciado no momento que a criança é capaz de captar e atribuir significado às coisas do mundo.

O trabalho de leitura na escola tem por objetivo levar o aluno à análise e à compreensão das idéias dos autores e buscar no texto os elementos básicos e os efeitos de sentido. É muito importante que o leitor se envolva, se emocione e adquira uma visão dos vários materiais portadores de mensagens presentes no mundo em que vive.

7.6. Considerações sobre a Ortografia

O ensino da ortografia é um dos objetivos da escola, pois pensa desenvolver a capacidade de leitura com fluência e permitir a todos ler rapidamente as mensagens, embora a fala não corresponda exatamente à escrita. Fala-se “leite”, “leitchê” ou “leiti”, mas todos

escrevem leite. Isso é complexo, porque entra numa questão de regionalismo, e entender isso para a criança não é tão fácil.

A ortografia é um conhecimento que apresenta aspectos regrados (M antes de P e B, por exemplo) e não regrados (palavras escritas com S, Z, CH, X, etc.). É importante que o professor entenda que os aspectos regrados podem ser reconstruídos pelo aluno com maior facilidade, porque fazem parte de um conhecimento lógico-matemático, já os aspectos não regrados se referem a um conhecimento social arbitrário e, portanto, só podem ser adquiridos através da formação da imagem mental das palavras. Formar a imagem mental é formar o repertório das palavras mais utilizadas e ter consciência de como são escritas, independentemente de como são faladas, e isso é um processo que depende do desenvolvimento maturacional de cada indivíduo.

Considerando a questão da imagem mental, é possível compreender por que a maioria das crianças e jovens passa anos fazendo cópias, ditados e treinos ortográficos e ainda assim escreve “errado”. Certamente há, nessa questão muito a que se refletir.

“No dia-a-dia, os erros ortográficos funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com o seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos. Essa lamentável distorção tem suas conseqüências. Todos conhecemos pessoas que, mesmo depois de muitos anos de escolaridade, se sentem constrangidas quando têm que escrever, quando precisam redigir seus próprios textos, porque têm ‘medo de errar’. Para evitar a propagação desse tipo de autocensura, os professores precisam rever suas atitudes para com o erro ortográfico e sua postura mais geral na hora de ensinar e avaliar a ortografia. Pás isso é preciso entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”. (MORAIS, 1998, p.18).

Podemos observar que, por diversos motivos analisados, freqüentemente o aprendizado fora dos limites da instituição escolar é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a linguagem do aluno. Dessa maneira percebemos a escola que exclui, reduz, limita e expulsa sua clientela: seja pelos altos índices de repetência e evasão escolar ou pela inadaptabilidade dos alunos, pois, a norma culta padrão é a única variante aceita, e os mecanismos de naturalização dessa ordem da linguagem são apagados. E essa postura afasta do aluno qualquer possibilidade de letramento. Para formar cidadãos atuantes e interacionistas,

é preciso conhecer a importância da informação sobre letramento, e não de alfabetização. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos da escrita e linguagem na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização.

A constatação de que a linguagem oral precede a linguagem escrita não nos deve levar a concluir que a escrita seja a simples transcrição da língua oral.

Pode-se concluir, então, que a fala e a escrita são formas variantes ou alternativas da mesma língua.

Para Emília Ferrero, a criança formula hipóteses, busca regularidades, põe à prova suas antecipações e forja sua própria gramática – que não é uma simples cópia deformada do modelo adulto, mas uma criação original. Nessa fase a criança se encontra encantada com a possibilidade de comunicação escrita e suas hipóteses, para ela, tem imenso valor, pois são descobertas. Entretanto, ao chegar no Ensino Fundamental, esse encantamento se transforma em medo, receio, pois todo aquele mundo letrado que ela pensava estar descobrindo “cai”, se desfaz quando lhe são impostas as tais “regras gramaticais e ortográficas” que nada mais fazem que mostrar à criança que o que ela acreditava ser capaz de fazer em termos de escrita estava tudo errado, e ela acaba se retraindo, e, por não compreender a gramática e a ortografia, acaba se julgando incapaz de escrever corretamente a sua própria língua.

Provavelmente, o fracasso freqüente na aquisição da linguagem escrita seja, então, decorrente da desconsideração do processo da formulação das hipóteses pela criança, que isso é uma construção, uma descoberta, entretanto, a maioria dos professores interrompem esse processo, cobrando da criança o rigor gramatical e ortográfico ao invés da construção da competência.

Conclui Ferrero: “trata-se de não confundir linguagem oral e escrita com rigor gramatical, mas permitir que o aprendiz – leitor se aproxime destas com aquilo que é imprescindível para ambas: sua competência lingüística”. (FERREIRO, 1985, p. 37)

O que resulta desse “corte” no processo de construção e compreensão da língua escrita, são crianças e jovens inseguros, que não conseguem exprimir no papel o que são capazes de exprimir oralmente, e ainda não conseguem compreender o que lêem e nem raciocinar sobre o que foi lido, ou seja, são alfabetizados mas não são letrados, pois tais dificuldades da língua

escrita tem como origem perturbações da construção simbólica, relacionadas com obstáculos à atividade exploratória, manipulativa e perceptiva da criança, gerando defasagens representativas que incidem negativamente sobre suas possibilidades de compreensão, internalização e expressão da linguagem.

8. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DA INTER-RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM.

O desenvolvimento pleno do ser depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. O indivíduo que vive em um ambiente que desconhece o sistema da escrita e não tem nenhum tipo de contato com o ambiente letrado não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. Para que haja qualquer tipo de aprendizagem é necessário, portanto que haja a interação e, havendo interação tem que haver a afetividade.

Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.

Ele não separa o intelecto do afeto porque busca uma abordagem abrangente que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade. Os desejos e emoções do indivíduo dão origem ao pensamento, e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo.

A relação entre professor e aluno, como toda relação humana, está sujeita a subjetividade. É fundamental que estejamos conscientes e sensíveis a essa questão a fim de que possamos melhor compreender tanto o aluno como a nós mesmos diante do trabalho.

É necessário que se estabeleça, como em qualquer situação de relação humana, um bom vínculo, sem o qual não há condições para o desenvolvimento da aprendizagem e para a criatividade livre de pensamentos dentro de um ambiente escolar. Há que se ter cumplicidade, parceria, tolerância, amor, entre professores e alunos, pois muitas vezes, a dificuldade de aprendizagem decorre da impossibilidade do professor estabelecer o vínculo com o aluno, ou vice-versa. Porém, nem sempre para o professor a noção da importância da afetividade está

presente, o que pode vir a causar no aluno uma certa repulsa, uma indisponibilidade do aprender.

Os professores têm uma grande responsabilidade em suas mãos, visto que, é na idade escolar, ou seja, no período em que passam juntos, que a criança formará grande parte de sua personalidade e, através da figura do professor e de sua postura, ela carregará uma bagagem, uma lembrança, uma referência para o resto da vida. Logo, os professores são responsáveis por essa bagagem, seja ela positiva ou negativa na vida deste pequeno ser.

9. ENSINAR GRAMÁTICA OU LINGUAGEM?

Antes de mais nada, consideremos o que vem a ser gramática. Se fizermos uma pergunta a pessoas não especializadas, ainda que esclarecidas e cultas, é possível que respondam que são regras que ensinam a falar e a escrever corretamente.

Na verdade, na gramática é um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua, então, não há língua sem gramática. Se todo cidadão fala fluentemente sua língua, também sabe a gramática dessa língua. Por que então essa defasagem?

A resposta talvez se encontre na maneira de se ensinar a língua materna, as noções falsas de língua e gramática, a distorcida visão de que ensinar uma língua seja ensinar a escrever “certo”.

A linguagem em qualquer língua, é um meio de comunicação e deve ser julgada exclusivamente como tal, assim, também a linguagem dos alunos, suas produções escritas, deveriam ser julgadas como atos de comunicação, e não como campo de purismo gramatical ou exercícios de ortografia, pois fazendo isso, estamos, na verdade, desrespeitando a expressão do pensamento do aluno, taxando como “errado” aquilo que ele pensa e tenta, em um processo de construção do conhecimento, expressar por escrito.

Bagno comenta que “devemos nos conscientizar que todo falante nativo de uma língua é usuário competente dessa língua, por isso, ele sabe essa língua e domina integralmente a gramática língua, sendo assim, o erro de português não deveria ser considerado “erro” mas sim

diferença de uso, ou alternativa de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa.

O erro ortográfico, segundo Bagno, não deve ser confundido com erro de português visto que a ortografia é algo artificial, ao contrário da língua, que é algo natural. “ A ortografia é uma decisão política, imposta por decreto, por isso ela pode mudar, e muda de uma época para outra. Em 1899 as pessoas estudavam *psychologia* e *historia do Egypto*; em 1999 elas estudam *Psicologia* e *História do Egito*”. (BAGNO,2002, p. 28)

Sendo assim, o mais importante na língua escrita é a expressão do pensamento e não a regra gramatical e ortográfica que ela traz consigo, pois, à medida que o processo de construção da competência lingüística se completa e a maturidade evolutiva da criança se constrói, essas regras se tornam mais claras e acessíveis dentro da sua habilidade cognitiva, integrando-se com naturalidade ao ato de escrever. Portanto se ao recebermos uma criança em processo de construção de da compreensão da escrita, tolhirmos a sua ação criativa de pensamento e transformação desse pensamento em palavras, exigindo dela que escreva seguindo rigorosamente as regras gramaticais e ortográficas, e taxando suas manifestações escritas como “erradas”, estaremos, na verdade, produzindo um corte, uma quebra nesse processo de construção, na construção da base que consolidará essa criança num leitor e escritor competente.

“Respeitar a variedade lingüística de toda e qualquer criança em seu processo de aprendizagem da língua é respeitar a integridade física e intelectual dessa criança como ser humano, pois a língua que elas falam e que tentam escrever, molda o modo que elas vêem o mundo e que se vêem no mundo “ (BAGNO, 2002, p.29)

Escrever bem, nessa fase, seria então escrever claro, não necessariamente “certo”. Se a criança fala (ou escreve) para comunicar algo, o que conta é fazê-lo da forma mais clara possível e também da forma mais prazerosa possível, pois, afinal, ela está construindo, aprendendo, crescendo e expondo ao mundo a sua forma de pensar, quem ela realmente é.

Luís Fernando Veríssimo comenta em sua crônica “O Gigolô das Palavras” a seguinte frase: “... O importante é comunicar (e quando possível surpreender, iluminar, divertir, comover... Mas aí entramos na área do talento, que também não tem nada à ver com a Gramática...” (VERÍSSIMO, 1982, p.15)

Com esse comentário, o autor deixa algo importante a ser considerado: o talento.

Quantos e quantos cidadãos brasileiros, exímios falantes de sua língua materna e, se falantes, conhecedores de sua gramática foram tolhidos, castrados em seus talentos lingüísticos por terem aprendido na escola a gramática ao invés da linguagem?

“A boa comunicação verbal nada tem a ver com a memorização de regras de linguagem nem com a disciplina escolar que trata dessas regras, e que geralmente, em nossas escolas, toma o lugar do que deveriam ser as aulas de linguagem: leitura, comentário, debate dos assuntos de bons textos, textos de interesse geral, textos significativos e tentativa constante de refletir e reproduzir pessoalmente os pensamentos individuais em textos bons – enfim, a vivência criativa e prazerosa com o idioma” (LUFT, 1997, p.19)

Os professores ainda não perceberam que um ensino gramaticalista abafa justamente esses talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma e medo à expressão livre e autêntica de si mesmo.

É necessário que haja uma reflexão profunda nesse aspecto do ensino e não apenas que se tente responder as questões da defasagem da língua que vem sendo percebidas tão claramente, apenas nas questões econômico, históricas e sociais dos alunos. O problema também está no ensino e na metodologia. Na prática pedagógica de todos nós.

“Falar contra a ‘gramaticalice’ não significa propor que a escola seja só prática, não reflita sobre questões de língua.... Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (discutir os textos de preconceitos sociais é certamente mais importante do que fazer análise sintática) porque antes de analisar é necessário pensar” (POSSENTI,1999,p.56)

Na verdade, o que praticamos nas salas de aula em relação à linguagem, é algo distante da realidade. Exigimos das crianças que façam tarefas como completar, procurar palavras de um certo tipo num texto, construir uma frase com palavras dispersas, separar sílabas, fazer frases interrogativas, afirmativas, negativas, dar diminutivos, aumentativos, dizer alguma coisa vinte ou cem vezes, copiar, repetir, decorar conjunções verbais, etc. Tudo isso são exemplos de exercícios. Tudo isso se faz nas escolas, em maior ou menor quantidade. Nada disso, no entanto, se faz na vida real, porque nada disso ajuda ninguém a aprender uma língua, pois não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Não fosse isso

verdade, as crianças não aprenderiam a falar apenas ouvindo. Elas, naturalmente, fora da escola, perguntam, afirmam, exclamam, negam, produzem períodos complexos e consideram significativamente o contexto sempre que lhes parece relevante, ou que tenham oportunidade. Aprenderam ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizaram formas que os adultos não aceitam. Sendo corrigidas: isto é importante. No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios de fixação e nem recuperação.

O modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas, seja talvez, “imitar” da forma mais próxima possível as atividades lingüísticas da vida.

Aprendemos a falar falando e ouvindo, e sendo corrigidos. Logo, aprenderemos a escrever escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, sem preconceito, sem humilhação, mas com naturalidade e com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. Se aprendermos a ler e a escrever com a mesma naturalidade que aprendemos a falar, certamente seremos leitores e escritores sem traumas. Só não conseguiremos se nos atrapalharem, se nos entupirem de exercícios sem sentido e de regras estabelecendo o que podemos e o que não podemos escrever.

Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas não são exercícios e nem regras. Se não passarem de exercícios e nem regras. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula.

“Indispensável é a intimidade com a língua. Uma intimidade gramatical e não gramaticalista. Intimidade com a gramática (da língua) e não com a gramática (da escola)”. (LUFT, 1997, p. 25).

LUFT nos mostra neste comentário uma bipolaridade existente no aprendizado da língua: de um lado, a língua como instrumento de comunicação e libertação; de outro a Gramática como objeto de ensino e opressão.

É importante conhecer a linguagem da criança para valorizá-la.

O professor pode e deve aproveitar-se dessa visão que o seu aluno tem do adulto e, mais ainda dele, como professor para estabelecer aí uma relação de parceria e de crescimento, e não de opressão e repressão às idéias dos alunos, pois a criança, no processo de aprendizado da leitura e da escrita, precisa sentir-se livre e respeitada para estruturar e reestruturar as informações que lhe são chegadas através dos textos de seu interesse. É necessário, sim, que se possa errar, falar errado, escrever errado, para que seja percebida a dissonância do errado dentro do contexto certo, mas essa percepção tem que partir principalmente do aluno, daí a necessidade da fala, da linguagem, da liberdade de expressar-se sem a preocupação com o erro ou acerto, mas a princípio com a sua própria idéia, ou seja, com o seu objeto de linguagem. Durante esse processo o professor tem que ter em evidência que a gramática e as regras gramaticais surgiram para melhor expressar a escrita do pensamento do homem, e não o pensamento do homem. Portanto, as regras gramaticais não são o objeto da linguagem e de estudo. O objeto de estudo em questão é a idéia e a criação do aluno. O seu pensamento diante dos fatos da vida, a sua reconstrução e releitura da vida e dos seus elementos constituintes, podendo assim melhorá-la, tornando possível uma evolução mental e espiritual para a formação de um cidadão consciente da sua importância para a sociedade e para a história da humanidade, possibilitando assim as relações que constroem o espaço social.

De acordo com a maturidade do aluno, com o seu desenvolvimento, o professor pode ir trabalhando com mais ênfase as regras gramaticais, mas sempre criando situações pedagógicas onde o aluno possa sentir-se valorizado pela sua capacidade de criação e não somente por uma escrita correta exímia de erros gramaticais.

É necessário um trabalho de mediação que estimule o diálogo e a fala. Essa ação só poderá acontecer permitindo que o aluno se expresse, sem preocupação com regras, com o certo ou o errado. O aluno precisa reconstruir sua criação com o auxílio do professor e do seu grupo escolar, envolvido em um trabalho de respeito mútuo e compromisso com suas idéias originais. As regras gramaticais são necessárias para que o escritor se faça entendido pelos seus interlocutores. Mas somente quando essa etapa de desenvolvimento estiver concluída dentro de seu universo intelectual.

À medida que o aluno vence suas etapas de desenvolvimento o estudo da língua falada e escrita precisa adequar-se a essas novas fases.

É importante também buscar, junto ao aluno, o equilíbrio entre escrever bem ou seja gramaticalmente correto, ter idéias, opinião crítica e própria sobre os assuntos estudados. A ciência muda, pois a sociedade está em constante mudança e as próprias regras gramaticais também mudam, e as que não mudam acabam caindo em desuso, servindo apenas para encher livros empoeirados em grandes estantes.

“A Gramática Tradicional, funcionando como uma ideologia lingüística, foi e ainda é, como toda ideologia o lugar das certezas, uma doutrina sólida e compacta, com resposta única e correta para todas as dúvidas. Por isso, o que não está na gramática é “erro” ou simplesmente “não é português” ! A Linguagem moderna, ao encarar a língua como um objeto passível de ser analisado e interpretado segundo métodos e critérios semelhantes aos das ciências naturais, devolveu à língua seu lugar de fato social, abalando as noções antigas que viam a língua como um valor ideológico. Assim, a Lingüística, como toda ciência, é o lugar das surpresas, das descobertas, do novo.”

(BAGNO, 2001)

O professor tem que criar estratégias, tem que agir com diplomacia, como em uma guerra, mas a guerra, aqui, é a garantia do sucesso, da competência de pessoas que não são providas de recursos financeiros, em uma sociedade capitalista, onde se tem a idéia de que só se tem chance de aprender quem tem dinheiro para pagar uma boa escola, o que não é verdade. Assim, é claro que nossas crianças de escolas pública também têm chance de conseguirem seu lugar ao sol. Com um pouco mais de dificuldades, mas, acima de tudo, é um direito que todos tem.

“Por último, para coroar uma série de obviedades, uma última: as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores - desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos - certamente fracassará.”. (POSSENTI, 1999, p. 56)

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Individualmente cada ser tem os seus mecanismos de aprendizagem, às vezes o aluno está aprendendo, mas não corresponde a uma resposta específica, aquela mesma esperada pelo professor para avaliar se o aluno está apto ou não para vencer aquele conteúdo ou série em que se encontra.

Até que ponto o professor tem que dizer se o aluno “aprendeu ou não aprendeu”? Ou mesmo o que seria mais importante, a quantidade de letras, palavras e textos lidos, ou o uso e o bom aproveitamento que o aluno consegue fazer desse conhecimento?

Até que ponto é o professor a balança de medida certa e correta, para que seja ele sozinho o responsável por qualificar o resultado do processo educacional do seu aluno, como: aprendeu ou não aprendeu? Foi aprovado ou não?

Muitas das vezes nem o próprio aluno tem desenvolvido um conhecimento de si próprio, ou seja uma percepção de suas capacidades cognitivas, e por isso não consegue fazer uma auto-avaliação do seu aprendizado, e das relações que já pode ter feito ou virá a fazer com o seu mundo real e a sociedade onde se encontra inserido. Nem mesmo o professor está maduro o suficiente para se auto-avaliar...

É preciso que o professor, comece a refletir no significado do estar junto, da proximidade, para que assim as pequenas, ou grandes evoluções sejam percebidas, valorizadas e, por consequência, dentro da relação dialética tanto mencionada neste trabalho.

A constatação das habilidades de leitura e escrita, só são possíveis através da leitura feita pelo aluno de um texto pré – escolhido e definido pelo professor , ou na observação de um diálogo ou registro de uma viagem ou acontecimento significativo para o aluno?

Há, realmente, muito a que se refletir, muitas conclusões a se chegar, muito ainda o que se buscar. O que nós fazemos quando ensinamos? O que é preciso fazer para ensinar um aluno que não consegue aprender? Qual é o nosso papel e a nossa “culpa” nesse contexto? Será que realmente temos que educar os sujeitos dentro de um modelo tido como o ideal? Será que não somos nós capazes de reconstruir essa Educação?

“...nós perdemos o sentido mais amplo da Educação que é levar alguém a estudar, a tecer o saber, a descobrir o que realmente necessita aprender.

Como assinala Lacan, nós reduzimos a Educação a ser apenas um apreender, em vez de um aprender a se descobrir, a construir o saber, para fazer algo melhor da próxima vez em que estivermos em contato com o aluno.”

(MRECH, 1999, p. 38)

É fato que para passar em um vestibular, vencendo assim uma das mais importantes etapas no seu processo de ascensão social e pessoal, o aluno precisa ter se apropriado de muitas regras de português que nem sempre vá perceber a verdadeira utilidade, mas se a relação de utilidade da língua escrita e falada estiver em evidencia no seu contexto de vida, não ficará tão difícil ou sem sentido o aprendizado dos conteúdos escolares e o domínio de

sua própria língua, domínio esse que faz o homem existir e se instituir como ser racional, capaz de refletir e agir sobre a história, apropriando-se de reflexões e construções, através de outros homens, reescrevendo assim a ciência e a história individual e da humanidade, evoluindo e chegando cada vez mais perto de um conhecimento de si próprio, passando, finalmente pela tão cruel etapa da educação e da reeducação.

“ Nada posso lhe oferecer que não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo além daquele que há em sua própria alma. Nada posso lhe dar, a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.”

(HESSE, 1978, p. 97)

Portanto, deixamos neste trabalho, algo significativo que possa, talvez, implantar a inquietação na mente dos profissionais que realmente se preocupam e desejam enxergar um dia, uma educação de qualidade, que respeite a alunos e professores e que mostre resultados satisfatórios. Um ensino libertador, a libertação pela palavra: este é o grande objetivo e desafio para uma nova metodologia da linguagem e da alma de cada cidadão que passa por nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Estórias para quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1993.

ALVES, Rubem. Aprender para quê?. **Época**. São Paulo. n.344, p. 31-32, dez. 2004.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolingüística. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

BAGNO, Marcos. Dez cisões: para um ensino da língua (não) ou menos preconceituoso. **Galileu**. São Paulo. n. 127, p. 28, fev. 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informações e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2.000.

_____. **NBR 10519**: apresentação de relatórios técnico-científicos. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **NBR 10520**: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 1992.

BARROS DE OLIVEIRA; Vera; BOSSA, Nádía A. (org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEAUD, Michel. **Arte da tese**: como redigir uma tese de mestrado ou de doutorado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário. Tradução de Glória de Carvalho Lins. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BLEGER, J. **Psicologia da conduta**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo: UNICAMP, 1991.

CARRAHER, T. et al. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1989.

CECCON, Claudius et al. **A vida na escola e a escola da vida**. 18. ed. Petrópolis: Vozes/IDAC, 1989.

COMENIUS, J. A . **Pampaedia** (Educação Universal), Introdução, Tradução e Notas por J. Ferreira Gomes, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra., 1971.

DIETZSCH, M. J. **Escrita: na história, na vida e na escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 91. p. 62-71, São Paulo: nov. 1989.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DURKHEIN, Émile. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1996.

FOUREZ, G.A. Interdisciplinaridade: a busca de uma superciência? In: _____. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: USP, 1995.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1999.

FERNANDEZ, Alícia. Um olhar clínico sobre a aprendizagem e suas fraturas. In: **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília, PALACIO, Margarida Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GONTIJO, Jamila. Estudantes não sabem português. **Jornal da Comunidade**. N. 840, abr. 2005

GROSSI, Esther. Problemas educacionais. **Nova Escola**. São Paulo: jun./jul. 2002, p. 9.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização: nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HESSE, Herman. **Para ler e pensar**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1978.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade; Revistas e Livros, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997

LURIA, Leontiev. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias**. São Paulo: Atlas, 1990.

MENENGOLLA, M. **E agora, professor?** 3. ed., Porto Alegre: Mundo Jovem, 1989.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores**: algumas contribuições. São Carlos, 1998. /não publicado/.

MRECH, Leny. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

OLIVEIRA, K. M. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PATTO, Maria Helena Sousa (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

PATTO, Maria Helena Sousa. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1990.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. *O ensino como acontecimento*. Caderno de Pesquisa, n. 98, p. 14-23, São Paulo, ago. 1996.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

SALOMON, D.V. **Como fazer uma monografia**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. O fracasso da/na escola. In:_____: **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. Rio de Janeiro: Ática, 1989.

SOUZA E SILVA, Maria Alice S. **Construindo a leitura e a escrita**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

THOMPSON, Augusto. **Manual de orientação para preparo de monografias**. São Paulo: Forense Universitária, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?:** resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Liberdade, 1996.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O gigolô das palavras**: crônicas. Seleção e comentário de Maria da Graça Bordini. Porto Alegre: L&PM, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.