

LETRAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO: O EMPARELHAMENTO PEDAGÓGICO DO SOCIAL AO FORMAL

LITERACY AND SCHOOLING: THE PEDAGOGICAL PAIRING FROM SOCIAL TO FORMAL

SANTADE, Maria Suzett Biembengut¹

ZAMARIAN, Maria Jussara²

RIGOTTI, Gabriela Fiorin³

Resumo: O texto objetiva-se no conceito do letramento nas bases textuais e gêneros do social ao letramento escolar. A importância da aproximação da escola com as práticas sociais de outras unidades escolares, com o objetivo de mostrar aos alunos sua relevância, facilita as adequações, adaptações e transferências por parte deles, quando da sua utilização na vida real. Justifica-se também a importância dos estudiosos da educação nova para se entender o letramento atual. Nas bases metodológicas, utiliza-se, na pesquisa feita, uma unidade escolar pública do interior do estado de São Paulo. Nela se analisa, durante um ano escolar de uma 5ª série, o processo de alfabetização linear e não-linear. Conclui-se que na escola pública com alunado de pouco hábito de leitura, o letramento social sustenta o formal e esses letramentos se emparelham continuamente durante o ensino fundamental.

Palavras-chave: letramento; texto; social; escola pública.

¹ Professora Titular de Linguística, Língua Portuguesa e Língua Latina e Coordenadora do Curso de Letras: Graduação e Pós-Graduação (FIMI-Mogi Guaçu-SP) e Professora Titular de Comunicação, Língua e Linguagem (FMPFM-Mogi Guaçu-SP). Pós-doutora em Letras (UERJ, 2006). Pós-doutora em Educação: Ensino do Português (UMINHO-PT, 2008). Doutora em Educação (UNIMEP, 2002). Mestre em Educação: Formação de Professores (PUC-CAMP, 1998). Graduação em Letras Vernáculas: Francês e Inglês (FFCL-UNESP). Graduação em Pedagogia com Administração e Orientação Escolar (FFCL-Amparo-SP). Graduação em Pedagogia com Supervisão Escolar (FFCL-Ouro Fino-MG). Membro dos Grupos: SELEPROT e Crítica Textual e Edição de Textos (UERJ-RJ). E-mail: suzett.santade@gmail.com

² Professora Assistente das Faculdades Integradas Maria Imaculada, Professora da Pós-Graduação da Universidade Paulista e Professora Assistente do Instituto de Educação e Ensino Superior de Campinas e Supervisora de Ensino do Governo do Estado de São Paulo. Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2009). Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino Octávio Bastos (1991). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação professores, língua portuguesa, alfabetização, educação e leitura. E-mail: sarazamarian@gmail.com

³ Doutora em Educação (2013), Mestre em Educação (2006) e Pedagoga (2002), todos pela Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Atualmente é Coordenadora de Pós-Graduação em Arte-Educação e também docente-formadora de professores na FIMI-Mogi Guaçu/SP. Leciona também na área de Comunicação, Arte e Criatividade na UniAnhietá-Jundiá/SP e na área de Arte e Educação em cursos de pós-graduação no IBFE. É criadora e organizadora do Projeto Jabuticaba de Vivências em Artes e Manualidades, o qual leva arte e cultura voluntariamente para parques e praças públicas de Campinas. É membro do Conselho Editorial da Revista Leitura: Teoria & Prática e foi durante anos responsável pelas atividades culturais do COLE-Congresso de Leitura do Brasil. Estuda a educação, o conhecimento, a linguagem e a arte, com ênfase nos estudos sobre a comunicação, a arte e a cultura no âmbito da formação de professores.

Abstract: The objective to the text is the concept of literacy in the textual bases and social genres to school literacy. The importance of school approach to the social practices of other school units, in order to show students their relevance, facilitates adjustments, adjustments and transfers from them, when they are used in real life. Justified also the importance of the new education scholars to understand the current literacy. The methodological bases, is used in research done, a public school unit in the state of São Paulo. It is analyzed during a 5th grade school year, the linear and nonlinear literacy process. We conclude that in public schools with students of little habit of reading, social literacy sustains the formal and these literacies continually pair during elementary school.

Keywords: literacy; text; social; public school.

1. Letramento – relevância para a realização dos trabalhos escolares

O termo “Letramento”, introduzido há pouco tempo, mas muito discutido atualmente no Brasil por diversas áreas do conhecimento – educação, linguística aplicada, história da leitura, didática –, não possui uma única definição, principalmente porque cada área apresenta olhares diferentes, conforme seus objetivos de estudo. É possível confirmar esta afirmativa com as palavras Costanzo (1994, p. 11, apud Marcuschi, 2001, p. 24) “Letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão”. Desta feita, há várias definições não somente ao longo da história como também atualmente.

Resgatando brevemente a história, constata-se que o surgimento da palavra “letramento” em nosso país, se deu na década de 1980, quando pesquisadores que trabalhavam com as práticas de língua escrita nos diversos campos sentiram falta de um conceito que fosse mais abrangente do que o termo “alfabetização”, porque o mesmo trazia a ideia escolarizada, não dando conta de expressar os aspectos sócio-históricos dos usos da escrita. Como salienta Kleiman (2005, P. 21):

Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.

Isso se deu porque surgiu um fato novo para o qual seria preciso dar outro nome pois a escrita, que antes era dominada por poucos, passou a ser considerada como saber universal e, portanto, direito de todos, que teve como consequência a brusca mudança na relação das pessoas com a língua.

Levando isso em consideração, é possível entender a complexidade do conceito. Kleiman (1995, p. 18-20) define o letramento como,

REVISTA DE LINGUAGEM E INTERCULTURALIDADE, P. 25-72, ISSN 1981-0570.
Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade.

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. [...] O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

Nessa perspectiva, o letramento abarca tanto o processo de desenvolvimento quanto o uso da escrita na sociedade, principalmente porque esse processo abrange mudanças sociais e tecnológicas como a democratização do ensino, a alfabetização universal, o surgimento da internet, etc. Então o letramento pode ser compreendido como um conjunto de práticas de uso da escrita que fez e faz profundas modificações na sociedade. Partindo dessas observações, Marcuschi (2001, p. 25) salienta que as questões relativas ao letramento devem ser investigadas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso, enquanto práticas linguísticas. Por exemplo, quando lemos um jornal e, em seguida, comentamos sobre o que lemos com alguém, estamos exercendo atividades comunicativas, usando a leitura e a fala.

No entanto, essa visão mais ampla sobre o fenômeno do letramento nem sempre foi a predominante. Street (1984), após verificar várias pesquisas sobre alfabetização e letramento, percebeu que havia dois modelos de letramento. Ele os nomeou de letramento autônomo e letramento ideológico.

O letramento autônomo é aquele que dá autonomia e supremacia cognitiva à escrita, ou seja, defende que a escrita é tão somente a aquisição de técnicas para o domínio do sistema de escrita e o desenvolvimento de habilidades individuais específicas para esse domínio, sem levar em consideração os contextos em que estão inseridos, sejam eles sociais sejam históricos e políticos. Essa perspectiva pressupõe que, ao aprender a codificar (produzir o código escrito) e a decodificar (decifrar esse código), o sujeito estaria preparado para participar com facilidade em qualquer situação comunicativa. Pensando nessa linha, há uma única maneira de aprender e de usar o sistema de escrita, independente dos diferentes contextos.

Já o letramento no modelo ideológico afirma que a linguagem não está, de maneira alguma, desvinculada do contexto em que é construída e nem dos diversos significados que as pessoas atribuem à escrita e, ainda, das relações de poder que regem seus usos. Nesse contexto, as práticas de letramento são influenciadas pelas condições individuais e sociais em

que ocorrem e, por isso, deve-se pensar em múltiplos letramentos que serão considerados em seus contextos sociais e culturais, nas sociedades em que surgem. Isso significa que os sujeitos, por meio dessas práticas, têm a possibilidade de desenvolver a capacidade de refletir e, também, interferir sobre as ideologias presentes na sociedade.

Quando vistas na perspectiva do último modelo, as práticas de letramento ocorrem nas diversas esferas da sociedade, inclusive – e não exclusivamente – na escola. Entretanto, no ambiente escolar, muitas das vezes o aluno deve realizar suas atividades de forma individualizada, diferentemente das práticas sociais, que via de regra são essencialmente colaborativas, em que pessoas de variados segmentos sociais participam coletivamente, interagindo uns com os outros. Daí a importância da aproximação da escola com as práticas sociais de outras instituições, com o objetivo de mostrar aos alunos sua relevância, facilitando, assim, as adequações, adaptações e transferências por parte deles, quando da sua utilização na vida real.

Por isso é preciso refletir sobre o letramento no âmbito escolar. As práticas de letramento fora da escola ocorrem de maneira contextualizada, sendo produzidas conforme a situação e são, necessariamente, relevantes para os participantes daquele meio. Já na escola, muitas vezes, as práticas de letramento visam a desenvolver habilidades e competências no aluno que podem não ser, necessariamente, relevantes para ele porque se o exercício escolar tiver como único objetivo, fazer que o aluno aprenda a usar o código e mostrar que já sabe escrever pode levá-lo a produzir formas escritas que não têm relação com os textos que, de fato, circulam nas muitas instituições sociais.

Por outro lado, quando o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre as diversas instituições sociais cotidianamente, as diferenças e características de cada situação podem começar a penetrar nas aulas e o ensino da escrita passaria a ter sentido para os alunos. Isso retoma a perspectiva de que, no letramento, aprender a ler e a escrever envolve muito mais do que simplesmente se apropriar dos recursos textuais; na verdade, propicia a aprendizagem das práticas sociais em que os textos estão imersos. Assim, no contexto escolar, é necessário que sejam inseridas práticas sociais significativas e contextualizadas. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, é preciso construir com os alunos a função social de determinado gênero para que eles comecem a ver sentido na aprendizagem dele. Só fará sentido, então, organizar uma receita segundo sua estrutura quando houver a necessidade de compartilhá-la com outras pessoas (cf. KLEIMAN; SIGNORINI et al, 2000).

Vale ressaltar que cabe à escola retomar as funções sociais dos textos para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos alunos, mediante a inserção das atividades em práticas significativas, levando em consideração o contexto extraescolar: bairro, comunidade, família, etc. A própria instituição escolar pode ser trazida como um contexto, porque se refere a um ambiente de trabalho e de aprendizagem das práticas letradas que serão valorizadas, principalmente, mediante a produção dos gêneros textuais que realmente tenham funções sociais nessa instituição, como, por exemplo, resumos, seminários, provas, fichas de leitura, debates, etc, sobretudo porque esses textos buscam facilitar a aprendizagem. Neste ponto, é necessário buscar qual é, assim, a relação entre gêneros textuais e letramento.

1.1 Relação entre letramento e gêneros textuais

As recentes atividades de ensino centradas no letramento estão intrinsecamente ligadas ao uso dos gêneros textuais, os quais estão presentes nos diferentes discursos. Fazer uma classificação que envolva todos os gêneros textuais, efetivos na realização de um trabalho escolar de letramento, certamente não seria possível. Essa impossibilidade deve-se ao número elevado de gêneros que ocorrem simultaneamente nas práticas de linguagem, presentes nos textos orais e escritos.

Consoante com o conhecimento de que todo o uso da língua acontece graças à ocorrência de condições específicas e particulares possibilitadas no espaço e no tempo, Marcuschi (2001, p. 43), destaca que:

Os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza sócio comunicativa. Poder-se-ia dizer que os gêneros são propriedades emergentes inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para a produção textual em condições sócio comunicativas concretas.

O autor enfatiza que tanto o letramento como os gêneros textuais estão além da linguística, situam-se e relacionam-se com as práticas sociais. Se ambos se inserem num contexto amplo e similar, é importante e significativa a realização de atividades de letramento escolar centrado nos gêneros textuais.

Referente ao trabalho escolar de letramento, Rojo (2008, p. 65) defende que “na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, pelo fato de a escola

ser hoje, em quase todas as sociedades modernas, a principal agência de letramento e de circulação de textos escritos”.

O contexto escolar é o principal responsável pela aquisição e transmissão de conhecimentos que orientarão os indivíduos em sua jornada histórica e social, portanto, a realização de um trabalho voltado para as práticas sociais relevantes, pode significar muito e fazer uma grande diferença na construção intelectual desse indivíduo.

Apesar de não haver consenso geral de um conceito único para o letramento e da grande diversidade dos gêneros textuais presentes na sociedade, há uma predisposição à concordância de que esses conceitos se relacionam diretamente às diferenciadas práticas sociais e, portanto, devem ser trabalhados efetivamente como forma de propiciar o desenvolvimento e conhecimentos concretos passíveis de sentidos no convívio social desses cidadãos.

Kleiman e Signorini et al. (2000) criticam a posição defendida e difundida pela mídia de que o contato da criança pequena com o mundo letrado acontece exclusivamente pelo ensino sistematizado da língua, ou seja, pela alfabetização. Fundamentada em estudos próprios, nos de Tfouni (1995) e nos de Soares (2003, 2004), elas consideram essa posição falsa, e sustentam a tese de que o fenômeno da escrita vinculado aos aspectos sociais está além dos limites da modalidade escrita e é um dos fatores fundamentais das sociedades modernas. Instituições sociais como a família, igreja, entre outras, juntamente com a escola poderia ser importantes aliados para inserir a criança nos conhecimentos das diversificadas funções da língua escrita na sociedade.

Como forma de dinamizar o processo de letramento com ênfase nos gêneros textuais, Kleiman (2005) defende que a escola viabilize esse processo através da execução de projetos de letramento. Esses projetos devem originar de temas de interesse real dos alunos, devem envolver o uso da escrita, a leitura de textos e o trabalho coletivo entre professores e alunos, ou seja, um fazer pedagógico direcionado da prática social para o conteúdo.

O desenvolvimento de atividades envolvendo receitas culinárias, piadas, notícias variadas, e inúmeros outros, concretizam as práticas de letramento e o uso dos gêneros textuais e, ao mesmo tempo, possibilita que os alunos as relacionem com o seu convívio social. A efetivação do letramento envolvendo os gêneros textuais proporcionará aos alunos muito mais que a aquisição de conhecimentos científicos. Isso possibilitará o contato dialógico com atividades orais, escritas e imagéticas capazes de significar. Quando os alunos

realizam ações que tenham relação direta com o seu cotidiano, o aprendizado torna-se mais fácil, prazeroso e significativo.

1.2 Contribuições pedagógicas da nova educação

Desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX emergiram grandes contribuições no campo educacional. Porém não esqueçamos que há contradições nas ações pedagógicas justamente porque a sociedade espelha o sistema orgânico de diferentes camadas sócio-culturais. Nelas os interesses humanos aparecem estratificados, consubstanciando-se em pedagogias educacionais diversas. De um lado, há aquelas que se preocupam com o progresso das nações e traduzem um aspecto renovador da ação pedagógica. De outro, há aquelas que comungam com as tradições escolares do século anterior. Porém, dentro das diversas contribuições pedagógicas, fomos retirando um pouco de cada uma, formando-nos (construindo-nos) como educadoras no dia-a-dia. Não há ainda um modelo e/ou método adequado às ansiedades do educador na escola popular. Assim, para Kramer (1982), a criança na pedagogia tradicional é disciplinada segundo os universais modelos educacionais que valorizam a colocação do conteúdo dado pelo adulto. Já a pedagogia nova ou moderna “concebe a natureza da criança como inocência original” (p.20). Essa pedagogia não se sustenta através da autoridade do adulto, e sim na espontaneidade e liberdade da criança. Para Kramer, ambas as pedagogias lidam com a criança como um ser abstrato dentro do quadro pedagógico que “camufla ideologicamente a significação social da infância, que fica escondida por trás de argumentos filosóficos ou psicológicos” (p.22).

Passando pela leitura dos linguistas estruturalistas, já podemos colocar Saussure como o mestre da linguística nas primeiras décadas do século XX. Ele apresentou a dicotomia entre a escrita e a fala, mostrando suas variações linguísticas. Podemos como Roman Jakobson (1967, 1971) observar todo o processo da comunicação com seus elementos e suas funções de linguagem; e Mattoso Câmara Jr (1959, 1975), no Brasil, que expandiu a Linguística por nossa geração e hoje os neo-linguistas, buscando após Chomsky (1965) e Chomsky e Halle (1968) o fio condutor, o universo de todas as línguas através da fonologia, morfossintaxe, semântica, semiótica, etc. E hoje alguns estudiosos pensam que o construtivismo é a expressão pedagógica do mundo globalizado (coisa difundida como *modismo*, e mal compreendida). Também podemos observar o trabalho de Ferreiro (1985, 1996) que concretizou com os ensinamentos de Piaget (1967, 1975) e outros sua tese no

aprendizado da escrita. Ela (a escrita) reflete o sociolinguístico da criança, ela espelha o mapeamento caótico de toda a problemática social, a discriminação de classes, o abandono cultural das classes poderosas em relação aos sofridos, a diferença sócio-financeira. Ferreiro apresenta a escrita da criança socialmente desfavorecida em termos de leitura e as fases do aprendizado da escrita. Assim através da escrita podemos compreender melhor o estágio de desenvolvimento intelectual que a criança apresenta para tomarmos medidas mais sólidas e viáveis na alfabetização.

Muitos estudiosos apresentaram e apresentam alguns conceitos básicos relacionados ao construtivismo com a intenção de contribuir ao processo da alfabetização. Buscam o construtivismo de Piaget (1967, 1975), relatando que não basta apenas identificar uma abordagem piagetiana. Há outras abordagens para explicar o aparecimento de transformações ao desenvolvimento do intelectual humano. Toda a contribuição dessas teorias sobre a aquisição da linguagem escrita perpassou pelas teorias sobre a inteligência e seus estágios para depois haver uma escola sobre a aprendizagem linguística.

As desigualdades sociais são espelhadas na aprendizagem do educando. Ele mostra seu sociolinguístico, através da falta de incentivo à leitura, aos estudos e à falta de acompanhamento dos pais. Muitas vezes a criança passa a escrever fonograficamente quando ela não consegue organizar mais a linguagem. Para uma aprendizagem da linguagem arbitrária, a criança precisa estar envolvida com leituras. Com constante aperfeiçoamento e embasamento teórico, o educador incorpora-se no processo evolutivo da aprendizagem da escrita. O educador necessita de um conhecimento mais acurado sobre as etapas infantis para um melhor aprimoramento da escrita convencional. A busca constante de contextos próximos ao aluno é um caminho mais fácil para novas coordenadas no caminhar da alfabetização.

Através das informações sobre o construtivismo, chegamos à conclusão que podemos fazer algo mais humano em termos de alfabetização e em todo o processo educacional. Mas, para isso, precisamos de uma nova mentalidade. Mudando de observatório, podemos alterar as estruturas sociais, abrindo espaço para uma grande população discriminada nas escolas. Aceitar o estágio da criança não quer dizer, deixar de ensinar os moldes convencionais da escrita e da leitura, mas sim compreender suas diferenças sociolinguísticas na aprendizagem, criando estratégias para viabilizar a ela oportunidade de crescimento intelectual. Só assim ela pode galgar novos planos na abstração do pensamento.

Assim também nos apegamos a duas contribuições bem significativas na década de 20 que espelham o nascimento da nova educação: as técnicas de Freinet (1974) e o método

Montessori (s.d.). O social da escola popular de Freinet colabora-nos na articulação do desenho à linguagem verbal. Já o método Montessori conduz-nos a compreender o aluno-criança em suas potencialidades enquanto indivíduo-descobridor do mundo nas ações pedagógicas. Para ela, a escola, e mais especificamente a sala de aula deve ser um lugar atraente na motivação da aprendizagem. Em seu método, busca-se a autonomia do educando, colocando nele não só a liberdade, mas também a responsabilidade de seus atos.

2. Processo de articulação entre a alfabetização linear e a não-linear em uma unidade escolar

A pesquisa delimitou-se na EEFM “Padre Longino Vastbinder” a qual foi inaugurada em 1977, situada no bairro Itacolomy, Rua Itatiba, nº 585 em Mogi Guaçu. No momento da pesquisa, essa escola funcionava com 13 salas, sendo que uma era usada como biblioteca e as demais para aulas. A escola funcionava em três turnos: manhã, tarde e noite. Trabalhavam 43 professores, 10 funcionários, 1411 alunos, 2 coordenadores pedagógicos, 1 vice-diretor e 1 diretor. A escola fazia parte das mais de trinta unidades públicas de Mogi Guaçu, cidade do interior do estado de São Paulo com 146 mil habitantes aproximadamente. Mogi Guaçu tornou-se a cidade operária por muito tempo em relação à cidade vizinha Mogi Mirim. No entanto, atualmente, Mogi Guaçu encontra-se mais próspera na cultura, com seis escolas particulares de educação básica, três Faculdades nas Áreas de Ciências Exatas, Sociais e Humanas, uma biblioteca municipal e pequenas instituições municipais que treinam a profissões técnicas. A EEFM “Padre Longino Vastbinder” localiza-se na Zona Sul, bairro simples com uma população de baixo poder aquisitivo. A escola fica próxima ao bairro Jardim Planalto Verde, bairro de classe média. Embora a escola pareça estar dentro do bairro Planalto Verde, os estudantes deste bairro vizinho estudam em escolas particulares de Mogi Mirim e de Mogi Guaçu. Assim, a clientela que frequentava a EEFM “Padre Longino Vastbinder” refletia a própria mudança social na década de 90. O ensino fundamental de 6^{as} a 8^{as} séries funcionava no período da manhã e de 5^{as} séries à tarde e o ensino médio à noite. Os alunos na sua maioria pertenciam à classe popular e uma porcentagem pouco significativa à classe médiabaixa. A maioria eram (e ainda são) estudantes guaçuanos que têm a idade esperada de acordo com a série frequentada.

Havia nessa escola uma significativa evasão no ensino fundamental numa média de 4,55% no ano da pesquisa. Reprovação nesse período foi de 3,38% e aprovação foi de

92,07%. Embora houvesse uma aprovação positiva, sabíamos que na interpretação dos dados dos últimos anos, não representava uma qualidade na aprendizagem. A política educacional, no momento de nossa pesquisa, apresentava uma pedagogia oculta na qual os professores acabavam trabalhando sem entusiasmo, aprovando os alunos para não se comprometerem com os trabalhos burocráticos no final do ano. Assim as provas eram elaboradas de forma livre, cada docente traçava seu método. Os planos apresentados não demonstravam na prática uma aprendizagem aprimorada. Perpassava uma atmosfera de desalinho entre as diferentes didáticas de professores da mesma área. Por exemplo, na área de Português o planejamento anual com as propostas de trabalho era único; no entanto, percebíamos que havia uma disparidade no ensino fundamental na didática da disciplina de Língua Portuguesa.

O problema instalava-se nos desencontros dos professores, excesso de trabalho em outras unidades escolares, desânimo em relação à profissão. Não havia troca de experiências entre os professores que compunham um quadro grande em nossa escola. Havia oito quintas séries que funcionam à tarde com 283 alunos e com um quadro de professores contratados e/ou substitutos com diferentes trajetórias na profissão. A maioria dos discentes utilizava o livro didático como regra, ofuscando a figura do professor. Em cada 5ª série havia, em média, de 35 a 40 alunos, os quais não apresentavam o hábito de leitura, nem o acompanhamento dos pais na feitura de trabalhos-tarefa, nem ao menos disciplina de estudo em suas casas. As crianças não traziam os materiais necessários e as famílias acreditavam no paternalismo governamental na solução de todos os problemas psicossociais que emergiam na escola. Isso acabava acarretando um desgaste nos profissionais, traduzindo em perdas na qualidade do ensino e a aprendizagem acabava ficando linear no atendimento educacional do mínimo necessário em cada série.

Vale assinalar aqui que participamos das discussões sobre a alfabetização em congressos atuais. Muito se fala em novas mudanças impregnadas de *modismos* e/ou de *modelos* que deram certo em outros países e são aplicados em nossas escolas sem nenhum preparo filosófico e conceitual aos alfabetizadores. Muitas opiniões são dadas e temos sentido a “depressão” que causa nos educadores quando caem sozinhos em sala de aula e não conseguem viabilizar as informações dadas. Acabam caindo nas “mesmíssimas” atitudes e piorando aquilo que faziam assegurados por resultados mais positivos. Não estamos questionando aqui *mudanças para a modernidade da escola como um todo*, mas sim a mudança do professor perante as novas pedagogias, que são jogadas em suas mãos sem nenhum preparo mais substancial sobre aquilo que iria ou irá ensinar.

Em se tratando da Língua Materna, observamos as sequelas dessa alfabetização da desinformação nas crianças das 5^{as} séries da escola de pesquisa. Eram crianças pobres, filhos de pais trabalhadores como operários em indústrias ou trabalhadores autônomos nas diferentes profissões de baixa renda. As mães eram donas de casa em sua maioria ou trabalhavam em serviços domésticos remunerados e/ou operárias das indústrias regionais. A maioria dessas famílias frequentava assiduamente as igrejas cristãs e dizia-se bem religiosa. No cadastramento dos alunos, no período da pesquisa, observamos que o grau de escolaridade dos pais era baixo e a maioria não havia terminado as primeiras séries do ensino fundamental. Pouquíssimos eram os pais que chegaram a terminar o ensino médio e casos isolados fizeram uma faculdade.

Na pesquisa participante ao analisar as fichas dos alunos, constatamos esses fatos acima relatados para serem elaborados os objetivos, a proposta educacional e o plano de trabalho para o ano seguinte dessa escola pesquisada.

Observamos que as crianças apresentavam em seus textos redacionais as informações advindas da televisão ou dos boatos ou das informações regionais feitas pelas rádios da cidade. Em pesquisas nas classes, observamos que mesmos os alunos mais adultos não tinham o hábito da leitura de jornais e poucos eram os que liam livros em casa. As leituras restringiam-se dentro das salas de aula com livros paradidáticos e alguns poucos livros que a escola recebia da Secretaria da Educação.

No período dessa pesquisa, houve uma modificação na escola com as chamadas *salas ambientes* as quais eram doze classes. Cada classe era utilizada por uma área de estudo. Dentro das salas foram feitos armários e dentro de cada sala havia pouco material didático de forma bastante rudimentar. A sala em que se apresentava um pouco mais de material era a de Geografia com globos, atlas, livros de informação. Mas o descalabro era que a estrutura escolar, bastante falseante, era um engodo. Para quem olhava de fora do contexto escolar e não entendia o que era qualidade de ensino pensava que a escola havia mudado para a melhoria. No entanto, nós que estávamos dentro da situação e tínhamos um pouco mais de caminhada sobre o ensino sério para a formação do educando, observamos isso tudo como uma grande farsa político-educacional. Não precisava ser um especialista administrativo para saber que havia falta de classes, de carteiras e as classes eram lotadas e que ainda esse triste quadro representava a grande farsa governamental que existia (e ainda existe) nessas escolas do povo.

Será que a qualidade de ensino havia mudado com os alunos movimentando-se de sala a cada cinquenta minutos com o professor fantasiando que ele era “dono” daquele ambiente? Nas escolas particulares, isso não acontecia, pois os professores eram “supostamente” bem remunerados e tudo se seguia como escolas tradicionais e confessionais. Os professores eram depositários de conteúdo, artistas na dramaturgia da exposição em salas de aulas, e nestas escolas eram considerados competentes pela grande aprovação nos vestibulares das instituições públicas da região de Campinas e São Paulo e de outros Estados.

Ao comparar os textos dos alunos de escolas públicas e particulares, observamos as diferenças de conteúdos de forma antitética. Enquanto os das escolas particulares relatavam a multimídia, seus conteúdos extravasados de posturas acadêmicas e de ascensão profissional espelhados pelos seus pais, os das públicas relatavam sua comunidade em textos repetitivos com informações ouvidas pela comunicação de massa, a televisão e o rádio, e com textos de descensão profissional. Muitos alunos mal acabavam terminando o ensino fundamental ou faziam o ensino médio à noite de forma linear somente como *status* ou como um provável currículo para um emprego industrial.

Os textos redacionais apresentavam o cheiro do povo, sua luta ou não luta, as discriminações dentro do sistema educacional. A palavra escrita trazia os sinais da fala dialetal, da falta da leitura e principalmente o mapeamento sociolinguístico de cada aluno e de toda a comunidade que circundava (e circunda) a nossa escola. A palavra escrita com sua forma apresentava não só o *significante* dela mesma para nós professores instigarmos a gramaticalidade, mas ela era embasada de *significados múltiplos* sobre o fator social dos alunos. Havia o semântico da vida em seus contextos, em sua gramaticalidade popular, no uso das regras internas da língua. Surge a pergunta: *mas para onde vai o povo?*

As crianças da 5ª série A⁴ eram dispersivas, não tinham o hábito de leitura e não terminavam o que começavam. Havia nessa classe 37 alunos, sendo 25 garotos e 12 garotas. Geralmente os garotos na idade de 10 a 12 anos não mantinham disciplina e acabavam sendo prejudicados no processo de aprendizagem. Essas crianças, filhos de trabalhadores de baixa renda, não traziam os materiais necessários para a real ação pedagógica. Havia necessidade de constantes diálogos na conscientização do ato de aprender.

Nos dias atuais, as crianças ainda chegam a 5ª série com grandes bloqueios no processo de alfabetização. Trazem as marcas dos modismos metodológicos os quais são aplicados sem fundamentos. Essas pedagogias são aplicadas de maneira superficial e

⁴ Classe utilizada na aplicação de nossa pesquisa na EEFM “Padre Longino Vastbinder”.
REVELLI v.10 n.2. Junho/2018. p. 25- 42. ISSN 1984 – 6576.
Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade.

descompromissada socialmente. Dessa forma, logo no decorrer a pesquisa, começamos a aplicar de forma sistemática a gramaticalidade visual em paralelo com a verbal nas 5^{as} séries, o que foi analisado mais detalhadamente em pesquisa avançada de doutorado e pós-doutorado (BIEMBENGUT SANTADE, 2006, 2008, 2011). Trabalhamos o planejamento de Língua Portuguesa na melhoria da linguagem dos alunos numa aprendizagem da modalidade-padrão para que pudessem desenvolver melhor a leitura, a escrita e a oralidade. As crianças traziam o dialeto marcado por código popular, com expressões idiomáticas que descreviam a linguagem espontânea. É certo que havia uma multiplicidade de código linguístico em linguagens polissêmicas. No entanto, havia um distanciamento no que era exigido nos exames seletivos e no que era feito de forma descompromissada na escola. Sabemos que ler o mundo de acordo com a visão de cada sujeito, este se enriquece a cada instante; porém, ler o mundo, marcando seu estrato social através da linguagem estigmatizada, traduz-se a discriminação linguística. Vejamos a redação de Gerison da 5^a série A:

Minha casa

*A minha casa é casa popular é muito pequena
O meu pai vive quameda por que a minha casa
é pequena.
Vais 4 ano que eu mora na minha casa.
A minha casa tem 3comuda. Nas já ficemas a
mura
O meu pai tacompano material para almen
tar a minha casa*

Na análise das infrações linguísticas, passamos a trabalhar inicialmente com a oralidade, através de textos pessoais, orientando a cada aluno na melhor expressão verbal na produção de fonemas. Já no 1^o bimestre, cada aluno conscientizava-se da melhor produção dos fonemas na estrutura silábica, fazendo diferenciações entre a palavra produzida sozinha e dentro da oração. Em cada desenho feito, traduzia-se uma intenção de lidar melhor com o dialeto popular. Sem perder o coloquialismo, os alunos orientavam-se através dos esquemas, dos desenhos na aprendizagem diária. A alfabetização visual constante aprimorava o visual dos textos inscritos que se marcava através da abertura de parágrafos, pontuação, separação silábica na translineação.

No segundo bimestre, passamos a colocar a linguagem escrita com técnicas ortográficas em exercícios estruturais, em exercícios discursivos, em consulta ao dicionário, na feitura de textos espontâneos, em reconhecimento dessas técnicas em textos prontos. A

intenção dada emergia naturalmente através do cotidiano escolar. Nessa comunhão entre o escrito e o falado, houve uma melhoria da leitura que colaborou na lapidação das sequelas fonéticas das crianças. Sabe-se que a leitura sozinha sem a entonação, sem a duração silábica perde seu valor semântico. Através da pontuação, o aluno corrige-se na respiração, dando valor a cada enunciado. Desse modo, também vai aprendendo a corrigir-se na oralidade, sabendo elevar e abaixar a voz no conjunto frasal.

No terceiro bimestre, no mês de agosto, aplicamos todo o trabalho fonético de forma condensada para garantir a melhoria da escrita e da leitura porque, na reunião pedagógica do final do 1º semestre, houve reclamos dos professores, apresentando o problema da falência da alfabetização, feita de forma fragmentada nas escolas públicas. A alfabetização linear acabava analisando a capacidade psicobiológica do educando nas diversas etapas e deixa a desejar o compromisso social da escola perante a sociedade. Sendo assim, começamos a aplicar a metodologia visual como recuperação linguística em todas as disciplinas. Já sentíamos nesse bimestre que os alunos passaram a ter mais cuidado com o vocabulário, melhoraram o ritmo da leitura no respeito às produções das sílabas átonas e tônicas e às articulações dos fonemas. Já passaram a escrever com fluência e com cuidado na ortografia. No quarto bimestre, a classe passou a concentrar-se nas feições dos exercícios, compreendendo as informações escritas. Embora ainda houvesse um caminho longo a percorrer, começamos a perceber uma aprendizagem transformadora.

Na aplicação da gramaticalidade visual acoplada à verbalizada, conversamos com os alunos sobre a importância de cada parte da cavidade bucal na articulação dos fonemas. A fala faz (e fazia na época da pesquisa) parte do cotidiano do sujeito, na transmissão dos pensamentos, na realização dos diálogos na troca de cultura, na vida em grupo das pessoas. Quando produzíamos a linguagem com dicção adequada, éramos compreendidos de forma ideal sem conflitos de entendimento. Na verdade, a linguagem passava a ser um instrumento de cidadania, de socialização, de integração. Vale aqui ressaltar que sendo a escola uma instituição social e sistemática, ela acabava modificando o que vem pronto para ela mesma decodificar. Assim afirmam Ezpeleta e Rockwell(1989, p. 73):

As relações entre o movimento social e a escola não acontecem automaticamente, pois nem a escola é produto previsível, reflexo do sistema de dominação, nem é uma entidade alheia ao movimento social, desempenhando em qualquer circunstância sua ‘função específica’, sem ser atingida pela história. A escola é construção social, acumula uma história institucional e uma história social que lhe dão existência cotidiana. Por isso,

pode-se falar de mudanças ou situações ‘imprevistas’ com a mesma frequência com que se observa que as mudanças ‘previstas’ não encontram seu lugar na escola.

3. CONCLUSÃO

Constatamos em nossa escola que nesses últimos anos o processo de alfabetização tem sido aplicado de forma mal dirigida. Ainda, atualmente, há a mudança constante de professores, não viabilizando um acompanhamento acurado nas primeiras séries às crianças. A falta de direção passa a fragmentar demais o ensino nas escolas públicas com uma clientela empobrecida sócio-financeiramente. O descaso da sociedade e da política acaba retalhando o ensino no país. Uma educação quando falida abraça modelos prontos na fantasia de que curam a doença educacional que se instala em nosso país. A escola por nós pesquisada reproduz a situação da sociedade, mantendo a dominação da classe do poder. Linguisticamente, na escola da pesquisa, as crianças retratavam em seus textos as marcas da educação popular. Surgem as questões: Como os conteúdos são colocados ou, muitas vezes, há a ausência deles? Como as crianças são alfabetizadas e por que a escrita está sendo usada para diagnosticar e discriminar os alunos da classe popular?

Nós, profissionais da educação, acabamos caindo no jogo desse movimento de reprodução social. Como dizem Ezpeleta e Rockwell que “para o Estado e as classes dominantes, trata-se de conservar e fortalecer suas formas de dominação, inclusive a reprodução das classes subalternas enquanto subalternas”(1989, p.55).

O professor deve procurar na vida cotidiana da escola ser um interlocutor entre as ações da sociedade e a contextualização do sujeito. Não importa onde ele esteja exercendo sua profissão — na zona rural ou na urbana — mas ele, nos seus múltiplos papéis, deve exercitar no educando o seu papel enquanto cidadão. A linguagem retrata o significado da vida de cada um; no entanto, ela deve estar de acordo com o código nacional da leitura para que cada sujeito possa escolher sua função na sociedade. Nada é feito na escola de maneira ingênua. As falsas ideologias de que a classe popular é incapaz, marginaliza a alfabetização por modelos estanques sem infiltração histórico.

A dicotomia educacional perpassa em qualquer cidade do interior do país. Em Mogi Guaçu é visível até dentro das escolas públicas a elitização daquelas escolas públicas

localizadas nos bairros centrais. Essas somente perdem em contraste com as escolas particulares. Constatamos que nas escolas localizadas em bairros mais periféricos, os experimentos educacionais mascaram a existência contraditória da realidade social. Para diminuir a distância entre as classes marcadas por estratos culturais, o professor pode oferecer uma pedagogia mais real de mudanças sociais. É na prática do professor, na viabilização da educação contextualizada na história, que a escola pode sair da alfabetização linear e construir um leque de hierarquias e interações entre os membros que nela participam, criando um processo educacional não-linear e espiral.

A escola por nós pesquisada, na época, representava a classe popular que acabava chegando às últimas séries do ensino fundamental ou concluindo o ensino médio, reproduzindo as ideologias das classes dominantes, sendo os trabalhadores delas. Assim, afirmam Ezpeleta e Rockwell que “o espaço escolar, como resultado de um processo histórico de construção social, apresenta alguns dos variados sentidos que tem assumido a relação entre o Estado e as classes subalternas em torno da escola” (1989, p.65).

REFERÊNCIAS

REVELLI v.10 n.2. Junho/2018. p. 25- 42. ISSN 1984 – 6576.
Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade.

BIEMBENGUT SANTADE, Maria Suzett. *A Palavra e o Desenho: uma interação da semântica e da semiótica na aprendizagem da língua*. Pesquisa de Pós-doutoramento realizada no Instituto de Letras da UERJ-Rio de Janeiro, sob a supervisão de Darcília Simões, 2006.

BIEMBENGUT SANTADE, Maria Suzett. *Semântica e Experiência Humana: o encontro de linguagem na educação básica*. Rio de Janeiro: T.Mais.Oito, 2008.

BIEMBENGUT SANTADE, Maria Suzett. *Gramaticalidade de Pé-no-Chão*. Curitiba, PR: Appris, 2011.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1965.

CHOMSKY, Noam & HALLE, Morris. *The Sound Pattern of English*. New York: Happer & How, 1968.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emilia. *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas (52:7-17), 1985.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREINET, Célestin. *A Educação pelo Trabalho*. Lisboa: Presença, 1974 (Vol. I-II).

JAKOBSON, Roman. *Fonema e Fonologia*. Trad. Joaquim Mattoso Camara Jr., Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

KLEIMAN, Angela. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e Letramento em foco – Linguagem nas séries iniciais*.

Cefiel/IEL/Unicamp, 2005 – 2010. Impresso em setembro de 2005.

_____; SIGNORINI, Inês et al. *O ensino e a formação do professor*. Porto alegre, Artmed, 2000.

_____. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MATTOSO CAMARA JR., Joaquim. *Princípios de Linguística Geral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

MATTOSO CAMARA JR., Joaquim. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

MONTESSORI, Maria. *A Criança*. Editora Portugalia: São Paulo, [s. d].

PIAGET, Jean. *La Psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin, 1967.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2.ed., 2008.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera. Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. pp. 89-113.

STREET, Brian Vincent. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.