

CECÍLIA DOLZAN

**FALANDO E APRENDENDO:
Reflexões sobre a alfabetização de multirrepetentes a
partir da linguagem**

1998

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FALANDO E APRENDENDO:
**Reflexões sobre a alfabetização de multirrepetentes a
partir da linguagem**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação ao Colegiado do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/ CED/ UFSC, sob orientação da Profª. Dra. Eneida Oto Shiroma e co-orientação da Profª. Msc. Ana Maria Borges de Sousa.

FLORIANÓPOLIS, NOVEMBRO DE 1998



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“FALANDO E APRENDENDO: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE
MULTIRREPETENTES A PARTIR DA LINGUAGEM”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11/12/98

Dra. Eneida Oto Shiroma (orientadora) _____

Msc. Ana Maria Borges de Souza (co-orientadora) _____

Dra. Carmen Silvia de Arruda Andaló _____

Dra. Célia Regina Vendramini _____

Dra. Nadir Zago (suplente) _____

Cecília Dolzan

Florianópolis, Santa Catarina, dezembro de 1998.

MÃOS DADAS

**Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela, não
distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida, não fugirei para as
ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida
presente .**

Carlos Drummond de Andrade

AO PROFISSIONAIS da Rede Pública de Ensino que diariamente, na maioria das vezes de forma solitária e anônima, lutam para que todas as crianças estejam na escola... aprendendo.

AO SEBASTIÃO (in memorian), **JAIR, CLAUDEMIR, SAMUEL E JULIANO**, todos multirrepetentes que apesar de toda a exclusão insistiram no direito de aprender a ler e escrever e, que em tempos, lugares e de formas diferentes, por terem sido meus alunos, marcaram de forma muito positiva minha vida..

AGRADECIMENTOS

Acredito ser um privilégio ter tanto para agradecer:

AOS ADOLESCENTES com os quais pude partilhar este trabalho e com quem muito aprendi;

À PROFESSORA ENEIDA OTO SHIROMA, minha Orientadora, (não sei como agradecer, quem a conhece sabe de seu compromisso como profissional e da amiga que sabe ser) pela competência na orientação deste trabalho, pela paciência, dedicação e carinho que sempre me dispensou, por tudo **MUITO OBRIGADA, ENEIDA !**

À PROFESSORA ANA MARIA BORGES DE SOUSA pela Co-Orientação competente e à amiga **ANA BAIANA**, pelo carinho e disponibilidade;

À MINHA FAMÍLIA, pelo incentivo, apoio e paciência, em especial meus filhos: **JAÍSA**, professora e companheira que divide comigo os sonhos de uma escola inclusiva; **JIANE** amiga, que partilhou a fase inicial deste trabalho; **JIONEI**, um exigente crítico da escola que desde pequeno me fazia rever meu papel de professora e **VÍTOR** que pelas dificuldades vividas dentro da escola, despertou na mãe-professora, uma consciência maior; e **AO ZÉ**, meu companheiro, pela paciência na divisão dos tempos e espaços;

AOS MUITOS AMIGOS que me iluminaram com a sua presença nos momentos em que precisei, entre eles quero nomear: **BETH, BRÁULIA, CIDA, DÓRIS, JOANA, ROGÉRIO, ROSA, ROSALBA, ROSE** (de Blumenau) e **ROSE** (de Joinville) e a **SOLANGE**; além de muitos outros, todos fundamentais para mim;

À LURDINHA pelo apoio amigo, durante todo o trabalho da pesquisa;

AOS PROFESSORES E COMPANHEIROS do mestrado pelo muito que aprendi;

AOS AMIGOS DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL LEOBERTO LEAL (Blumenau) pelo apoio e solidariedade nesta fase final, tão difícil para mim;

À GUADALUPE pela amizade e as aulas de espanhol;

À GREYCE e AO JANGA pelo socorro nos meus tropeços na informática, na diagramação do texto e das imagens;

AOS AMIGOS DO COLÉGIO ESTADUAL PADRE JOSÉ MAURÍCIO (Blumenau) onde partilhei experiências com multirrepetentes;

AOS PROFESSORES das escolas, onde os adolescentes foram matriculados, por abrirem espaços importantes para que a volta deles à escola fosse possível;

À CAPES pelo apoio financeiro recebido através de bolsa, e **A TODOS** os que se mobilizaram para que isto se tornasse realidade;

AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU pelos espaços de discussão;

AOS PROFESSORES DO COLÉGIO ESTADUAL PADRE ANCHIETA (Florianópolis) pelos espaços de aprendizagens;

“ Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo pois já não vou mais sozinho ”.

Thiago de Mello

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
Origem do Problema	04
A Pesquisa	08
CAPÍTULO I : A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL	
Revisando a Literatura	14
As Diferentes Teorias Para Explicar o Fracasso das Crianças Pobres.....	16+
O Debate nos Anos Noventa.....	23
CAPÍTULO II : A LINGUAGEM DA ESCOLA E A LINGUAGEM DOS ALUNOS	
A Linguagem e o Processo de Construção do Sujeito.....	31
A Linguagem como Portadora de Significado Social.....	35+
O Discurso Social e a Posição do Falante	37+
A Linguagem Dentro da Escola	39
CAPÍTULO III : TRABALHANDO COM OS MULTIRREPETENTES	
Falando e Aprendendo	49
Quem eram os Multirrepetentes	55+
CAPÍTULO IV : A ESCOLA PELO OLHAR DOS MULTIRREPETENTES	
É Errando que se Aprende	96
Os Tempos e os Espaços da Escola.....	105
O Uniforme que Ressalta a Diferença	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS :	
Uma Escrita Final e um Ponto de Partida	116
BIBLIOGRAFIA.....	123

LISTA DAS FIGURAS

1	Foto do local da oficina de alfabetização	06
2	A oficina era um lugar diferente da escola.....	51
3	Foto de alguns adolescentes sujeitos da pesquisa.....	55
4	Escrita inicial do Samuel.....	58
5	Texto de Samuel a partir de manchete de jornal.....	59
6	Texto em que Samuel satirizava figuras políticas.....	60
7	Desenhos feitos por Samuel para resolver problemas de matemática propostos pela escola.....	61
8	Letra de música escrita por Edinei e estudada na oficina de alfabetização.....	65
9	Texto e ilustração de um “rap” do Edinei.....	66
10	Desenho representando a exclusão sentida pelos alunos repetentes.....	69
11	Escrita silábica do Felipe ao iniciar a oficina de alfabetização.....	72
12	Trabalho do Felipe, já alfabetizado, produzido a partir de textos e fotos de jornais.....	73
13	Letras de músicas utilizadas pelo César na oficina de alfabetização.....	76
14	Cartelas produzidas pelo Gilson para jogos de alfabetização.....	80
15	Escritas produzidas pelo Roberto na fase inicial do trabalho na oficina.....	88
16	Desenhos produzidos pelo Roberto na fase inicial do trabalho na oficina.....	88
17	Desenho e letras de músicas escritas pelo Roberto já alfabetizado.....	89
18	Letra de música escrita como texto para alfabetização do Roberto.....	89
19	História em quadrinhos do Almir.	92
20	História em quadrinhos com carros, tema preferido de Vicente.....	94

RESUMO

O objetivo deste trabalho é empreender uma análise do Fracasso Escolar a partir da visão de alunos excluídos da escola. Trata-se de uma Pesquisa-Ação realizada durante todo o ano de 1996, numa Oficina de Alfabetização em Florianópolis, com quinze multirrepetentes analfabetos já adolescentes. Buscou-se fazer uma leitura crítica da escola, utilizando como fonte primária as falas dos multirrepetentes sobre a escola e o fracasso escolar e adotando as contribuições teóricas de Bakhtin e Vigotsky. A pesquisa procurou identificar as dificuldades expressas nas falas dos alunos que, em muitos casos, reproduziam as falas institucionais relacionando pobreza com incompetência, incapacidade e desinteresse. As conclusões do estudo apontaram três aspectos: a) a inadequação das estruturas e do sistema escolar, b) o despreparo da escola para lidar com as diferenças e c) a habilidade da escola em transformar estas diferenças em dificuldades e incompetências. Constatou-se que a abertura de espaços onde podiam pensar, falar e escrever o que pensavam, com o direito de opinar sobre o que e como aprender, possibilitou a estes adolescentes aprender a ler, escrever e retornar à escola. A análise desta experiência pretende contribuir com os estudos sobre as linguagens e a estrutura da escola e a relação professor/aluno/conhecimento.

INTRODUÇÃO

“ A escola pública de 1º. grau falha na sua tarefa básica de alfabetização das crianças das camadas populares, excluindo-as precocemente de seu interior, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é, e a criança não aceita a escola tal como ela funciona ”.

(PATTO, 1993)

A maioria dos trabalhos sobre o primeiro grau são produtos de pesquisas e reflexões dos profissionais das universidades. O fracasso escolar no Brasil vem sendo discutido quase sempre a partir da ótica da escola, a partir do olhar e das falas de uma parte dos seus atores, mais precisamente de alguns profissionais da educação. Embora numerosas, essas contribuições não têm conseguido interferir significativamente nos índices de fracasso escolar e multirrepetências dos últimos vinte anos. São os adultos, profissionais da educação, a partir de suas concepções de mundo, que procuram explicar o que se passa dentro da escola. Quais os motivos que fazem um grupo numeroso de crianças não aprender sequer a ler, escrever e as noções básicas da matemática? Pela atual organização do sistema escolar, quem não aprende a ler e escrever tem o acesso às séries superiores negado, uma vez que a escola se organiza e trabalha com o conhecimento tendo como instrumento básico a linguagem, em especial, a leitura e escrita.

Existe uma distância muito grande entre o que se afirma teoricamente sobre a escola e a escola concreta, que crianças e professores fazem diariamente. Os professores em função da precariedade de sua formação e das condições de trabalho, pela falta de tempo para estudar, pela fragmentação dos currículos e programas de ensino, muitas vezes acabam não tendo condições de levar para sua prática de sala de aula, as conclusões dos estudos realizados nas academias. Por outro lado, o senso comum rei-

nante nas escolas legitima uma certa dicotomia entre teoria e prática como também, de certa forma, rejeita as explicações teóricas que tentam de alguma forma dar conta de explicar o fracasso escolar. Assim, apesar das numerosas produções teóricas na área da alfabetização, constata-se, ainda, algumas lacunas a serem preenchidas para que se possa avançar na discussão e compreender melhor o que se passa na escola e como se produz o fracasso escolar.

Uma das lacunas na literatura sobre este tema é a ausência de análises que tratem do tema do ponto de vista de quem alfabetiza, da fala de quem convive diariamente com as crianças que fracassam dentro das escolas, sendo mais raras ainda as análises feitas com base nas falas dos alunos. (CAMPOS, 1980, KRAMER, 1993, LEITE, 1995) Para compreender o cotidiano da escola é preciso também ouvir as falas de seus profissionais, especialmente daqueles que enfrentam o fracasso todos os dias, e o fazem sabendo que embora difícil, o sucesso é possível. Investigar o que pensam e o que falam da escola os alunos que, tendo passado por ela, sido reprovados várias vezes e excluídos, voltaram à escola e tiveram sucesso. Esse pode ser um fio que conduza a novas formas de interpretar o cotidiano da escola, de entender melhor como se produz o fracasso e a exclusão de milhares de crianças todos os anos das escolas públicas do país.

Várias áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia, a psicologia, as ciências da saúde, entre outras, têm feito estudos na tentativa de compreender o fracasso da escola pública em alfabetizar os filhos dos trabalhadores. No entanto, apenas uma parte destes estudos têm chegado até a sala de aula, muito do que tem sido produzido não tem revertido em mudanças efetivas na escola, seja pela situação dos profissionais da educação ou pelas políticas educacionais. Quanto às políticas para a educação, quase sempre são pensadas por quem, de dentro de gabinetes, vêm tradicionalmente se atribuindo o direito de pensar e decidir sobre as mudanças na escola.

Os profissionais da educação, especialmente nas três últimas décadas, vêm direcionando seus estudos para aspectos do fracasso e do baixo rendimento dos alu-

nos, particularmente das escolas públicas. Existe um número muito grande de produções nesta área. A luta pela democratização da escola, pela garantia de vagas, pelo sucesso das crianças vem ganhando força.

Junto a este movimento pela universalização do direito à educação, surge outro que denuncia a escola como excludente e seletiva e como produtora do fracasso. As políticas públicas, de várias formas, procuram responsabilizar os professores pela busca da solução. O discurso mais comum nas esferas oficiais, é de que os alunos não aprendem porque os professores não sabem ensinar. Concluem que se a causa da exclusão é a não-aprendizagem dos alunos, a solução do problema poderia estar na formação de professores.

As medidas que recentemente propõem alterações nas condições de trabalho dos profissionais de sala de aula, nas questões metodológicas e no tempo de duração da hora-aula e do ano letivo, são todas direcionadas para os profissionais da educação, como se isoladamente os professores pudessem dar conta de superar o fracasso escolar.

Especialmente nos últimos anos, inúmeros trabalhos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos, criando um espaço bastante amplo de discussão numa tentativa de resolver o problema. Esta pesquisa, buscando contribuir com o avanço do debate, procura trazer a visão de importantes sujeitos do processo, até então relegados a segundo plano nas pesquisas sobre o fracasso escolar: os alunos multirrepetentes.

A Pesquisa foi realizada com alunos não-alfabetizados, que já tinham passado pela escola, sido excluídos e desejavam retornar. Analisar a opinião que estes sujeitos têm sobre a escola e como vivenciaram este tempo escolar marcado pelo fracasso, além de levantar com eles as principais dificuldades ali encontradas, constitui-se o ponto central deste trabalho. Embora considere da maior importância o olhar dos professores sobre os diferentes problemas da escola, o objetivo da pesquisa era trabalhar com as falas dos alunos.

A ORIGEM DO PROBLEMA

Como professora-alfabetizadora, deparei-me, inúmeras vezes, ao longo da trajetória profissional, com alunos multirrepetentes, crianças ou adolescentes que estavam na escola há três ou mais anos e não se alfabetizavam. Na tentativa de contribuir para uma maior compreensão deste fato passei a estudar as diferentes questões envolvidas no fracasso escolar.

Inicialmente pretendia fazer um estudo dentro de uma escola com uma classe de alunos multirrepetentes, queria ouvir o que estes alunos pensavam sobre o fracasso escolar e sobre as escolas por onde passaram. No decorrer do Curso de Mestrado em Educação fui indicada para realizar um trabalho junto ao Programa de Iniciação ao Trabalho (PIT), Projeto ligado à Associação Florianopolitana de Voluntárias (AFLOV), uma entidade assistencial direcionada ao atendimento de mulheres, adolescentes e crianças carentes.

A intenção dessa entidade era a de criar um curso supletivo de alfabetização para um grupo de adolescentes atendido por ela e que estavam tendo dificuldades em permanecer na escola. O trabalho seria realizado junto aos projetos de Assistência Social da Secretaria de Desenvolvimento e Bem-Estar Social, em parceria com a Secretaria de Educação. Como já haviam sido feitas várias tentativas de escolarização destes adolescentes sem sucesso, esta proposta tinha quase que somente o objetivo de mantê-los estudando e assim cumprir a exigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere à escolarização. Conforme declaração da Coordenadora do PIT, eram poucas as esperanças de que eles aprendessem, e menos ainda, que pudessem voltar à escola.

Por todos os trabalhos que eu já havia desenvolvido com alunos multirrepetentes, sabia que era possível fazer mais do que simplesmente colocá-los num curso supletivo de alfabetização. Dessa forma, propus à Coordenação do Projeto um trabalho que, além da alfabetização, buscasse a reintegração deles à escola regular. Pesquisando

a situação daqueles alunos e investigando sua história escolar e pessoal, poderia discutir com o grupo que ações poderiam ser desencadeadas para que pudessem voltar à escola e aprender.

O grupo que participou deste trabalho era formado por 26 adolescentes, quatro meninas e 22 rapazes. Estavam matriculados em escolas públicas das redes estadual e municipal ou no ensino supletivo. O trabalho de retorno à escola foi feito com todos os vinte e seis, mas só um subgrupo de quinze adolescentes (14 rapazes e 01 menina) participaram desta pesquisa pelo fato de ainda não estarem alfabetizados. Eram adolescentes em situação de risco, em sua maioria negros, alguns usuários de drogas, outros infratores e todos, pelo menos durante algum tempo, haviam morado na rua. Por ocasião da pesquisa, apenas um deles residia com os pais, os demais moravam em albergues, abrigos, casa-lar e outras instituições similares, sendo que alguns dormiam na casa de parentes, amigos ou na rua.

Vários deles estavam trabalhando como carregadores no Terminal Urbano de Florianópolis, no Projeto Guias Mirins¹, alguns faziam cursos de marceneiros, de costureiros, tecelões. Todos freqüentavam espaços ligados à Secretaria do Desenvolvimento e Bem-Estar Social, conhecidos como oficinas e praticavam várias atividades, entre elas, música, com destaque para o samba, o “rap” e o pagode que era a oficina mais concorrida. Havia oficinas de dança, de futebol, de “surf” e de pintura. Como se tratava de projetos alternativos, eles escolhiam o que freqüentar e assim foi criada a oficina de alfabetização, também opcional e de freqüência livre.

A oficina, por opção minha, não deveria ocorrer dentro de uma escola, razão pela qual precisávamos de uma sala, em outro espaço. Houve uma certa dificuldade em encontrar um local adequado, inicialmente ficamos dividindo um espaço com o Grupo Alcoólicos, que se mostrou inadequado por haver coincidência de horários.

¹ O Projeto Guias-Mirins consiste num Projeto de Trabalho Sócio educativo, desenvolvido na Rodoviária de Florianópolis, onde os adolescentes atendem aos usuários daquele terminal, atuando como carregadores de mala e prestando informações e orientação aos passageiros.

Mais tarde, os próprios adolescentes encontraram uma sala disponível num prédio desativado pertencente ao Conselho da Criança e do Adolescente. Limparam o local e conseguimos uns poucos móveis com os quais trabalhamos: uma mesa grande, cadeiras, um arquivo que estava no depósito e um quadro-de-giz. (Figura 1)



Fig. 1: Foto do local da oficina de alfabetização.

O quadro 1 retrata a situação escolar dos adolescentes no início e no final da pesquisa. Os nomes usados no quadro são fictícios para preservar a identidade destes sujeitos.

Quadro 1 - Perfil dos multirrepetentes (em 1996)

ALUNO	sexo	cor	idade	Série inicial	Conhecimento sobre a língua	Desenvolvimento durante o trabalho	Série/final de 1996
Almir	M	mulato	16	supletivo	Não-alfabetizado	Alfabetizado com algumas dificuldades	1ª fase supletivo
Amaldo	M	mulato	16	1ª	Não-alfabetizado	Alfabetizou-se com facilidade	5ª
Roberto	M	negro	16	1ª	Não conhecia as letras	Alfabetizado com algumas dificuldades	supletivo 2ª fase
Samuel	M	branca	16	3ª	Não-alfabetizado	Alfabetizou-se logo no início	5ª série
Lucas	M	branca	15	4ª	Não-alfabetizado	Alfabetizado com algumas dificuldades	supletivo
Vicente	M	negro	15	1ª	Não-alfabetizado	Alfabetizou-se rapidamente	não foi para escola
Dione	F	mulata	14	2ª	Não-alfabetizada	Alfabetizada logo no início	supletivo não concluiu
Edinei	M	negro	14	3ª	Não-alfabetizado	Alfabetizou-se com algumas dificuldades	supletivo 2ª fase
César	M	negro	14	supletivo	Lia mecanicamente mas não escrevia	Alfabetizou-se	supletivo 2ª fase
Sílvio	M	negro	14	3ª	Não-alfabetizado	Alfabetizou-se	supletivo 2ª fase
Jair	M	mulato	13	3ª	Não-alfabetizado	Alfabetizou-se	supletivo 2ª fase
Felipe	M	branca	13	1ª	Não-alfabetizado	Alfabetizou-se com muita facilidade	3ª
Gilson	M	negro	13	2ª	Não conhecia as letras	Ainda apresentava dificuldades em relação à leitura e escrita	2ª
Leonardo	M	branca	13	4ª	Decodificava a leitura	Alfabetizou-se, mas tinha algumas dificuldades na leitura.	4ª
Sandro	M	branca	13	4ª	Decodificava a leitura e tinha muita dificuldade p/usar a escrita	Alfabetizou-se ia muito bem na escola.	4ª

A AFLOV doou alguns cadernos, lápis e durante um certo tempo, o lanche para os alunos. Depois, o lanche passou a ser oferecido por um supermercado da cidade. Todos os demais materiais que utilizávamos eram levados por mim que, com a ajuda de alguns amigos, providenciava papel officio ou sobras de papel dos formulários, jornais e revistas usados, cedidos pelo dono de uma banca nas proximidades que se interessou em saber o que eu e aquele grupo de adolescentes fazíamos. Levava, ainda, folhetos de propagandas, tablóides, papel pardo, giz, alguns poucos livros. Para o registro dos dados para pesquisa foram usados o gravador, fotografias e algumas filmagens. Todos esses equipamentos e registros eram instrumentos de pesquisa como também recursos pedagógicos; assim, o gravador servia para colher depoimentos que seriam utilizados tanto na pesquisa como para melhorar o desempenho oral e de leitura.

A PESQUISA

O trabalho começou no dia 16 de Janeiro de 1996 e estendeu-se até 20 de Dezembro do mesmo ano. Os encontros eram realizados duas vezes por semana, duravam de duas horas e meia a três horas, no período matutino para quem ia à escola à tarde, no vespertino ou noturno para quem estudava pela manhã.

De acordo com a pesquisa-ação, inicialmente fiz um levantamento da situação, visando explorar as possibilidades de trabalho, testar metodologias, colher dados e planejar as ações com os envolvidos no processo. Discuti com os participantes, consultei os educadores sociais e alguns professores que haviam trabalhado com estes adolescentes sobre a situação em que cada um deles se encontrava.

“A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações.” (THIOLLENT, 1994. p.48)

A pesquisa-ação serviu como base para o levantamento de um problema coletivo e o desenvolvimento de um trabalho visando à solução daquele problema, ou seja, a escolarização daquele grupo. Com este trabalho, esperava não apenas saber o que os adolescentes pensavam sobre a escola, o fracasso escolar e sobre sua situação de excluídos da mesma mas, resolver um problema comum que era a reinserção na escola. Para isso, precisava contar com o envolvimento e a participação de cada um. Era necessário também buscar a conscientização do grupo sobre a mobilização que dele era esperada para que se pudesse resolver o problema da escolarização. Por esta razão discutia-se intensamente todos os passos e as dificuldades encontradas em cada uma das etapas do trabalho, buscando para cada dificuldade levantada todas as alternativas de solução possíveis.

Segundo Thiollent (1994. P.14)

“A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

As gravações objetivando reconstruir a história escolar e pessoal de cada um e do grupo, eram feitas freqüentemente e utilizadas como um recurso pedagógico e material para reflexões posteriores. Gravavam-se conversas, depoimentos, dramatizações e até textos produzidos por eles, escritos por mim e lidos para o grupo. No decorrer dos trabalhos, havia momentos de planejamento e de avaliação que serviam de referência para os encaminhamentos posteriores e as mudanças que se fizessem necessárias. Os seminários de avaliação eram realizados mensalmente ou cada vez que alguma situação mais grave o exigisse. Os registros eram feitos por todos os participantes, que se utilizavam dos mais diversos recursos, desde as diferentes escritas² até desenhos, recortes e colagens. Estes seminários eram organizados em volta da mesa, com

² Escritas pré-silábicas são escritas produzidas por sujeitos não-alfabetizados, que escrevem usando letras ou outros caracteres sem estabelecer nenhuma relação com a quantidade de sílabas da palavra. Ver FERREIRO E PALÁCIO. (1990)

rodadas de conversa, onde todos deveriam falar, embora nem sempre isso acontecesse. Partíamos sempre de três pontos importantes: 1) avaliação do que tínhamos feito desde o último seminário; 2) levantamento dos problemas encontrados e possíveis soluções; 3) planejamento do que poderia ser feito com definição de tarefas, e agendamentos de datas.

Os trabalhos produzidos sob forma de documentos escritos ou depoimentos gravados eram analisados pelo grupo e discutidos sob os mais diferentes ângulos, quer seja como referência para aprendizagem da leitura e escrita, quer para tomada de decisões e encaminhamentos quanto às questões relativas ao grupo ou às escolas.

O objetivo central da pesquisa era investigar o fracasso escolar a partir da fala dos multirrepetentes e trabalhar com os sujeitos envolvidos para que pudessem perceber as possibilidades que tinham de voltarem à escola regular. Assim, não nos limitamos a discutir sobre a situação escolar, mas tentávamos criar em nossos encontros alternativas que viabilizassem mudanças na sua vida escolar, tais como espaços de reflexão, para que pudéssemos, como grupo, vislumbrar novas perspectivas. Nos dois encontros semanais, boa parte do tempo era destinado a discutir as questões da escola, e de como essa instituição reflete a sociedade excludente que temos. Indagávamos: que aprendizagens deveríamos fazer para superar esta realidade escolar, ou pelo menos para entrar ali e aprender? Nesta perspectiva trabalhei também com as escolas, procurando abrir espaços para que se efetivasse um diálogo entre o adolescente e os profissionais da escola. Neste processo exerci o papel de mediadora, interferindo o mínimo possível nas discussões entre os adolescentes e os professores.

Procuramos identificar os pontos críticos para a permanência destes adolescentes na escola, diferenciando o que fazia parte da estrutura escolar e era, portanto, impossível de ser mudado por nós, daquilo que estava relacionado à situação vivida por aquele grupo, essas questões eram tão complexas quanto as primeiras, mas pelo fato de estarem mais afetas ao dia a dia dos sujeitos envolvidos, possibilitavam algum tipo de interferência sobre as mesmas.

Trabalhamos muito com cada um dos sujeitos, resgatando a história de vida deles, e retomando com detalhes o aluno que cada um já havia sido, com todas as dificuldades que vivenciaram. Fazíamos muitos trabalhos em que cada um tinha que colocar como se via, quem era naquele momento, como se sentia ali na oficina e nas escolas onde estavam. Procuramos identificar o que havia de significativo em cada uma das muitas passagens pela escola, o envolvimento com os professores e colegas, as situações de sucesso e fracasso e as razões das saídas.

Estas questões eram trabalhadas em grupo, através de depoimentos, entrevistas, teatro e registradas em desenhos, recortes, que depois eram expostos, discutidos e muitas vezes refeitos.

Os adolescentes viam a escola como um lugar inacessível, onde eles não se dariam bem, teriam dificuldades por se perceberem como incapazes e incompetentes para aprender a ler e escrever. Dessa forma, trabalhei com a hipótese de que a partir da alfabetização poderiam passar a ver a escola como um lugar difícil sim, mas não impossível para eles. Mudando a impressão que tinham de si mesmos como alunos, perceber-se-iam mais capazes para aprender na escola. Queria que se dessem conta de que apesar dos muitos problemas da escola, embora com dificuldades, eles poderiam voltar, que este era um direito de cada um e poderiam novamente tentar aprender. Ouvindo os excluídos da escola, resgatando suas passagens por ela, consegui identificar, em suas falas, como vêem a produção do fracasso escolar. Foi desenvolvido um trabalho que abria espaços para a conscientização dos adolescentes como sujeitos com direito à escola e com capacidades para isso, refletindo sobre os problemas que lá enfrentavam e percebendo outros aspectos que não apenas a incapacidade ou a pobreza. A partir das muitas falas suas foi possível fazer uma leitura crítica da estrutura escolar, com suas exigências, analisar as dificuldades decorrentes da situação de pobreza dos alunos e das cobranças escolares.

Nessa leitura procurei identificar as concepções de aluno, de ensinar e aprender presentes dentro da escola e na sociedade, expressas nas fala dos alunos e

dos professores, relacionando pobreza com incompetência, incapacidade e desinteresse. Nas falas dos adolescentes foi possível perceber três aspectos: a) a inadequação das estruturas e do sistema escolar, b) o despreparo da escola para lidar com as diferenças, especialmente diferenças culturais e c) a habilidade da escola em transformar essas diferenças em dificuldades e incompetências.

A metodologia utilizada na oficina centrava-se na participação e posicionamento dos envolvidos, nos depoimentos sobre a escola, na reflexão a partir dessas falas, a conscientização e a busca de novas possibilidades de ação. Foram utilizados diferentes linguagens para desvendar os significados que tinham para eles as falas da escola, o que representava ser multirrepetente e que possibilidades haviam de superar esta condição. A discussão passava pela compreensão dos códigos que compõem a leitura e a escrita, proporcionando mergulhos no mundo das linguagens para que daí brotassem significados e desejos de significá-los.

Começamos pela criação de espaços onde podiam falar, e escrever o que pensavam sobre a escola, sobre suas dificuldades, com o direito de opinar sobre o que aprender e como aprender. A partir dessa experiência, faço uma análise das linguagens, da relação professor/aluno/conhecimento, utilizando como fonte primária as falas destes multirrepetentes sobre a escola. Por esta razão, os teóricos escolhidos como referência para nossa análise foram Bakhtin e Vigotsky.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, **O Fracasso escolar no Brasil**, faço um resgate das diferentes explicações produzidas ao longo das últimas décadas para o insucesso dos filhos dos trabalhadores nas escolas públicas. Faço um apanhado das explicações teóricas que as diferentes áreas do conhecimento deram ao longo dos anos para os problemas das crianças na escola. Da “culpabilização” da criança à responsabilidade dos mestres e dos currículos. O segundo capítulo, **A Linguagem escolar e a linguagem dos alunos**, traz uma reflexão sobre o papel da linguagem na constituição dos sujeitos, na demarcação dos espaços escola-

res, dos papéis sociais dentro da escola e na construção do conhecimento escolar. Proponho a reflexão sobre como a linguagem na escola pode servir para a exclusão ou promover os sujeitos-alunos. No terceiro capítulo, **Trabalhando com os multirrepetentes**, analiso as falas dos adolescentes envolvidos na pesquisa, elaboro considerações sobre concepções de ensinar e aprender e um relato da metodologia utilizada para a alfabetização e do processo de reintegração deles à escola regular. No quarto capítulo, **A Escola vista pelo olhar dos multirrepetentes**, discuto as normas e exigências escolares do ponto de vista dos adolescentes; as dificuldades sentidas por eles em relação aos espaços e tempos das escolas, das exigências burocráticas aos materiais e uniformes cobrados pelas escolas. Por fim: **Uma escrita final e um ponto de partida...** procuro trazer algumas considerações sobre as possibilidades, as limitações e os desafios colocados por esta pesquisa.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

“ Os bacanas aprendem, tudo na escola tudo é fácil para eles, as professoras gostam deles e ajudam mais, a gente é pobre, é menino de rua, é negro, moleque, quem acredita que a gente também quer aprender? ” (César 14 anos)

REVISANDO A LITERATURA

O fracasso escolar, desde o período colonial, concretiza-se na exclusão escolar das camadas mais pobres da população. No Brasil-Colônia o saber escolar era visto como um privilégio de grupos determinados, de modo que o saber escrito ficava nas mãos dos colonizadores. (MOLL, 1996)

Ao longo do tempo, foi ocorrendo um direcionamento elitista na distribuição do saber letrado. Diferenciado para as classes, já no século XVI, o ensino reservado aos nobres tinha a finalidade de prepará-los para serem dirigentes, enquanto que para os pobres e os indígenas, reservava-se um saber rudimentar, próprio para adequá-los ao papel de subalternos. A educação dos jesuítas já exercia esse duplo papel: para a elite, a formação específica para a administração da colônia, e para filhos dos colonos e os índios, a catequese para a conversão ao catolicismo e à servidão. Já com as primeiras escolas no Brasil, aparece a supremacia de uma forma de conceber a escola, com um modelo de ensino, um padrão para atender especialmente a uma parcela da população. (MOLL, 1996)

Havia medidas que impediam que parte da população tivesse acesso à leitura e escrita e estas eram complementares a outras que tinham como propósito manter

a colônia em situação de dependência, não só econômica como também cultural. A ignorância do povo garantiria o colonialismo.

Esta concepção de escola se perpetuou ao longo dos tempos, como parte da cultura de viver e fazer a educação formal. A estrutura e a organização do sistema escolar, garantem de várias maneiras o sucesso de uns e a exclusão de outros, e essa cultura perpassa a escola e atua além dos seus muros, sendo legitimada pela sociedade, que assiste anualmente com “naturalidade” à reprovação e exclusão de milhares de crianças brasileiras. Como afirma, Arroyo: (1992. p. 46):

“Existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar”.

Existe uma lógica presente na organização escolar, compondo todos os cenários das escolas, que legitima processos de exclusão, naturaliza o fato de que algumas crianças não podem jamais chegar ao final do primeiro grau. É uma lógica que confirma que para garantir a qualidade da escola, alguns devem reprovar, os “mediócras” devem ser retidos, separados e os “feras” valorizados. Essa é a lógica e a política da sociedade desigual e excludente que se vive hoje, que esteve e está presente, ao longo de toda a história da educação no Brasil. A escola atual mantém a mesma estrutura rígida e cristalizada do passado linear, progressiva e seriada, que se organiza apostando no sucesso de alguns e aceitando o fracasso de outros, vendo como legítimas as idéias de que o fracasso escolar passa apenas pelas capacidades dos alunos, pelo preparo dos professores, e que a adoção de novas metodologias seriam a solução do problema.

De uma sociedade que não colocava a educação escolar como um direito de todos, com uma estrutura escolar seguindo o modelo europeu, que excluía mulheres, índios, negros e pobres, passou-se a uma sociedade que defende a universalização da

escola. No entanto, o mesmo modelo de estrutura foi mantido e continua todos os anos gerando um número muito grande de analfabetos e excluídos.

Visto como uma praga, o analfabetismo começou a ser combatido por volta dos anos 30, com medidas de expansão da rede escolar, reformulação do sistema escolar, incentivo ao aperfeiçoamento de professores, adequação de programas de ensino, agrupamento de alunos por séries e outras de cunho político e burocrático. Apesar dessas medidas, o fracasso escolar continua sendo constante e cotidianamente produzido. A falta de vagas começa a ser combatida como forma de erradicar o analfabetismo, ampliam-se as oportunidades de acesso, mas o fantasma do analfabetismo continua presente e aparece o “fenômeno da evasão”. No final dos anos 70, de cada 1000 crianças que ingressavam na escola, só 183 concluíam o primeiro grau e de cada mil que entravam na primeira série, só 454 passavam para a segunda série. (Fonte Anuário Estatístico do Brasil, 1984).

AS DIFERENTES TEORIAS PARA EXPLICAR O FRACASSO DAS CRIANÇAS POBRES

“Quem roda na escola não tem boa cabeça, quando não é inteligente não aprende na escola, lá em casa ninguém aprendeu”

(Jair 13 anos)

Vários enfoques foram utilizados para explicar o fracasso escolar, principalmente o das crianças pobres, quase sempre afirmando que quando o aluno não aprende é porque algo está errado com ele. Aparecem explicações de cunho biológico que trabalham com duas hipóteses: uma associando o fracasso escolar à desnutrição e outra, à disfunções biológicas (LEFEVRE, 1976). A primeira delas defende que a desnutrição acarretaria alterações neurológicas que afetam a capacidade de aprendizagem, razão pela qual as crianças pobres, mal alimentadas, teriam menos condições de aprender. A segunda trabalha com estudos que acreditam na possibilidade de essas

alterações serem mais freqüentes nestas crianças (DORNELES, 1986). Trabalhos de MOYSES e LIMA (1982) e outros descartam essas explicações quando, dentro e fora da escola, pesquisam o desempenho de crianças com histórias de não-aprendizagem. Nestes últimos estudos fica evidenciado que muitos alunos que fracassam na escola, têm fora dela um desempenho considerado normal, sendo muito competentes para cuidarem de suas vidas fora da escola. (CARRAHER, 1982)

Embora não existam estudos rigorosos que sustentem a associação entre fracasso escolar e desnutrição, a crença de que as crianças pobres não aprendem por serem desnutridas foi e é ainda hoje apontada com uma das principais causas da não-aprendizagem, desresponsabilizando a escola e justificando, desta forma, a sua incapacidade em trabalhar com esta questão. Estudos (PATTO, 1993) apontam que não é possível colocar como causa do fracasso escolar a desnutrição, pois as crianças que sofrem de desnutrição, num grau que afetaria as estruturas cerebrais, em sua maioria morrem antes de completar sete anos, portanto, antes de chegar à escola.

A idéia do fracasso como um problema pessoal do aluno foi, e ainda é, muito referendado pela psicologia. As diferenças de aprendizagem foram, por muito tempo, atribuídas exclusivamente às diferenças na capacidade de aprender, respaldadas nos testes de Q.I., de aptidões e habilidades, para justificar o sucesso ou o fracasso na escola. Esses testes que determinam medidas pedagógicas e avaliam a suposta maturidade emocional, sensorial, motora e da linguagem da criança, orientam a formação das turmas na escola. Quem não aprende, segundo estas hipóteses, é portador de algum problema ou deficiência. Nesse sentido, a psicologia, a partir dos anos 20, ajudou a construir a idéia de que o aluno é o responsável pelo próprio fracasso (PATTO, 1993). A crítica que se faz é de que há muitas questões relativas tanto aos testes, como à situação da criança testada, que não são consideradas. O fato é que, não usar a linguagem padrão, não ter familiaridade com a leitura e a escrita, não podem invalidar a competência para aprender, pois há crianças que não sabem usar o lápis, que não usam a linguagem "correta" e que, no entanto, constróem seus brinquedos, fazem sua comi-

da, cuidam de seus irmãos menores, atividades estas que exigem inteligência, habilidade motora e maturidade.

A desconsideração da competência das crianças dentro da escola e a sua “culpabilização” pelo fracasso, a cultura da incapacidade das crianças pobres para aprender fazem com que estas, ao chegarem na escola, sintam-se testadas, reajam negativamente e se fechem. Na verdade, estão apenas demonstrando falta de contato com a realidade escolar. A escola, contudo, responde a isso classificando-as como carentes, portadoras de distúrbios, com problemas de coordenação motora, etc. Seria apenas uma questão de tempo para que conseguissem aprender, mas os alunos passam a ser vistos e tratados então como incapazes de aprender.

Se o fracasso era visto como algo eminentemente pessoal, a investigação para a sua superação centrava-se na busca das causas a partir da criança. Essa abordagem, predominante entre os anos 60 e 80, respaldava os testes de prontidão e maturidade aplicados em grande escala, entre os quais destacava-se o Teste ABC de Lourenço Filho, cujos resultados serviam de referência na composição das turmas e legitimavam os fracassos ou sucessos na escola. O fazer pedagógico dos professores dessas turmas ficava condicionado aos resultados dos testes, de antemão. Já estava pois determinado quem tinha ou não condições de aprender e, essa forma de pensar determinava a opção metodológica e até mesmo os conteúdos a serem trabalhados com estas crianças.

Partia-se do pressuposto de que os alunos com baixo desempenho nos testes não haviam se desenvolvido normalmente, razão pela qual precisavam de um programa de trabalho que promovesse esse desenvolvimento. Acreditava-se que o “não-desenvolvimento” era causado pelas condições adversas em que viviam, que a falta de condições econômicas prejudicava o desenvolvimento e por isso era preciso estabelecer programas que compensassem as carências daquelas crianças. Ocorreu na década de 70 uma supervalorização das atividades destinadas a desenvolver habilidades motoras e sensoriais, como pré-requisitos indispensáveis para quem entrasse na escola para

se alfabetizar. Eram atividades que tinham como objetivo garantir a **prontidão para a alfabetização**, concentradas num tempo escolar chamado **período preparatório** que ocorria no início do ano escolar e que visava ao desenvolvimento da coordenação motora, atenção, percepções, memória, etc.

Foram elaborados, nos anos 70, os programas de **educação compensatória**, originados de programas implantados nos Estados Unidos³ que predominaram na educação infantil durante décadas e, ainda hoje, de certa forma, estão muito presentes nas escolas, principalmente nas proposta pedagógicas para as turmas especiais e para os alunos multirrepetentes.

Dentro do universo escolar existem papéis reservados para cada um dos atores deste espaço. Assim como se espera dos professores um conjunto de ações compatíveis com o lugar que ocupam, cada educando tem dentro da escola um papel que lhe é atribuído. Tudo isso com a idéia de que bom aluno é aquele que, adaptando-se à escola, consegue realizar atividades que garantam progresso na carreira escolar. Seu desempenho lhe conferirá o título de **bom ou mau aluno**. Atitudes de rebeldia / apatia e ou submissão, sempre presentes no cotidiano escolar, e estão intimamente ligadas à aceitação ou não do papel reservado para cada um dentro do universo escolar.

A título de ilustração, é possível observar os dados da pesquisa⁴ que realizei entre 1992 e 1994 na cidade de Blumenau / SC, através da qual se buscava investigar a associação que pais, alunos e professores (as) faziam entre indisciplina, rebeldia e fracasso escolar. Oitenta e cinco por cento dos pais e professores quando perguntado sobre a causa mais provável da multi repetência, afirmaram que as crianças não aprendiam por serem bagunceiras ou rebeldes. A associação entre indisciplina, rebeldia e não-aprendizagem aparece também entre as crianças multirrepetentes.

³ Programa do Projeto Head Start dos Estados Unidos . Ver PATTO . *Psicologia e Ideologia*. 1987.

⁴ Pesquisa realizada pela autora, junto aos pais de alunos e professores de escolas públicas de Blumenau da rede municipal e estadual em 1995.

Forte e presente até hoje dentro das escolas também é a associação entre fracasso e diferenças culturais. A diversidade cultural na escola é trabalhada sempre levando em conta a “cultura escolar” padronizada, mais valorizada e, em alguns momentos, a única aceita como válida. A desvalorização ou a não consideração dos conhecimentos trazidos pelas crianças e a não consideração da bagagem cultural que elas herdaram de seu grupo, a supervalorização de uma **cultura e de um saber escolar**, as diferenças entre os padrões da escola e os das crianças pobres, acabam por gerar choques que dificultam o processo de alfabetização e, conseqüentemente, toda a caminhada em direção à conquista do saber escolar.

A escola valoriza um tipo de saber, como se só através dela se pudesse ter acesso ao conhecimento. É como se a cultura, a linguagem e o conhecimento escolar fossem superiores à cultura, à linguagem e aos conhecimentos populares. Expressões como: **pobreza de vocabulário e carência cultural** freqüentemente são utilizadas nas justificativas de insucesso escolar. A criança, quando entra na escola, encontra uma estrutura pronta e é ali que ela tem que aprender a lidar com **o conhecimento, a linguagem e a cultura padronizada e aceita pela escola**, que pode estar mais ou menos próxima da linguagem, conhecimento e cultura, herdados de seu grupo social. É ali que ela terá que enfrentar barreiras socialmente produzidas e cristalizadas na sociedade, é também dentro da escola que, de uma forma ou de outra, lhes transmitem a idéia de que as crianças pobres têm mais dificuldades de aprender. Essas barreiras são tanto maiores quanto maiores forem as diferenças entre a cultura, o conhecimento e a linguagem de seu grupo social e os padrões escolares.

A escola trabalha quase que somente com os saberes escolares, desconsiderando outras competências. Pela forma como são apresentados e trabalhados, muitas vezes criam-se dificuldades que fazem com que as crianças pobres se sintam deslocadas, não compreendidas e desistam da escolarização perdendo, assim, a chance de construir um conjunto de conhecimentos que lhes garantiria instrumentos importantes na luta pela sobrevivência e transformação da sua realidade.

As questões acima colocadas já vêm fazendo parte dos discursos veiculados dentro das escolas nos últimos dez anos. No entanto, permanece uma grande contradição: enquanto os **projetos políticos pedagógicos e os discursos escolares** prometem o acesso e a igualdade de oportunidades para todos, o fracasso e a exclusão perduram e não se distribuem igualmente. Além disso os dados revelam que a maioria dos casos de fracasso e exclusão é de crianças mais pobres.

A instituição Escola Pública vive atualmente momentos de grandes tensões. Colocada em xeque, é desafiada por não conseguir dar conta da alfabetização de todas as crianças, especialmente dos filhos dos trabalhadores. É também vista como um lugar onde se pode instrumentar os indivíduos para a conquista da cidadania. Questionada de todo modo, a escola se mantém cristalizada, fechada, armada, mantendo-se por trás de uma estrutura seletiva e excludente. Vive-se uma grande contradição entre o discurso veiculado dentro da escola e sua prática cotidiana. A escola pública não cumpre o que promete para uma determinada parcela da população, na medida em que não consegue garantir a construção do conhecimento escolar justamente para aqueles que têm na escola o único lugar de acesso ao saber sistematizado. Para as crianças filhas dos trabalhadores, a escola aparece como um lugar de opressão, como um espaço que reproduz as desigualdades sociais, onde elas têm poucas chances de se darem bem.

Ao mesmo tempo, a escola também é vista como um espaço de apropriação do saber escolar, para ser utilizado como forma de melhorar de vida. As crianças multirrepetentes atribuem à escola o papel quase único de garantir-lhes o acesso a uma vida diferente, acreditando que quem se der bem dentro da escola tem chances de superar a condição de miséria e pobreza em que vivem. É a idéia de que a escola pode garantir a ascensão social.

Nesse sentido acaba sendo um espaço de competição, individualismo e de incentivo ao consumo, onde todos competem com todos, alimentando as idéias de competência e mérito individual. Esse espaço é também um lugar de **resistências que se manifestam em forma de atitudes de indisciplina, de rebeldia e de apatia das**

crianças, que se utilizam de várias linguagens para expressar o quanto não aceitam essa forma e modelo de escola. Embora a escola afirme um princípio de igualdade para todos, as práticas desenvolvidas em seu interior introjetam a idéia de fracasso e da incapacidade da apropriação do saber para uma parcela significativa da população. A estratégia de culpar a própria criança pelo seu fracasso na escola, impregna discursos e práticas escolares (COLLARES, 1994).

É a mesma forma de pensar que acusa os pais de não se interessarem pelos estudos dos filhos, que afirma que os alunos pobres têm menos condições de aprender, por não terem um lugar para estudar em casa ou por não terem livros e materiais pedagógicos para brincar. Ela sugere que as crianças pobres têm vocabulário e cultura pobres, que não aprendem por passarem fome ou por serem filhos de pais separados, desempregados, analfabetos, desinteressados pelo futuro de seus crianças. Enfim, julga-as desinteressadas pelo estudo quando não se envolvem com as tarefas propostas. Assim sendo, a escola, de fato, torna-se um lugar pouco hospitaleiro para as crianças pobres. *

As exigências da estrutura escolar dificultam, não só o acesso mas principalmente a permanência e o sucesso de muitas crianças dentro da escola. Passando por todas estas dificuldades, tendo que superar barreiras impostas principalmente pela condição de pobreza em que vivem e pela inadequação da escola, essas crianças acabam se convencendo de que elas não foram feitas para a escola. Esta relação estabelecida com a escola, leva os filhos dos trabalhadores não a verem o ensino como um direito seu, mas sim como algo a ser duramente conquistado por eles, a partir de seus esforços e méritos pessoais, o que de certa forma é reafirmado pela sociedade atual, eminentemente meritocrática. Assim, as dificuldades encontradas na escola passam a ser vistas como incapacidades, alimentadas pela medicalização ou psicologização das dificuldades escolares, ou seja, quem não aprende deve ter algum problema ou simplesmente não se interessa, não se esforça. Esta medicalização ou psicologização do fracasso escolar é ainda muito aceita entre os profissionais da educação e também entre os pais e alunos que sofreram sucessivas reprovações (COLLARES, 1994).

É interessante notar que esta forma de explicar o fracasso escolar, não por coincidência, é também a forma aceita pela maioria dos profissionais que diretamente enfrentam o fracasso de seus alunos. É nas escolas públicas que se situam os altos índices de evasão e repetência, e ele é maior ainda nas escolas situadas dentro dos bolsões de pobreza. A precária formação dos professores, não permite que se vincule o baixo rendimento escolar às questões macrosociais, ao fazer pedagógico e especialmente às estruturas escolares. Não conseguindo perceber os vários aspectos determinantes do problema, não vislumbram nenhuma solução para ele.

Acrescente-se a toda essa situação, as condições precárias em que vivem os profissionais da educação. Expostos a uma crítica nacional, referendada pelo MEC, de que é a má formação dos profissionais da educação a responsável pelas mazelas da escola pública, carregam quase que sozinhos o peso dessa responsabilidade. Submetidos a políticas de formação profissional fragmentadas e descontinuadas, desvinculadas de suas práticas e, com os baixos salários que recebem, acabam por submeter-se a condições de trabalho e formas de organizar o seu cotidiano que agravam ainda mais a difícil situação das crianças pobres dentro da escola.

O DEBATE NOS ANOS NOVENTA

“As famílias operárias e as famílias da classe dominante apresentam diferentes resultados de escolarização porque elas têm diferentes relações com um tipo particular de currículo. Há uma história de classe inscrita no currículo dominante e ele funciona para incluir e excluir (...) de acordo com critérios de classe. (CONNELL, 1995.P.14)

A discussão sobre o fracasso escolar, nos últimos anos, vem apresentando novos enfoques. Vários autores têm trazido outros elementos para o debate. Nos anos 90, em função de todo o movimento de luta pelos direitos sociais da década anterior, da centralidade atribuída à Educação Básica nas Políticas Públicas e, considerando especialmente os dados estatísticos publicados sobre desempenho escolar, houve um aumento significativo do número de matrículas para o 1º. grau, da ampliação das vagas e do acesso à escola. O percentual de analfabetos vem caindo gradativamente e, em 1995, situava-se em torno de 12% da população⁵. No entanto, é preciso considerar que a maior parte dos que entram na escola não completam o 1º. grau. Apesar de permanecerem vários anos dentro dela, repetem muito e acabam desistindo sem que muitas vezes tenham aprendido a ler e escrever ou, na melhor das hipóteses, sem concluir o primeiro grau.

“ Sabe-se que o aluno brasileiro permanece em média, oito anos e meio na escola primária, o que põe em xeque o mito, segundo o qual pobre não valoriza a escola, abandona-a logo e prefere que seus filhos trabalhem.” (RIBEIRO, 1991)

A expressão “exclusão escolar” remete à idéia de exclusão pela falta de vagas. Nos últimos anos, a imprensa têm mostrado as intermináveis filas para a conquista de uma vaga e até mesmo o sorteio destas. A exclusão pelo fracasso escolar é, no entanto, tão ou mais grave e séria que a exclusão pelo não acesso. Em termos de Santa Catarina, excetuando-se poucas escolas de algumas cidades, pode-se afirmar que na maioria das escolas públicas catarinenses existem vagas para todas as crianças de 7 a 14 anos. Contudo, dados da Secretária Estadual de Educação apontam 11.2% de evasão escolar em 1995⁶ e por outro lado, 83.1% das crianças matriculadas nas escolas públicas do estado, estão atrasadas em dois ou mais anos, na relação idade/série, o que significa que nestas cidades a maioria das crianças estão na escola ou passaram por ela, mas, muitas delas, acumulam vários anos de insucesso escolar.

⁵ Dados do MEC/INEP/SEEC - IBGE - SC Contagem da População - 1996

⁶ Dados do MEC/INEP/SEEC - IBGE - SC Contagem da População - 1996

Dados da mesma pesquisa revelam que 90% das desistências são de alunos defasados na relação idade/série. Dessa forma apesar do aumento de vagas e da democratização do acesso à escola, da suposta igualdade de oportunidades, sabe-se que as crianças pobres, têm seu acesso reduzido, e quando ingressam na escola apresentam dificuldades de nela permanecer.

Segundo dados da UNESCO, em 1995, apenas dois terços das crianças brasileiras de sete a catorze anos estavam nas escolas e apenas 56% dos alunos matriculados chegavam à 5ª. série, 39% ao segundo grau, 12% à universidade e, só 3% concluíram o 1º. grau sem reprovar. Nessa mesma fonte, encontramos um outro dado, significativo qual seja, 50% das crianças reprovam na 1ª. série⁷. Se considerar que a criança que reprova na 1ª. série tem 50% a mais de chances de ser reprovada novamente, temos um quadro preocupante. (RIBEIRO, 1991)

Em pesquisa recente da UNICEF (1995), numa avaliação internacional em ciências e matemática, o Brasil alcançou o quarto pior lugar, ficando acima apenas do Haiti, República Dominicana e Guatemala. Numa pesquisa onde participaram alunos da 7ª. série, ficou em penúltimo lugar, superando somente Moçambique.⁸

As causas do baixo desempenho e do fracasso na escola vêm, de certa forma, se perpetuando ao longo das décadas. Nos anos 90, alguns aspectos novos ganharam força em muitos debates, com novos autores e outros posicionamentos que apontam a estrutura e a organização, o currículo, a linguagem escolar, a organização seriada e as formas de a escola lidar com estas questões, como determinantes do fracasso da escola. APPLE, 1994; GIROUX e SIMON, 1994; GIROUX e MAC LAREN, 1994.

As lutas por reformas de currículos e transformação de conteúdos não conseguiu superar a marginalidade e exclusão da criança pobre dentro da escola. A visão

⁷ Dados da UNESCO/1995, citados por SOUZA, H. Apud PATTO, 1998.

⁸ Dados da UNESCO/1995, citados por SOUZA, H. Apud PATTO, 1998.

do fracasso escolar como algo à margem do processo de ensino e da organização escolar permanece, embora outras questões nesse sentido comecem a ser levantadas.

No que pese a boa vontade dos professores e os movimentos por mudanças na escola, esta mantém a mesma estrutura cristalizada do início do século, trabalhando num esquema seriado linear. Preocupada muito mais com os saberes e habilidades, com um esquema de avaliação e um processo de ensino baseados numa estrutura curricular que desafia a competência dos professores desejosos de mudanças. A estrutura gradeada, segmentada e burocrática da escola contribui sem dúvida, para a produção de fracasso.

O fracasso escolar é sustentado pela cultura da exclusão que permeia todas as instituições de ensino público e é explicado através da mesma, numa lógica perversa.

Como diz ARROYO (1992.p.46) a cultura da exclusão:

“... não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas...”

A cultura da exclusão escolar foi produzida ao longo dos tempos pela mesma sociedade que criou a escola e atua junto aos indivíduos que ali estudam ou trabalham, interferindo nas suas expectativas, comportamentos, crenças e desejos. Tal interferência se sobrepõe aos indivíduos e acaba por condicionar práticas e processos e com eles determinar o dia a dia da escola.

“Essa cultura escolar legítima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente.”(ARROYO, 1992. p. 48)

Ao pensar sobre a cultura excludente que permeia a escola, é preciso refletir um pouco sobre suas influências sobre os currículos, métodos e processos ligados ao ensino-aprendizagem. Faz-se necessário analisar o currículo a partir de questões sociais, ideológicas, culturais e políticas, das concepções de mundo, de homem e de conhecimento. Diante deste quadro, os anos 90 apresentam dois movimentos que precisam ser considerados: por um lado as iniciativas governamentais e, por outro, as experiências inovadoras que vêm sendo desenvolvidas em várias cidades brasileiras. Por parte do governo federal, articula-se um discurso que coloca a educação básica como prioritária, ao mesmo tempo que indiretamente desqualifica os professores da escola de 1º. Grau. Resumindo, todos os problemas do ensino fundamental localiza-se na falta de preparo destes, afirmando que o Fundo de Valorização do Magistério e Os Parâmetros Curriculares Nacionais darão conta de resolver o fracasso escolar.

Várias afirmações em documentos do MEC, apontam como solução dos problemas a criação de uma nova proposta curricular e a formação dos profissionais da educação: O volume um dos Parâmetros curriculares nacionais, que introduz a questão, traz exemplos bem claros da política governamental em relação ao currículo e aos professores:

“...desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor”...

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional (...) para que a melhoria da qualidade da educação resulte da coresponsabilidade entre todos os educadores.”

“ ... os altos índices de repetência e evasão apontam problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola.”

“....As taxas de evasão evidenciam a baixa qualidade do ensino...”

“Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos(...). Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos. ” (Parâmetros Curriculares Nacionais V. I p.09-57)

As ações governamentais vêm se dirigindo essencialmente para os mestres, ignorando ou, no mínimo, colocando em segundo plano questões estruturais, sociais e econômicas que organizam e determinam o dia a dia das escolas. Parte-se do princípio de que melhorando os salários e implantando diretrizes curriculares serão resolvidos os crônicos problemas da educação. No Estado de Santa Catarina as Políticas Educacionais vêm sendo trabalhadas na mesma direção: a implantação do projeto Magíster, as Teleconferências sobre educação e a Proposta Curricular são apresentadas aos educadores como medidas suficientes para acabar com a reprovação e o fracasso escolar no Estado.

No entanto, é preciso refletir sobre o movimento dos educadores que vem sendo feito no interior da escola há muitos anos e, tem tomado mais vulto nesta década. De uma forma ou de outra, procuram garantir na escola pública, espaços de construção de conhecimento e cidadania.

Apontando outros aspectos do currículo e da escola como um todo, estas discussões vem ganhando força e se transformando em experiências bem sucedidas que embora pontuais, não deixam de ser significativas para a educação. Algumas das

questões apontadas por estudiosos da educação que precisam ser repensadas são: A atual organização curricular seriada; a fragmentação do conhecimento; a concepção linear e progressiva dos conteúdos, com saberes pré-determinados sucedendo a outros saberes, numa progressão linear e hierárquica, com os tempos e espaços da educação iguais para todos; a não consideração das necessidades e expectativas tanto dos alunos como dos profissionais da educação. Nesse movimento o currículo é entendido de forma mais ampla, com afirmam: Moreira e Silva,(1994. p.7):

“Nesta perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.”

Entendendo currículo como produto de uma cultura seletiva, como resultado de escolhas, considera-se que ele sempre traz consigo conflitos e tensões, revelando as formas de organização ou desorganização de um povo. Vários são os autores que trabalham com esta questão e influenciam os debates sobre o fracasso escolar nos anos 90 : GIROUX,1996; MOREIRA, 1996; GENTILI,1997; SILVA,1995; CONNELL, 1994, entre outros.

Na discussão que procura rever a escola, a *organização* escolar e a *cultura* são centrais para planejar e fazer educação formal. A escola tem formas bastante rígidas de organização, tanto na divisão e administração do tempo, como na organização curricular. A importância do currículo situa-se no fato de servir de ponto de referência para o fazer pedagógico. Mesmo se tratando de experiências pontuais, localizadas em algumas capitais e em outras cidades (Porto Alegre, Belo Horizonte, Brasília, Vitória) existe um movimento coletivo, que coloca a escola como um lugar possível de construção de conhecimento e também um lugar de vivências, de construção de cidadania, e um espaço de formação. No interior das universidades e das escolas o movimento de reorientação curricular vem sendo construído, pensado, levando em conta a

realidade das crianças e dos profissionais da educação. Constitui-se um movimento que considera como uma base comum as experiências acumuladas pelos mestres e pelos alunos. O questionamento da organização, dos currículos e da linguagem escolar vem sendo feito por diferentes autores. Os estudos sobre a linguagem ocupam cada vez mais espaço nas reflexões sobre educação numa perspectiva social, abarcando várias áreas do conhecimento. A reflexão sobre a importância, o espaço e o papel da linguagem na escola e na vida dos alunos é o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A LINGUAGEM DA ESCOLA E A LINGUAGEM DOS ALUNOS

“ A gente fala na escola mas nem sempre a gente é ouvido, mas muitas vezes parece que ninguém escuta”.

(Felipe, 13 anos)

A LINGUAGEM E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Não nascemos humanos, o processo de humanização ocorre no convívio com os outros homens. Os indivíduos não nascem com seu futuro social pré-determinado, no entanto, adquirem uma bagagem cultural que influenciará profundamente sua vida e a forma de se relacionar com os outros, de se fazer como indivíduo e de fazer o meio em que vivem .

Kramer afirma que é no convívio com os outros que os sujeitos se constroem e nesse convívio a linguagem tem um papel de destaque:

“ ...se o homem se faz fazendo o mundo, e se se faz como homem se fazendo na linguagem, esse processo só é possível graças à coletividade, ao nós, ao auditório social presente dentro e fora de cada um.” (KRAMER, 1993,p.105).

Atuando no processo de humanização de maneira fundamental, a linguagem permite a exteriorização dos pensamentos e funciona como elo de ligação entre o indivíduo e o meio exterior. É através dela que o sujeito vai se percebendo, vai manifestando o seu eu. As repercussões que a sua linguagem causa nos outros e o retorno que

recebe fazem com que os pensamentos nela expressos transformem-se num instrumento de construção do sujeito social.

O indivíduo nasce num campo simbólico, historicamente construído e, pela própria condição, é levado a interagir nesse campo. Neste processo de interação, constrói novas formas de pensar e diferentes linguagens para comunicar seus pensamentos.

É pela multiplicidade dialógica da linguagem, interpretando o conjunto de significados que a compõem, que os sujeitos compreendem o mundo que os cerca. E, pela leitura que fazem das manifestações deste meio, mediados pela linguagem, vão ressignificando suas falas e com elas seus pensamentos.

A significação dos espaços e dos sujeitos que nele interagem é feita a partir do conteúdo de cada uma das ações ali realizadas. A linguagem, por sua vez, age nesse meio expressando esse conteúdo, refletindo a realidade individual e social do sujeito, nos dois casos carregada de marcos culturais. Toda interpretação atribuída pelo ouvinte e pelo falante vem sempre carregada de um antes e um depois, é, portanto, localizada num tempo social. BAKHTIN,(1995. p.32) afirma:

*“O signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados...
Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra.”*

A palavra traz consigo os significados anteriores ao momento de sua concretização em ato único e irrepitível. Ela é parte do momento vivido mas está ligada ao passado e se projeta em desdobramentos futuros. Na verdade, a possibilidade da linguagem se localiza na interação entre os sujeitos e o meio situados num tempo e num espaço. A partilha de experiências e vivências num espaço coletivo extrapola o

nível da narrativa, entra na vida dos sujeitos, adquire novos significados mediados pelo contexto, contribui para a elaboração de outros conceitos que vão interferir no meio em que estes sujeitos vivem que, por sua vez, influenciam na construção de outras linguagens.

Na medida em que o indivíduo vai interagindo no meio que partilha com os outros, percebendo as coisas que o cercam, vai estabelecendo relações, vai significando a si mesmo, vai identificando o seu espaço, percebendo-se como sujeito frente ao mundo em que vive, possibilitando a si e aos outros novas formas de ver, pensar e de se relacionar.

Os conteúdos culturais herdados não são apenas marcos culturais, são comunicações formadoras de normas pelas quais se buscam interpretações que atuam não só no domínio cognitivo, mas também no campo dos próprios desejos.

O sujeito tem o outro como parâmetro, quando se avalia, se posiciona e busca a satisfação de seus desejos. Também esse desejo é visto no processo de aprendizagem que envolve a vontade de aprender, aprender aquilo que outros já sabem. Essa vontade aparece nas falas dos multirrepetentes, este desejo de saber, se revela como um déficit, que empurra na direção do outro ou dos outros. Quando satisfeito o desejo de saber, superada a falta, o sujeito se refaz e, em cada aprendizagem, muda um pouco.

O indivíduo se liga aos outros pela falta e pelo desejo de superar suas necessidades e, na dimensão histórica do meio, percebe a si e aos outros através da ação e da palavra, Nesse movimento compartilha os conhecimentos expressos em múltiplas linguagens, em novos pensamentos e interfere na construção dos outros indivíduos. (FERNANDEZ, 1990)

Bakhtin resgata a importância da fala como espaço de interação entre falantes e ouvintes.

“A significação não está na palavra nem na alma do falante nem na do interlocutor . Ela é o efeito da interação locutor - receptor. BAKHTIN, (1995. p. 138)”

Podemos concluir que a linguagem não é só articulação de palavras, nem só expressão de pensamentos individuais, nem pode ser reduzida a um código, mas resulta da interação entre sujeitos. Ela é produtora e produto da cultura, sendo também o principal instrumento de construção e reelaboração desta.

A linguagem, na relação direta que tem com o pensamento, desempenha funções específicas na constituição das funções psicológicas superiores. Não é apenas uma ação comunicativa mas também um fenômeno social, criando espaços para formulação de novas idéias.

A fala e o pensamento são dois processos que atuam em conexão, que se modificam de várias maneiras à medida que se desenvolvem. É pela palavra que o pensamento ganha corpo, se efetiva, e a palavra se concretiza mediada pelo pensamento. A fala carrega os significados, socialmente produzidos e instituídos, para um território comum entre falantes e ouvintes.(BAKHTIN, 1995) Produto da interação entre eles, a linguagem é ponte entre um e outro. Assim partilhando vivências, os sujeitos vão se percebendo e estabelecendo relacionamentos, divergindo ou se entendendo, pois a ação de quem fala influencia a ação de quem ouve.

Tanto falantes, como ouvintes, no ato da fala buscam a compreensão, a forma de enunciação flexível e variável, as várias nuances do contexto, A partir daí a consciência lingüística de um e de outro se relacionam, no sentido de buscar todas as interpretações possíveis e toda possibilidade de comunicação.

A PALAVRA COMO PORTADORA DE SIGNIFICADO SOCIAL

“A língua é material e instrumento de si mesma, produzida na interação social”.

BAKHTIN.(1995)

É pela palavra que as pessoas se entendem e se desentendem, é por ela que surgem problemas e soluções. É através dela que são traduzidas as ações, cada uma das falas como atos únicos, produzindo enunciados que, por sua vez, se desencadeiam em outros atos. As falas aparecem como ações, como afirmação do indivíduo frente ao outro, que se realiza pela ação e na palavra, que se constitui por sua palavra no grupo, levando em conta todos os saberes já produzidos. É pela palavra que as pessoas se posicionam, e dizem quem são, de onde vêm e de que grupo fazem parte. A língua, diz BAKHTIN, não existe como um produto pronto e acabado mas constitui-se continuamente pela ação e o uso que os indivíduos fazem dela:

“Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar...Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” BAKHTIN, (1995. p. 108).

É esse despertar que serve de base para a formação dos conceitos, das normas, da consciência de sujeito como membro de uma comunidade que tem um passado histórico e compromissos com o futuro.

A palavra exerce poder de negociação, de troca, numa intermediação entre texto e contexto, que traça um norte, e que por isso é essencialmente um gesto político.

A palavra determina posições, sempre num horizonte ideológico, que limita e delimita a linguagem. Todavia, este horizonte será sempre o horizonte da história.

"Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo vivencial". BAKHTIN, (1995. p. 95)

A interpretação do mundo da natureza para o mundo do símbolo se faz pela linguagem, é pela descoberta de que cada coisa tem seu nome, pela utilização das palavras que o sujeito vai construindo seu universo lingüístico, e por meio deste manifesta a leitura que faz do mundo que o cerca. A palavra pode explicitar ou esconder a essência da comunicação e pode ser usada para mostrar ou ocultar idéias ou sentimentos, pode servir de base para estabelecer relações de concordância, dominação, submissão ou de rebeldia, explicitando ou ocultando as forças vivas dela; revelando ou escondendo, ela sempre carregará diversos sentidos.

" Na medida em que os enunciados concretos se conectam com o contexto extraverbal da vida, separados desse contexto eles perdem a sua significação. Desse modo, para compreender o enunciado, é preciso compreender o dito e o presumido, o dito e o não dito..." (KRAMER,1993. p.78)

O DISCURSO SOCIAL E A POSIÇÃO DO FALANTE

“ O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico”

BOURDIEU, (1977).

Qualquer que seja a enunciação, ela estará sempre contextualizada e aparece, entre os homens, como um espaço onde a comunicação é possível. A palavra sempre comporta dois lados, o de quem fala e o de quem ouve; ela comunica a posição do falante ao ouvinte e, se inicialmente ela pertence ao autor, após a enunciação já cabe metade ao(s) ouvinte(s), passando a ser de domínio social determinada pelas posições sociais, e pelo contexto. (BAKHTIN, 1995) O discurso carrega consigo o peso da posição ocupada por seu autor, no entanto, o mesmo discurso, para um grupo de ouvintes têm significações diferentes, pelo contexto do momento em que é enunciado e pelas histórias de quem ouve. Pelas ligações que os indivíduos fazem com tudo o que já ouviram sobre o assunto no passado, cada palavra pode ter diversas interpretações, que podem mudar indefinidamente no futuro.

O enunciado é a base inicial do discurso que, partindo de uma unidade de referência, assume uma posição dentro de um campo comum aos sujeitos (falante e ouvintes). É esse campo comum que determina não só a articulação das idéias do autor com os ouvintes, mas revelando o “status” do falante e de suas falas, define as possibilidades de enunciação do discurso. Assim, todo discurso se inscreve num determinado momento, ligado e definido por falas anteriores e projetando idéias para as falas futuras:

“Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passa-

do infinito e tende para um futuro igualmente infinito).” BAKHTIN, apud KRAMER, (1993. p. 81)

O modo de enunciar determina a consistência, o valor social e o sentido do discurso. Toda enunciação é parte de uma totalidade, se concretiza num momento único e se refaz continuamente, onde as falas fazem parte de um contexto social que está a caminho e inacabado.

“A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. Por isso a significação é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação, com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias.” BAKHTIN, (1995. p. 136)

A utilização de uma norma padrão na língua escrita ou falada é resultado de um processo que envolve relações sociais de poder, que validam como mais certa que outras uma determinada variedade lingüística. A linguagem é usada como fator de aceitação ou de exclusão de grupos específicos. Os que conhecem e aplicam as regras gramaticais revestem-se de valores num jogo social já marcado, onde sai na frente quem já dispõe das peças para jogar.

* A desconsideração da fala do sujeito das classes populares, do indivíduo que não domina a norma culta da língua, é freqüente, é parte do jogo de poder dos que detêm o domínio da linguagem padrão. A supervalorização da língua padrão, aliada aos diferentes padrões lingüísticos, cria dificuldades, maiores ou menores e, em alguns espaços, barreiras intransponíveis para os filhos dos trabalhadores.

A LINGUAGEM DENTRO DA ESCOLA

“Poucas são as oportunidades de troca, de interação verbal, oferecidas pelos professores às crianças. Este já é um aspecto bastante conhecido: a escola lida (com) e fala (das) coisas da escola.”

(KRAMER, 1993. p. 82)

Tendo analisado o papel fundamental da linguagem na constituição do indivíduo, é importante analisar mais detidamente a linguagem utilizada na escola e o papel desta na constituição dos alunos/sujeitos escolares. Os filhos dos trabalhadores, na maioria das vezes, desconhecem a norma culta da língua, têm dificuldades de entender o que a escola exige e maiores dificuldades ainda em falar e escrever o que ela quer. Comumente essas crianças têm seus trabalhos escolares e textos desvalorizados ou não aceitos, por questões de forma, despreza-se o conteúdo.

Assim, além da dificuldade de lidar com os conhecimentos selecionados pela escola, pelo desconhecimento das normas cultas da língua falada e escrita, elas encontram dificuldades de registrar ou falar o que sabem e pensam destes conhecimentos. Não há, portanto, como desconsiderar a importância da linguagem no processo de construção do conhecimento dentro ou fora da escola.

Além do mais os recursos utilizados na linguagem escrita dentro da escola diferem dos recursos da linguagem oral. No ensino da modalidade escrita da língua materna, nem sempre se tem o cuidado para que o domínio de uma não se dissocie da outra, fazendo com que o processo de alfabetização, na maioria das vezes, perca a funcionalidade da linguagem oral e escrita como instrumento de comunicação e se transforme num aprendizado com fim em si mesmo e sem significado para as crianças. A linguagem da escola contribui na construção do perfil de aluno abstrato, esperado por

ela, assumindo uma importância muito grande, especialmente com sujeitos que estão se alfabetizando, que precisam aprender a escrita e a leitura, formas de linguagem, muito valorizadas e utilizadas dentro dela.

A instituição escolar emprega uma forma padrão de linguagem oral e escrita, utilizando-a como um instrumento na construção do conhecimento, especialmente do saber escolar sistematizado. Quando corrige as diferentes formas de falar de seus alunos, numa tentativa de aproximá-las o máximo possível da norma culta, a escola, de alguma forma, vai substituindo pela linguagem escolar, a linguagem trazida pelo sujeitos, herdadas de seu grupo de origem.

Esta atitude que tem como objetivo instrumentar o indivíduo para o uso da linguagem padrão, em alguns casos, pelo modo como é feita, acaba por desqualificar o padrão lingüístico dos sujeitos e de seu grupo. O aluno que ouve freqüentes correções à sua maneira de falar, que percebe uma diferença muito grande de sua fala, em relação à da escola, que tem seus textos corrigidos, expressões recusadas, acaba por se convencer que sua fala é errada e que, de algum modo, ele mesmo vive errado. A sociolingüística, no entanto, afirma que, como código de comunicação, não existe uma linguagem certa ou errada, o que existe é uma modalidade de linguagem imposta à totalidade da população como sendo a correta. A linguagem está condicionada à realidade social onde vivem os sujeitos.

De um modo geral, está bem claro e definido quem fala, como se fala, quando se pode falar ou não falar e, principalmente, que tipo de linguagem usar dentro da escola. Como nem todos se utilizam do mesmo padrão de linguagem e na escola a variedade lingüística de maior prestígio está restrita a um grupo menor de pessoas, tem-se de saída uma parcela significativa de alunos em desvantagem. A possibilidade de sucesso dentro da escola para quem já faz parte do grupo que domina a linguagem padrão é sem dúvida maior. O prestígio de uma variedade lingüística está diretamente

ligado ao prestígio do grupo que a domina. Assim, ser discriminado pelo modo de falar é um fato comum, especialmente dentro das escolas que embora se proponham a ensinar o código lingüístico, na prática esperam que os alunos já o domine.

As crianças ao chegarem à escola trazem consigo uma linguagem com as marcas de seu grupo social e se identificam com ela, como o seu discurso. Assim, chegam à escola falando uma variedade lingüística que será considerada mais errada ou menos errada, pela comparação com o padrão da linguagem escolar. A partir daí as crianças passam a ter sua linguagem corrigida, “melhorada” e a cada dia mais aproximada do modelo escolar.

Os alunos que não conseguem se alfabetizar e eliminar ao menos parcialmente as diferenças da sua linguagem em relação à escolar, são reprovados, passando a fazer parte de uma outra “categoria”, a dos multirrepetentes. Esses ficam anos seguidos na mesma série, à espera do dia em que tendo aprendido a ler e escrever, a usar a linguagem padrão da escola, possam avançar nas séries e aprender as outras coisas que a escola ensina.

O estudo da norma culta da língua, sem a paralela compreensão das questões políticas e ideológicas que a legitimam, dificulta sua aprendizagem, tornando-a ritualizada e artificial, de forma mais ou menos dogmática. Ensinando a norma culta da língua para crianças filhas dos trabalhadores, sem a devida discussão e explicitação das razões e da importância de estudar estas questões, muitas vezes contribui ainda mais para a acentuação das diferenças sociais, para a marginalização e a exclusão. Isso faz com que a passagem pela escola, dos alunos que não dominam a variedade lingüística padrão, em muitos casos, seja vivenciada como um tempo de fracasso. A forma como estas questões são colocadas para as crianças, demarcam parâmetros sociais e determinam quem é quem no conjunto dos lugares sociais ocupados pelas pessoas. Dessa forma se legitima a marginalização e a exclusão em que já vivem.

É possível imaginar então o fosso com que estas crianças socialmente excluídas se deparam ao entrar na escola. Encontrando lá uma forma de linguagem muito diferente da sua, diferença essa que quase nunca é entendida como um patrimônio lingüístico-sócio-cultural seu, sentem-se mais uma vez rechaçadas. Inferiorizadas por entender que sua fala tem menos valor que a linguagem padronizada da escola, começam a se calar e a desconsiderar sua capacidade. A partir daí, um processo silenciador e homogeneizante vai tomando conta da vida destas crianças e a vivência com o fracasso poderá provocar respostas que aparecerão como atitudes de apatia, submissão, ou rebeldia, contribuindo para que tanto as crianças como seus professores passem a acreditar que são incapazes de aprender.

O que se faz com a linguagem dentro da escola, especialmente com a linguagem oral acaba por efetivamente bloquear a expressão dos alunos (PATTO, 1985. p. 136) fala da *cassação da palavra do oprimido* como um processo decorrente das propostas desenvolvidas dentro da escola, quando não levam em conta a linguagem do aluno:

“ Os programas educacionais, de um lado, e os serviços psicológicos, de outro, acabam, de alguma forma, agindo no sentido de amordaçá-lo, de impingir-lhe uma forma de falar, de pensar e de agir que dificulta a voz afinada com a vivência da degradação e da opressão e o torna porta-voz de um discurso que não é seu ”.
(PATTO, 1985 p.136)

Esse **amordaçamento** (PATTO,1985) está relacionado com a própria produção histórica e cultural da escola e se materializa no dia a dia através dos conteúdos escolares, da linguagem escolar e da relação professor/aluno/conhecimento.

Todos sabem que dentro da escola quem não adquire o domínio dos códigos da leitura e escrita terá dificuldades para trabalhar com os outros conhecimentos escolares, uma vez que a base de toda avaliação na escola centra-se na leitura e na es-

crita. As questões gramaticais da língua estudadas na escola são duplamente discriminadoras: de **forma explícita** pela gramática normativa que só comporta questões da língua padrão, com os exemplos gramaticais sempre retirados das falas e textos considerados eruditos e, de **forma velada**, pelo padrão da linguagem oral aceita e usada pelos (as) professores (as), pela aprovação ou não de determinados tipos de linguagens das crianças.

“ A linguagem da educação merece ser cunhada em uma forma que seja reveladora de sua riqueza e não mais a condene à forma normativa de uma receita médica ou culinária.”
(KRAMER,1993. p.110)

A escola assim estruturada, ao trabalhar com a função social da linguagem escrita, deixa de explorar a complexidade e as diferenças, comparando-a com a língua falada nos diferentes grupos sociais. Assim sendo, não possibilita às crianças compreenderem a importância do estudo da norma culta da língua, sem desvalorizar a variedade popular falada por seu grupo. Essa informação transmitida e discutida com as crianças, ajudaria a aceitar e superar as dificuldades para aprender a linguagem que a escola ensina. É importante, para quem está aprendendo, saber as razões do uso da língua padrão, saber que este padrão é a forma valorizada e aceita por quem detém o poder, que o domínio da linguagem padrão pode servir de instrumento na luta pela transformação de sua realidade. (FRANCHI,1987)

A atitude dos professores frente às variedades lingüísticas dos alunos pode discriminar ou valorizar as diferentes formas de falar, lingüisticamente válidas. A valorização da modalidade lingüística utilizada pelos alunos garantirá uma relação de igualdade entre sua fala, e a fala e a escrita da escola, caso contrário, determina-se a partir daí a inferioridade dos alunos, tanto em relação à fala como em relação à escrita. No entanto, não se pode pensar em ensinar usando apenas a variedade da linguagem não-culta, pois sabe-se que a linguagem "oficial" em sua expressão padronizada é a expressão de "poder" e desconhecê-la, é ter, já de início, algumas portas fechadas. Os

mais favorecidos economicamente sempre são os que dominam e determinam a linguagem padrão, razão pela qual a escola deverá oportunizar o conhecimento da linguagem própria deste grupo, levando o aluno a aprender a norma culta da língua e utilizar uma forma ou outra, segundo a situação em que se encontrar.

Embora estas questões relacionadas à utilização e o ensino da língua materna dentro da escola já venham fazendo parte do discurso dos profissionais da educação, a linguagem ali utilizada é mais ou menos padronizada e igual. É parte da cultura escolar e trabalhada de forma quase igual, com o objetivo de ensinar a norma culta da língua. A linguagem popular dentro da escola continua sendo tratada como uma forma errada de falar, que deve ser eliminada, assim como parte dos seus saberes.

Não existe um modelo padrão de escola, a singularidade desta se dá nas relações estabelecidas pelos que a constituem. O cotidiano escolar é sua vida real, os sujeitos que ali estão fazem a escola, fazendo-se no dia a dia, produzindo-se, fazem a escola com seus atos, sentimentos, desejos e embora cada um se manifeste ao seu modo, também adotam o modo escolar de lidar com a linguagem, uma forma própria da escola, diferente daquela utilizada fora dela. A linguagem escolar trabalha com conceitos e padrões carregados da cultura escolar produzida socialmente dentro e fora da escola. Esta forma de linguagem ligada à escola, ao saber escolarmente rentável, cristaliza ou dissemina idéias que legitimam o fracasso escolar.

E assim, na escola apenas uma parte das muitas linguagens é utilizada. A linguagem que se emprega hoje na sala de aula é direcionada às questões de ensino. Existem limitações em relação ao uso da linguagem tanto pelos alunos como pelos docentes, impostas pelas concepções de ensinar e aprender, pelos currículos, programas e normas escolares.

A utilização de exercícios repetitivos com sílabas, letras e palavras desprovidas de significados para as crianças é uma constante dentro das salas de aula. Por

conta de que é repetindo que se aprende, faz-se comumente propostas de trabalho que subestimam a capacidade de aprender, a inteligência dos alunos.

A iniciação ao estudo da língua materna se faz de forma oficial e sistemática. No período de alfabetização esse processo é mutilado por uma organização linear que limita o contato das crianças com a riqueza fonética e semântica da língua. Na organização atual das escolas, apenas uma pequena parte da língua materna é colocada à disposição dos alunos em fase de alfabetização, são os ba, be, bi, bo, bus; fa, fe, fi, fo, fus; etc. São palavras sem texto, usadas como pretexto para fixar letras e sílabas. Segundo VYGOTSKY, (1987.p.131) *1986*

“... a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante: surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica”.

A linguagem trabalhada na alfabetização quase sempre é feita de forma muito distante do dia a dia das crianças. Aguarda-se que elas estejam lendo para que, então, pouco a pouco, possam ampliar o contato com a língua escrita como um todo. Muito raramente se proporciona mergulhos no mundo das linguagens para que daí emergjam os significados culturalmente produzidos e as crianças tenham a possibilidade de significá-los, de ter contato com a riqueza da língua escrita para que, então, possam desvendar os códigos que a compõem.

O trabalho mais amplo no universo das linguagens é deixado para muito mais tarde na escola, e com isso a fase de alfabetização assume um aspecto ritualizado e mais ou menos simplificado, além de ser muito mais pobre que a linguagem usada pelas crianças no dia a dia. A fala da escola, dos profissionais que diariamente convivem com os alunos tem peso e espaço diferente da fala destes alunos.

Na sala de aula, o discurso oficial da escola comunica aos alunos o lugar ocupado por cada um dos atores do cenário escolar. O papel social de cada um em cena no palco escolar é definido claramente pelos discursos assumidos dentro da escola pelos profissionais da educação. As contradições entre **o dito, o não dito e o presumido** (KRAMER, 1993) destacam a importância do papel da linguagem escolar.

A distância estabelecida entre a fala dos alunos e a dos professores, o culto ao silêncio em sala de aula, as palavras ditas com duplo sentido estão sempre presentes no dia a dia da sala de aula e ajudam a construir a imagem de que **a fala da escola é mais importante e de mais valor que a fala dos alunos**. Na escola, a importância fundamental da linguagem como veículo de “transmissão” do conhecimento, a visão equivocada da escrita como registro da oralidade, faz do processo de comunicação o eixo central de todo o trabalho. Uma questão que deve ser considerada no ensino da língua na escola é a dicotomia que se observa entre a oralidade e a escrita.

A escola, da forma que tem sido pensada, e em consequência das concepções de ensinar e aprender que permeiam o fazer pedagógico, não tem proporcionado grandes espaços para as manifestações orais dos alunos e quando se abrem esses espaços são menos valorizados que os espaços dedicados à escrita. Raramente ocorre uma mediação entre a oralidade da criança e a escrita exigida na escola, ao contrário, ali existe um culto ao silêncio. Com a concepção de que é ouvindo que as crianças aprendem, acaba-se por criar espaços muito maiores para a fala dos professores e para a escrita, do que para a fala dos alunos.

Embora os lingüistas, (SAUSSURE, apud, GNERRE, 1991 p.68) afirmem que a palavra falada tem preferência sobre a escrita, que a palavra escrita é apenas a imagem da palavra falada, dentro da escola parece que se dá exatamente o inverso, tanto nos trabalhos diários da escola, como nos processos de avaliação. Existe uma distância muito grande entre o saber registrado por escrito ensinado na escola e as

formas populares orais de trabalhar com os conhecimentos e saberes sociais, ficando por vezes impossível fazer uma relação coerente entre um e outro. *Um exemplo comum: as crianças aprendem sobre todas as espécies de animais existentes no planeta e não discutem nada sobre os mosquitos que infestam suas escolas e infernizam suas tardes de aula.* Ou estudam tudo sobre a alimentação e não discutem na escola as razões pelas quais a maioria delas vem para a escola pela manhã, sem comer nada.

A atual estrutura escolar está organizada levando em conta uma concepção abstrata de aluno. O ensino da língua dentro da estrutura escolar é definido por essa concepção. A lógica que rege as propostas didáticas é a mesma que define a escola e esta, com suas propostas de trabalho, garante poucos espaços para pensar e menos ainda para a expressão individual dos alunos. Trabalhando com questões de respostas únicas, a criança raramente diz o que pensa, fala, escreve e lê coisas sem sentido, a escola não tem avançado na superação do fracasso escolar. Ler várias vezes o que é incompreensível, distante da realidade, ou ler muitas vezes o já compreendido continua sendo o ponto alto dos processos de leitura e escrita dentro da escola. A redução da oralidade é progressiva dentro da escola e algum tempo depois de entrar nela, as crianças ouvem muito mais do que falam.

Na linguagem que a escola adota, muito pouco do movimento cultural e da vida diária dos sujeitos pode ser incorporado. Trabalha-se como se as verdades fossem absolutas e o cotidiano não fosse maior que a rotina e a estrutura escolar. As crianças são trabalhadas segundo um modelo de educando médio, padrão. Pensando ser possível encontrar uma essência de aluno, “médio”, um protótipo ideal, a escola nivela os conteúdos a serem trabalhados pela média, esquecendo os que se diferenciam desta suposta homogeneidade. Embora existam resistências por parte dos alunos e dos profissionais da escola, esta lógica, este padrão abstrato acaba por determinar formas de trabalhos, processos de avaliação, currículos, programas e até mesmo o fazer pedagógico da sala de aula.

As escolas ao trabalharem o conhecimento só levam em conta conteúdos escolares, a linguagem e os significados formais, utilizam-se da escrita como instrumento quase que único para transmissão e registro de um saber enraizado numa cultura elitizada. Sem repensar sua forma de trabalhar, reproduzem ano após ano um número significativo de analfabetos e excluídos. Ignoram os sentimentos, desejos, vontades, *valores, cultura e sonhos dos alunos*.

A utilização de um determinado tipo de linguagem nas escolas, tem profunda ligação com a lógica que as criou, está presente nelas até os dias atuais, e que determina seu modo de fazer, sua estrutura e organização. O estudo desta lógica de organização e estrutura é fundamental para entender a relação que tem com a produção do fracasso escolar. Compreender como os multirrepetentes vêem a organização e estrutura da escola, o que pensam e falam das leis, normas e ritos escolares permitirá ter uma outra visão e, possivelmente, compreender melhor as relações entre estes aspectos e a multirrepetência. No próximo capítulo proponho uma reflexão trazendo para o centro da discussão os sujeitos desta pesquisa e suas falas sobre a escola e seu modo de ser, como eles se relacionaram com a leitura, a escrita e como viram as propostas de ensinar e aprender dentro das suas escolas e na oficina.

CAPÍTULO III

TRABALHANDO COM OS MULTIRREPETENTES

*É difícil defender,
só com palavras, a vida
ainda mais quando ela é
esta que vê, severina;
mas se defender não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, respondeu
com sua presença viva;
e não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica.*

JOÃO CABRAL DE MELO NETO, (1994)

FALANDO E APRENDENDO

*“Quando o cara aprende uma coisa fica
feliz” (SAMUEL 16 anos)*

Iniciamos a oficina de alfabetização, tentando resgatar a história escolar de cada um, ouvindo o que tinham para dizer, o que contavam de suas escolas, dos professores, das salas de aula, dos conhecimentos trabalhados. Buscamos recuperar o que tinham aprendido e discutir o que não haviam aprendido, aquilo que pelas reprovações a escola indiretamente afirmava como não sabido e o que julgávamos não aprendido; procurávamos falar das dificuldades encontradas e da escola com todas as suas exigências.

O trabalho central era a alfabetização, trabalhando para que se acreditassem capazes de aprender. A oficina, era como chamávamos a experiência, visava inicialmente à alfabetização fora da escola e depois, à reintegração, ao ensino regular. No decorrer do ano (1996) foram aprendendo a ler e escrever e, paralelamente à frequência à oficina, os adolescentes freqüentaram escolas regulares segundo o calendário letivo. Muitos conseguiram se integrar em turmas mais avançadas, e alguns superavam duas ou mais séries num só ano. A experiência acabou funcionando como aceleração, embora esse não fosse seu objetivo.

Era central o processo na linguagem dos envolvidos na pesquisa. Foi ouvindo a palavra deles, valorizando suas formas de ver e pensar o mundo e as escolas, que se construíram as bases da alfabetização daquele grupo. Avaliando com eles o peso que a escola dá ou que não dá à fala dos alunos, fomos fazendo uma análise do silêncio e da rebeldia expressos quase sempre como respostas à estrutura, à linguagem e à cultura da escola e da sociedade. Foi possível perceber como a linguagem dos alunos ia se contrapondo à linguagem da escola. A leitura e a escrita foram investigados como objetos de estudo e como instrumento de construção do conhecimento escolar, como porta de entrada para os demais saberes escolares, e a não-alfabetização como barreira para o sucesso na escola. Por fim, realizamos uma reflexão sobre a cultura e a bagagem de conhecimentos trazida pelos alunos, confrontando-os com o conhecimento organizado e valorizado pela escola e com a cultura escolar.

A idéia de que só se aprende dentro da escola e que a sala de aula é um lugar privilegiado de elaboração do saber é muito forte entre os multirrepetentes e é desalentadora para quem já passou muito tempo ali e, segundo esta mesma escola, nada aprendeu. A crença na própria incapacidade de aprender era tão forte que só vislumbravam possibilidade de aprender se o trabalho fosse diferente. E para ser diferente acreditavam que deveria ser fora da escola, em outro lugar não numa sala de aula. Por esta razão resolvi que iríamos trabalhar em outro lugar. O lugar escolhido foi uma sala cedida pelo CMDCA, (Conselho Municipal da Criança e do Adolescente) e o fato de

ser fora da escola ajudou a convencê-los a vir para a oficina de alfabetização. Vários deles afirmaram que se fosse na escola não iriam, (Figura 2) pois já haviam perdido a esperança de poder entrar, ficar e aprender na escola.

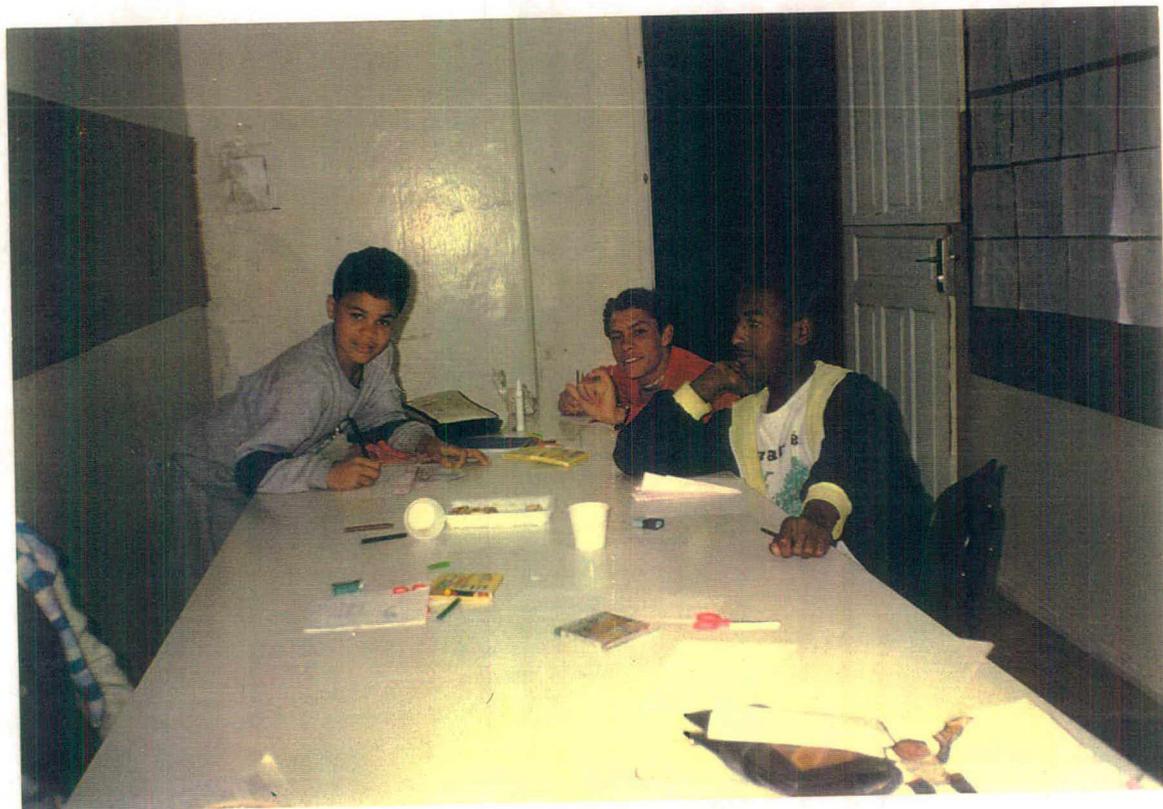


Fig. 2: A oficina era um lugar diferente da escola.

Discutimos qual é o espaço que o conhecimento e a cultura popular têm e que uso se faz destes saberes dentro da escola na construção do saber sistematizado, e se eram considerados ponto de partida ou referência para a construção dos saberes escolares. Procurava-se entender as formas como os professores encaminhavam as atividades e as demais propostas de trabalho, sobre como os erros e as correções dos professores eram vistos por quem é reprovado na escola.

Tendo como referência a trajetória dos adolescentes, sua passagem pelo projeto de alfabetização, as dificuldades encontradas na aprendizagem dentro do ensino formal, as metodologias mais adotadas nas escolas públicas e a posição dos profissionais da educação, o conhecimento escolar foi sendo pensado e analisado, começan-

do a ser visto não mais como algo separado da vida e inacessível. Foi feita uma análise da escola a partir das falas e olhares dos alunos que tinham sido excluídos, que se alfabetizaram fora dela e retornaram depois, numa outra condição.

Ao pensar na proposta de trabalho para este grupo, a escola era considerada como parte da vida dos alunos e de todas as pessoas que por ali passam e fazem deste espaço um local de trabalho e vivências diárias. Foram levadas em conta as histórias e o contexto de cada um dos sujeitos envolvidos no processo e do grupo como um todo. Recuperando a vida escolar dos multirrepetentes, valorizando suas passagens pelas escolas, considerando-a como um tempo que, embora não aprovado, marcou suas vidas. Como a passagem pela escola representava fracasso e não aprendizagem, discutindo com eles foi mostrado que este tempo foi também de aprendizagens, de luta para entrar e permanecer na escola, um período em que conviveram com outros amigos, com os quais aprenderam e para quem muito ensinaram.

As circunstâncias vivenciadas por eles proporcionaram aprendizagens fundamentais para suas vidas, embora não reconhecidas pela escola. Não podiam, assim, ser anuladas ou desprezadas. A primeira meta do trabalho era recuperar o tempo de escola como um tempo de aprendizagens, para que fosse possível reconstruir sua identidade de aluno e a partir daí resgatá-los como sujeitos.

Trabalhávamos basicamente a leitura e a escrita, fazendo do ato de ler e escrever um instrumento para registro das falas e comunicação de idéias. Também as questões de matemática foram estudadas e muito raramente as tarefas da escola ou se trabalhava os conhecimentos da forma sistematizada como eram feitos na escola.

A alfabetização foi construída a partir do que sabiam de letras, palavras e textos. Letras das placas dos carros que cuidavam, palavras encontradas nas marcas de roupas, tênis, “skates” com as quais sonhavam. As letras das músicas “funk”, “rap” e pagode, que cantavam. Leituras escolhidas falavam de racismo, poluição, drogas, sexo, propagandas, bebidas. Em suma, eram sempre textos que significavam muito

para o grupo que tinham a marca da denúncia e do posicionamento que tínhamos frente à escola e à sociedade como um todo, que tinham a ver com suas falas, que desvelavam o que haviam aprendido nas muitas passagens pelas escolas, o que pensavam não ter aprendido, o que a escola reprovou.

Havia uma certa rotina de trabalho, diferente do que comumente se faz na escola, ou seja, não tínhamos um planejamento pronto para cada dia. Começavam-se os trabalhos com relatos de cada um e comentários sobre as questões mais significativas, escrevíamos aquilo que era considerado importante ou que requeria alguma ação posterior. Os assuntos mais freqüentes eram as dificuldades que encontravam na rua, no trabalho, nos locais onde moravam ou estavam abrigados e principalmente nas escolas. Notas baixas, brigas, agressões por parte de adultos e policiais, suspensões e até mesmo expulsões das escolas foram temas discutidos, registrados e encaminhados. Nada era desconsiderado e sempre se tentava resolver, buscar soluções. Assim a escrita e a leitura revestiam-se de um significado especial e passavam a ocupar um lugar importante no dia a dia deles.

As propostas de trabalho eram sempre coletivas, mas nem sempre todos faziam o mesmo trabalho, até porque cada um estava num nível diferente em relação ao conhecimento da leitura e escrita. Na medida do possível, todos se envolviam, procurando descobrir mais coisas e sempre acabavam trazendo novidades. Na função de professora, eu levava para a oficina materiais e informações sobre os temas que despertavam mais interesse por parte deles. Entre os materiais, o jornal do dia despertava muito interesse, era lido e comentado, principalmente as páginas do noticiário policial e político. Revistas, especialmente as que tratavam de assuntos como “surf” e esportes, que ganhávamos de uma banca (sempre os números atrasados que sobravam) eram muito disputadas entre eles. Catálogos de discos, de carros, propagandas de aparelhos de som, de roupas, gibis, livros de literatura infantil, o que de certa forma foi surpreendente, pois ao contrário do que eu esperava, demonstraram muito interesse pelos contos de fada: Pediam-me sempre para ler e até repetir. Tinham, como quase todos os adolescentes, sonhos de consumo e faziam os cálculos para descobrir o quanto preci-

savam economizar para comprar aparelhos de sons, roupas ou “skates”, discutiam como poderiam pagar, quantas prestações, etc.

Os espaços de ensinar e aprender não se resumiam só à oficina, foram feitos passeios pela cidade, ou simplesmente caminhadas, ocasião em que íamos lendo as placas, letreiros e outras escritas que encontrávamos pela rua: íamos muito às lojas de discos, supermercados, onde fazíamos pesquisa de preço ou buscávamos informações sobre algum assunto em pauta. O “Shopping”, era um momento especial, ir com a professora os deixava muito felizes, pois quando iam sozinhos, quase sempre eram abordados pelos seguranças que temiam furtos que eles poderiam praticar. Quando iam comigo, faziam questão de mostrar por quais guardas já haviam sido interpelados.

Íamos ao cinema e ao teatro. Para o cinema conseguíamos entradas com o gerente do cinema que funcionava nas proximidades. A maioria deles nunca tinha ido ao cinema. Para o teatro, conseguíamos as entradas com a AFLOV. Depois do teatro e do cinema, conversávamos sobre o espetáculo, às vezes faziam algum trabalho relacionado ao que tinha sido visto.

* O mais forte e central em todo o processo foi o investimento feito na capacidade de pensar, na significação de tudo o que faziam em leitura e escrita, foi a abertura de espaços onde podiam falar e escrever o que pensavam. A partir da possibilidade de opinar sobre o que aprender e como aprender e, de aprenderem a escrever e ler, de discutirem sobre os livros e o mundo onde viviam, de significar suas leituras e lutar pela significação de seus espaços, puderam inclusive tentar discutir os espaços escolares que passaram novamente a frequentar.

Procuramos trabalhar a história escolar de cada um dos adolescentes, mesmo tendo presente a necessidade de trabalhar a construção do grupo. Foram utilizadas diferentes estratégias para que fosse possível atingir cada um deles. Era preciso não desprezar nenhuma oportunidade de envolvê-los nas discussões e nas propostas de trabalho. E esse envolvimento deu-se de forma diferente e em tempos diferentes. A ses-

são seguinte procura fazer o relato de um trabalho coletivo mas sem perder de vista todo o processo que teve como ponto central o respeito à individualidade de cada um dos sujeitos. Assim, ao mesmo tempo que apresento cada um dos adolescentes participantes da pesquisa, descreverei os procedimentos metodológicos utilizados na alfabetização.

QUEM ERAM OS MULTIRREPETENTES ?

“ A longa noite escura...

A caminhada...

*Carreando pedras, construindo
com as mãos sangrando minha vida”.*

CORA CORALINA (1987)



Fig. 3: Foto de alguns adolescentes participantes da pesquisa.

SAMUEL

Samuel tinha 16 anos, era um dos que mais falava das suas passagens pela escola. Magrinho e muito pequeno para sua idade, fazia parte do grupo dos catorze adolescentes que não sabiam ler, para quem foi feita a proposta de alfabetização para que pudessem ser reintegrados à escolarização formal. Procurávamos ouvir o que ele tinha a dizer sobre suas passagens pelas escolas. Todos haviam passado por vários professores e várias instituições, mas Samuel falava com muita ênfase:

“Nunca desisti de tentar, um lado meu dizia que devia ir para a escola, lá tinha merenda e não me sentia escravo, brincava com os amigos e acreditava que um dia ia aprender, passar de ano. Reprovar é ruim mas, a culpa é da gente também, fazendo bagunça não se aprende nada. Este ano está diferente, tem estas aulas que são diferentes, lutei durante tanto tempo para aprender as tabuadas. O jeito de você me ensinar parece mágico, aprendi no mesmo dia. Agora eu sei que sou inteligente, aprendi como fazer para aprender na escola. A melhor escola foi a da primeira série, a pior foi a do ano passado, lá eu era chamado de pobre, favelado, malcriado, e não era só eu era com muitos outros. Aqui na Oficina, aprendo cada vez mais. É difícil estudar, trabalhar e vir de noite mas eu venho, só para aprender mais, aprender a pensar. No ano que vem vai ser difícil, mas tenho certeza que posso dar conta, já sei como lidar com a escola. Passei por muitas coisas que os outros não sabem, não sabem o que é fome, medo e estar sozinho, mesmo na escola você sendo pobre e de rua, está sozinho. Tem muitas professoras que gostam da gente, mas o jeito delas ensinar é que não dá, parece que não se tocam. Agora eu adoro estudar, porque estou aprendendo, porque aprendi a pensar, ser inteligente e aprender.”

Samuel nasceu em Lages, onde morou até os sete anos, a maior parte do tempo com a avó. Um dia a mãe foi buscá-lo, disse que só o traria para que ele conhecesse Florianópolis e que depois o levaria de volta. Nunca mais o levou. Morando com a mãe e o padrasto, começou a vender algodão doce, laranjas e outras coisas. Do pai,

pouco se lembrava, dizendo que ele só aparecia para ver o irmão mais velho. Sobre este período ele diz :

“Eu era muito safado, aos sete anos tinha uma moça que só queria sexo comigo. Um dia minha vó pegou a gente na cama, brigou comigo. Meu pai não ligava prá mim, era como se eu não existisse. Na escola ia mal era briguento e tansinho, era tansinho mas também safado. Faltava muito e desistia de ir à aula por ordem da mãe que exigia que fosse ganhar dinheiro para ajudar no sustento da casa e dos cinco irmãos. Sem alguém para dar força é difícil ficar na escola, ser aprovado. Na escola os professores sempre ficavam ameaçando a gente de reprovação. Um dia, eu disse: - “ não ameaça reprova de uma vez.” É melhor expulsar do que ficar sempre ameaçando, achava isso uma injustiça comigo, não me calei, falei tudo o que me veio à cabeça, quem levou a pior foi eu. Estou cansado de levar bucha, veio pisando em mim leva nem que seja o diretor, prefiro ser expulso mas ninguém me humilha. Agora, às vezes é melhor ficar calado, quanto menos tu fala, melhor prá ti .”

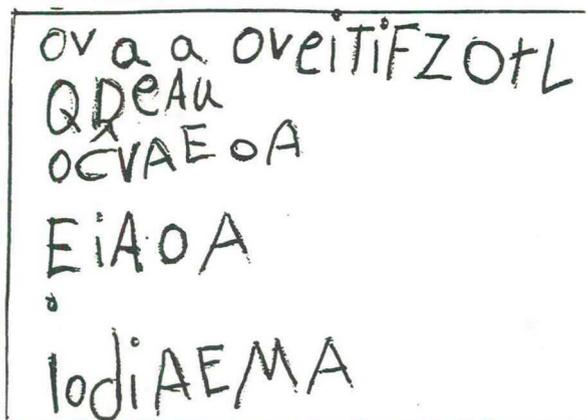
Samuel tinha muitas dificuldades de se relacionar com a mãe, de quem apanhou muito e tinha muitas mágoas, pois ela o chamava de louco sempre que ele esquecia de algo. Aos nove anos começou a fugir de casa e ficar pela rua. No começo, passou muita fome, depois foi ficando esperto, perdeu a vergonha de pedir e começou a roubar. Arranjou alguns amigos e dinheiro para comprar uma rede, dormia na rua, nas praças, nas dunas. Roubava só para comer. Não roubava na praia de Canasvieiras, onde morava, exceção feita aos turistas. Ficou morando na rua até ser pego pelo SOS Criança e levado para o Albergue. Fugia sempre. Falava com emoção da solidariedade existente entre ele e os amigos que moravam na rua, das comemorações dos aniversários e das comidas que conseguiam. Um dia foi encontrado pela mãe que o levou para casa. Fugiu no dia seguinte. Ficou um tempo no Albergue e só voltou para casa depois de conseguir emprego como guia mirim. Não gostava de ficar em casa, pois quanto menos ficasse lá, menos tempo a mãe teria para brigar com ele. Sentia-se como os ou-

tros adolescentes, humilhado, maltratado e explorado no trabalho, mas não saía pois precisava deste dinheiro, meio salário mínimo por mês.

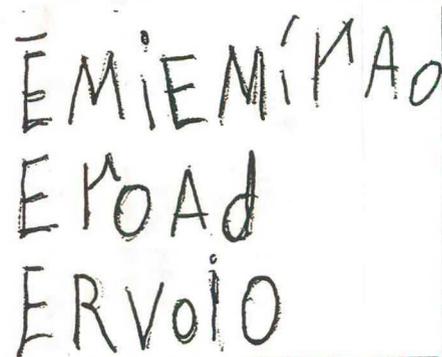
No início do projeto Samuel era muito quieto, parecendo desconfiado, não gostava de escrever, só queria copiar. Então fui mostrando, que nas diversas escolas ele tinha copiado muito e ainda não sabia ler, que para aprender a ler e escrever ele precisava pensar sobre leitura e escrita. Pensar no que era preciso saber para entender leitura e escrita. Um dia durante um jogo de memória feito por eles com as letras do alfabeto, ele me disse:

“Não adianta conhecer as letras, tem que saber como combina, isso é que eu não sei.”

Perguntei-lhe como achava que era essa combinação, e ele novamente disse: **que não sabia mas que tinha que ser de um jeito diferente para cada palavra.** Partindo desta constatação passei a incentivá-lo a prestar atenção às semelhanças e diferenças entre as palavras. Quando comparávamos letras e palavras, ele dizia que algumas delas ele já sabia do seu tempo de escola. Eram palavras que ele tinha memorizado, então começou a escrever com qualquer letra (Figura 4) e a associar o som das palavras e com o tempo foi se soltando, criando coragem de escrever sem ter que copiar. Em pouco tempo aprendeu a ler, pois tinha facilidade para memorizar as informações que ia recebendo. Logo começou a ler e escrever com fluência, gostava muito de escrever histórias e gostava também de cálculos, especialmente de fazer cálculos mentais.



ov a a oveit i FZOtL
 QDEAU
 OCVAE oA
 EiA oA
 Iod iAEMA



EMiEMiA o
 EPOAd
 ERVoio

Fig. 4: Escrita inicial do Samuel.

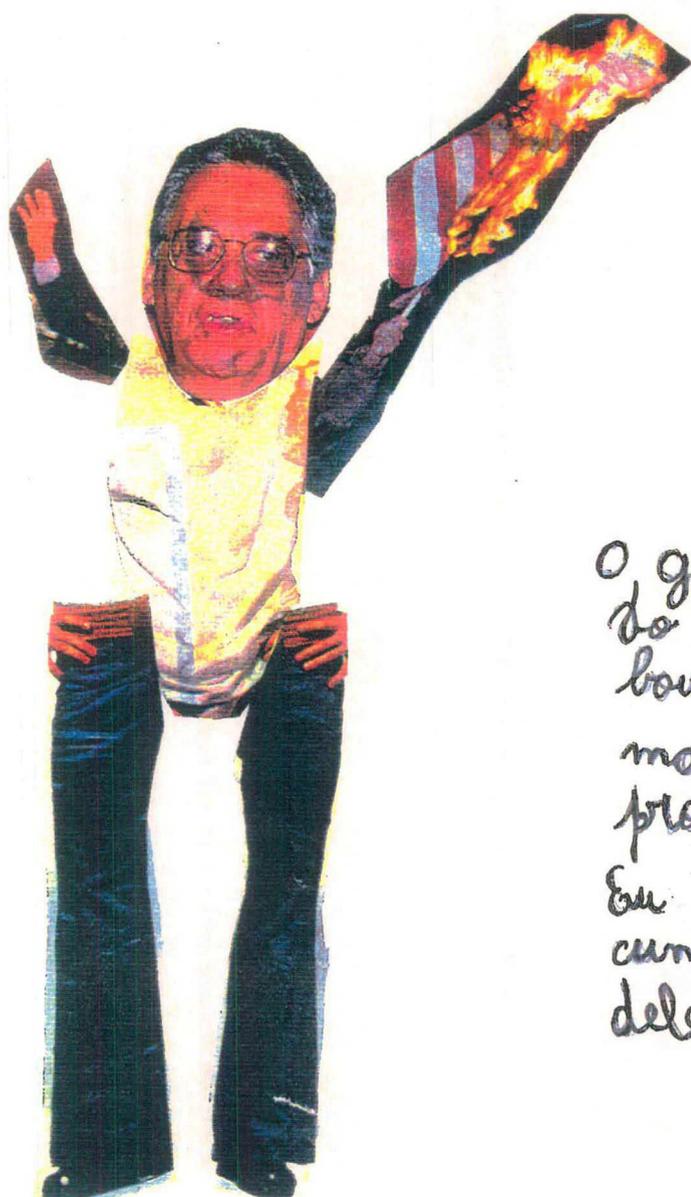


Sem-terra prometem manter a ocupação da secretaria até que as reivindicações sejam atendidas

Era uma vez um sem terra que precisava de umas
 terras para plantar e fazer suas casas para ter uma
 vida melhor mas o Governador não quis dar as
 terras para eles e os sem terra prometem ficar na
 secretaria da saúde e o prefeito ficou com medo
 e arrumou umas terras para eles e eles saíram
 da secretaria da Educação e cada um foi plantar no
 suas terras e construir suas casas

Fig.5 : Texto de Samuel a partir de manchete de jornal.

Durante todo o tempo que fez parte do trabalho, mostrava-se um adoles-
 cente muito crítico e politizado. Contando e discutindo como era sua vida mostrava-
 se muito consciente de que as dificuldades pelas quais ele e os outros milhões de
 adolescentes passavam, estavam ligadas às questões políticas. Quando aprendeu a es-
 crever, fazia textos que satirizava os políticos, textos (Figuras 5 e 6) que eram lidos
 em grupo por quem já sabia ler, ou usados como referência para aprender a ler, uma
 vez que todo o processo de alfabetização era feito pelo estudo de textos muitos dos
 quais escritos por eles.



O governante
do país se arrom-
bou na minha
mão de promete
promete e não cumpri
Eu prometo e
cumpro olha só o feito
dele.

Fig. 6 : Texto em que Samuel satirizava figuras políticas.

Não tinha cursado a segunda série, e mesmo não alfabetizado, por ter mais idade, tinha sido matriculado na 3^a. série. Apresentava muita dificuldade em lidar com as tabuadas, com as “contas de multiplicar”. Todos os dias reclamava por ter que enfrentar o não-saber-fazer e ainda escapar das humilhações por ser o aluno mais velho da turma. Um dia, conversando com ele, percebi que lhe faltava compreender o mecanismo da tabuada. Como tinha grande capacidade para fazer cálculos mentais a partir de adição e subtração, procurei mostrar-lhe que a multiplicação nada mais era do que uma adição em que se repetiam as parcelas. Ele ficou encantado. Utilizando-se dos dedos das mãos conseguiu resolver qualquer questão da multiplicação. Pediu-me, então, para que lhe “tomasse a tabuada” acertando todas as perguntas. No dia seguinte,

ao chegar na escola disse ao professor que lhe perguntasse qualquer tabuada, respondendo a todas. Surpreso, o professor quis saber como, de repente, ele aprendera e Samuel respondeu:

“Foi uma mágica que a professora da oficina fez”.

Quando lhe perguntei porque não explicou ao professor a fórmula utilizada por ele, Samuel, justificou assim a resposta dada ao professor:

“Ele não ia entender esse outro jeito de ensinar e de aprender que usamos aqui.”

A concepção de ensinar e aprender usada ali, era sustentada pela perspectiva teórica que deu suporte para todo o trabalho. Foi com base no materialismo dialético, com uma concepção de aprendizagem sustentada na psicologia social, numa perspectiva sócio-cultural que foram criados espaços para relacionar os saberes escolares aos saberes de cada um e da vida daquele grupo. Embora fizesse muito bem subtração e adições sem precisar de lápis ou calculadora, colocando nos cadernos apenas os resultados, na escola Samuel tinha notas baixíssimas em matemática. Para vencer essa dificuldade, começou a representar com desenhos (Figura 7) os problemas de matemática que eram propostos na escola, para só depois fazer os registros com algarismos. A aplicação desse recurso para resolver problemas de multiplicação o valorizou, encorajou-o a utilizar-se de outros saberes para resolver questões que iam surgindo na escola.

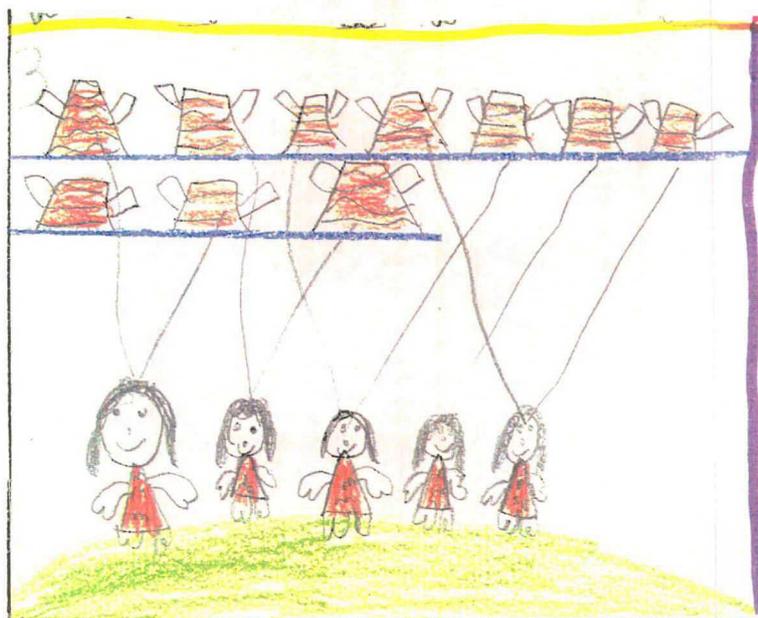


Fig. 7:

Desenhos feitos por Samuel para resolver problemas de matemática propostos pela escola.

A diferença deste trabalho em relação a outras propostas de alfabetização reside no fato de adotar uma perspectiva centrada no Pensamento e na Linguagem, que coloca o falar e o pensar no centro do processo. Trata-se de uma proposta de alfabetização que leva em conta a linguagem e a capacidade de pensar dos adolescentes. Diferente do modelo escolar que privilegia a memorização, partimos da concepção de que a aprendizagem é uma construção inteligente do sujeito. Trabalhamos com textos, palavras ou letras significativas. Tudo o que era feito era pensado, refletido; todas as propostas de trabalho se apoiavam na capacidade de aprender, na inteligência de cada um e do grupo.

Samuel estudava no início do ano numa escola pública e estava matriculado na terceira série. Quando superou as dificuldades iniciais de alfabetização, foi transferido para o ensino supletivo à tarde, onde venceu em meio ano a fase um e dois, que correspondem aos quatro anos do ensino fundamental. De manhã trabalhava como guia mirim na Rodoviária de Florianópolis e à noite freqüentava a oficina de alfabetização. No final de 1996 estava apto a freqüentar a quinta série do ensino fundamental. Naquele momento, apresentava muita segurança em relação à sua capacidade de aprender, melhorando a forma de se relacionar com a escola, seus professores diziam que ele melhorou “mil por cento” (sic), não se queixando mais dele, que assim passou a ser visto como um menino dócil e muito ativo. As mudanças ocorridas com Samuel podiam ser percebidas também pelos colegas que o respeitavam por ser alguém do grupo que estava se dando muito bem na escola e pelo fato de agora gostar de estudar e não querer faltar mais.

Em dezembro de 1996, ele e Jair (13 anos) brincavam de “lutinha” uma brincadeira muito comum entre eles, que consiste em ver quem derruba o amigo primeiro. Dois policiais, pensando que eles estivessem brigando, foram separá-los, sendo Samuel foi covardemente agredido, Jair fugiu e foi me procurar. Denunciamos o fato ao Comando da Polícia Militar, que instaurou inquérito. Logo depois Samuel começou a ser ameaçado por policiais que queriam que a queixa fosse retirada. Sentindo-se in-

seguro, ele desapareceu e, desde janeiro de 1997, nem eu nem seus amigos tivemos mais informações dele.

No trabalho com os multirrepetentes, sujeitos desta pesquisa, uma das coisas que mais chamava a atenção era a maneira determinista como falavam ao se referirem à escola. Apresentavam-na como algo inacessível e desconhecido, como se este lugar e saber não fosse para eles, como se para aprender as coisas da escola fosse preciso um outro tipo de inteligência que não a capacidade de pensar que possuíam. Essa forma de pensar era comum entre eles e Edinei (14 anos) também pensava assim:

“ Olha tia, a escola é muito importante, quem é inteligente vai lá e aprende, agora eu, não tenho cabeça boa não consegui aprender nada”.

EDINEI

Quando Edinei veio para a oficina, estava matriculado na terceira série e não sabia ler nem escrever. Era alto e forte para a sua idade e tinha problemas de visão. Devia usar óculos, o que mais tarde foi providenciado o que o ajudou no desempenho na escola. Morou com os pais até os 6 anos, quando foi abandonado junto com mais cinco irmãos: a irmã mais velha com 16 anos e a mais nova com 4 anos. Inicialmente os dois mais velhos assumiram a responsabilidade do cuidado dos menores, mantendo-se com uma quantia em dinheiro deixada pelos pais, num mercado próximo. Estes viajaram dizendo que iam tentar a vida como garimpeiros em Serra Pelada e que um dia voltariam para buscar os filhos. Nunca mais voltaram.

Pouco tempo depois, os irmãos começaram a se desentender. Edinei e mais um irmão de 8 anos começaram a fugir de casa e a andar pelas ruas. Passavam dias fora de casa, dormindo na rua. Para comer pediam e roubavam. De vez em quando, eram recolhidos pelo SOS Criança e levados para casa, de onde voltavam a fugir.

Chegou um momento que já não adiantava levá-los para casa: fugiam sempre. Um dia, Edinei entrou no albergue⁹, foi bem atendido e passou a morar lá. Falando desse período da sua vida ele diz:

“ Até aí só houve coisa ruim em minha vida. Na escola era ruim não tinham material e as professoras eram chatas. O Albergue foi a única coisa boa, lá tinha comida, tinha coisas para fazer, o difícil foi convencer os educadores do Albergue a aceitar meu irmão, mas depois ele também foi morar comigo lá. Mas nem lá era tudo bom, os monitores batiam na gente mesmo sem a gente fazer nada, quando a gente reclamava, nunca tinha razão, sempre quem tinha razão eram eles. Era assim em todo lugar, na escola também. Dormir lá também era ruim, acordar era pior, ninguém tinha respeito acordavam a gente dando tapas. A escola era a coisa pior do mundo, mandavam pra escola e só, tinha falta de tudo, ninguém ajudava em nada. Por ser menino do albergue pagava por tudo.”

Em 1996, foi morar na Casa Lar¹⁰. No começo não queria ficar, mas depois dizia que estava bem. Em janeiro, quando foi iniciado o trabalho na Oficina de Alfabetização não estava muito interessado. Sempre queria sair mais cedo, não acreditava muito na possibilidade de aprender a ler e escrever. Foi difícil começar a trabalhar com ele, reclamava muito, dizia não saber fazer nada, queria que eu passasse tudo, que escrevesse para ele copiar. No entanto, apesar disso, valorizava a escola como uma possibilidade de ascensão social:

“ Eu sei que não tenho cabeça para aprender, mas se vai ter essa oficina eu venho, pois ler e escrever é fundamental para a nossa vida . Pobre e analfabeto é demais.

⁹ O albergue era uma instituição ligada ao Juizado de Menores que abrigava temporariamente adolescentes e meninas sem lugar para morar.

¹⁰ Casa Lar era uma instituição que abrigava definitivamente crianças abandonadas que não conseguiam ou não podiam ser adotadas .

Ele tinha muitos outros problemas, sentia-se discriminado por ser negro, estar com 14 anos na terceira série e não estar alfabetizado. Na escola falavam dele como um adolescente rebelde, agressivo, preguiçoso, que não queria nada com o estudo. As pessoas responsáveis pela Casa Lar também achavam que ele não aprendia por não querer, era visto como um “boa vida”. Na oficina ele aparecia como um menino politizado, crítico e um pouco revoltado. Às vezes era difícil lidar com ele. Em muitos momentos, recusava-se a fazer as coisas, pois dizia não saber ou então que aquilo tudo não tinha valor. Ele só se motivou a escrever quando discutíamos temas ligados ao racismo, às drogas, à violência e outros temas com os quais ele compunha “raps” que eram cantados pelo grupo que freqüentava a oficina de música¹¹. Com as letras das canções faziam-se comparações entre palavras, estudava-se a estruturação de textos, e os adolescentes faziam desenhos significativos relacionados às músicas. (Figura 8 e 9) No começo, Edinei pedia para que eu escrevesse as letras das músicas que ele ia compondo, mas depois de muita insistência ele começou a tentar escrever, escrevia de qualquer jeito, usando qualquer letra. Depois analisávamos estas escritas. Não demorou muito e Edinei começou a participar e a escrever. Quando percebeu que ao errar não era recriminado, soltou-se mais ainda, dizia:

“Aqui eu gosto de escrever, a tia sempre acha alguma coisa certa, na escola a professora só acha os erros.”

RAP do solitário

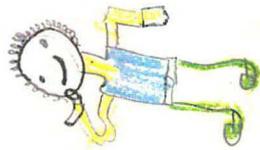
quando es tava triste um eu caracão eu fui para um canto e fiz
 essa canção didhei sauta o solitário para todos os
 apaixonado a amar ~~para~~ que você mitrata a çim a penos
 quero tilas e pelis você não dá mais bola para mim não vou
 com çigi mais vive senti

(Fig.8. Letra de música escrita por Edinei e estudada na oficina de alfabetização.

¹¹ Como foi mencionado na introdução, o Programa de Iniciação para o Trabalho mantinha várias opções para que os adolescentes aprendessem música, entre elas a Oficina de “Rap”.

che que mais
consciente

abra a mente reflita e seja
E' liberdade ativa fala



palmares zumbi tozgentes onos
nda vivi aqui no lado esquerdo
do peito



nao pode nem me defender
e genhe o golpe da paisao

para para para uma linda noite
bela saimos pta e modrada eu
e minha namorada eu e minha namorada

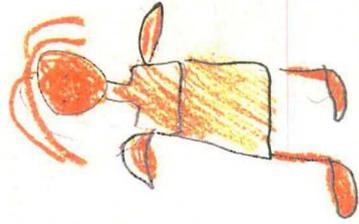


Fig. 9: Texto e ilustração de um "rap" do Edinei.

Começou a aparecer, a partir daí, um problema: na escola Edinei se recusava a fazer as atividades propostas pela professora em sala de aula. Mesmo já estando alfabetizado, dizia que não sabia ler. Até junho não lia nem escrevia na escola, razão pela qual a professora não acreditava que ele já estivesse alfabetizado.

Uma das coisas que ele mais gostava era de cantar e compor “rap”. Sabendo que a professora gostava de música e tocava violão, falei para ela deste gosto do Edinei. Ela ficou muito surpresa e no dia seguinte conversou com os alunos sobre música, mas ele não se manifestou sobre seus interesses. Ela então disse que gostava muito de “rap”. Falou disso com Edinei e ele se entusiasmou e conversou sobre o assunto. A conversa deles foi tão significativa que fez com que os dois mudassem as impressões que tinham um do outro. Num encontro posterior que tive com a professora ela me disse:

“ Realmente, este menino é muito diferente do que eu pensava, ele tem uma sensibilidade que eu nunca tinha percebido e vi que em muitos momentos pode ser o menino doce, carinhoso e meigo que você diz que ele é ”

Edinei, falando da professora no dia seguinte ao da conversa sobre música, me disse:

“ Minha professora pode ser gente fina, foi muito legal, hoje conversou normal comigo ”

As mudanças foram lentas, mas foram constantes. Ele progredia na oficina, mas tinha muitas dificuldades de mostrar o que sabia na escola, onde se recusava a ler, escrever e fazer qualquer trabalho pedido pela professora. Quando questionado porque não escrevia e nem lia na escola, dizia que não sabia ler do jeito que a professora queria, achava que não conseguia ler com a fluência esperada. Depois de seis meses na Oficina de Alfabetização, um dia ele criou coragem e leu na sala de aula. Chegou na oficina eufórico, dizendo que havia conseguido ler e que tinha ficado muito orgulhoso por ter acertado.

Aos poucos foi mudando de opinião sobre a escola e um dia veio todo animado dizendo:

“ Não sabia que a gente podia aprender tantas coisas na escola, hoje aprendemos sobre O Movimento Sem Terra. ”

Esse comentário causou um certo espanto em todos nós, Arnaldo comentou:

“ Ora, a escola é o lugar para aprender coisas, que é que se faz na escola senão aprender ? ”

E ele disse que a escola era um lugar onde se aprendia a ler, escrever e outras coisas de escola, mas não coisas da vida.

No final do ano, já alfabetizado, falou sobre seus sonhos, sua opinião sobre o trabalho na Oficina de Alfabetização, a escola e o ano seguinte :

“ Agora eu adoro estudar porque estou aprendendo porque a Cecília me ensinou a pensar, ser inteligente e aprender. Ser inteligente não é só saber ler e escrever, é ter consciência. Agora eu sei que sei e que vou saber muito melhor ainda, no ano que vem vou aprender muito mais, estudar prá mim é tudo. Quero ser bem de vida, quero ter casa e filhos, quero dar estudo pros meus filhos e não quero que eles trabalhem, só estudem. Na Casa Lar a gente também sofre mas, lá também tem gente que eu adoro. Aprendi a lidar com as pessoas, aprendi tantas coisas, é claro que este ano eu vou passar. Agora tudo é diferente tem gente que acredita na gente, que aposta na gente, então vale a pena. ”

Quando conversamos sobre as vezes que cada um deles já reprovou na escola ele ponderou:

“Reprovar é muito ruim, a gente se sente muito sozinho, (Figura 10) os amigos vão e a gente fica, é melhor desistir antes, e começar no ano seguinte de novo, quem sabe se tem mais sorte.”

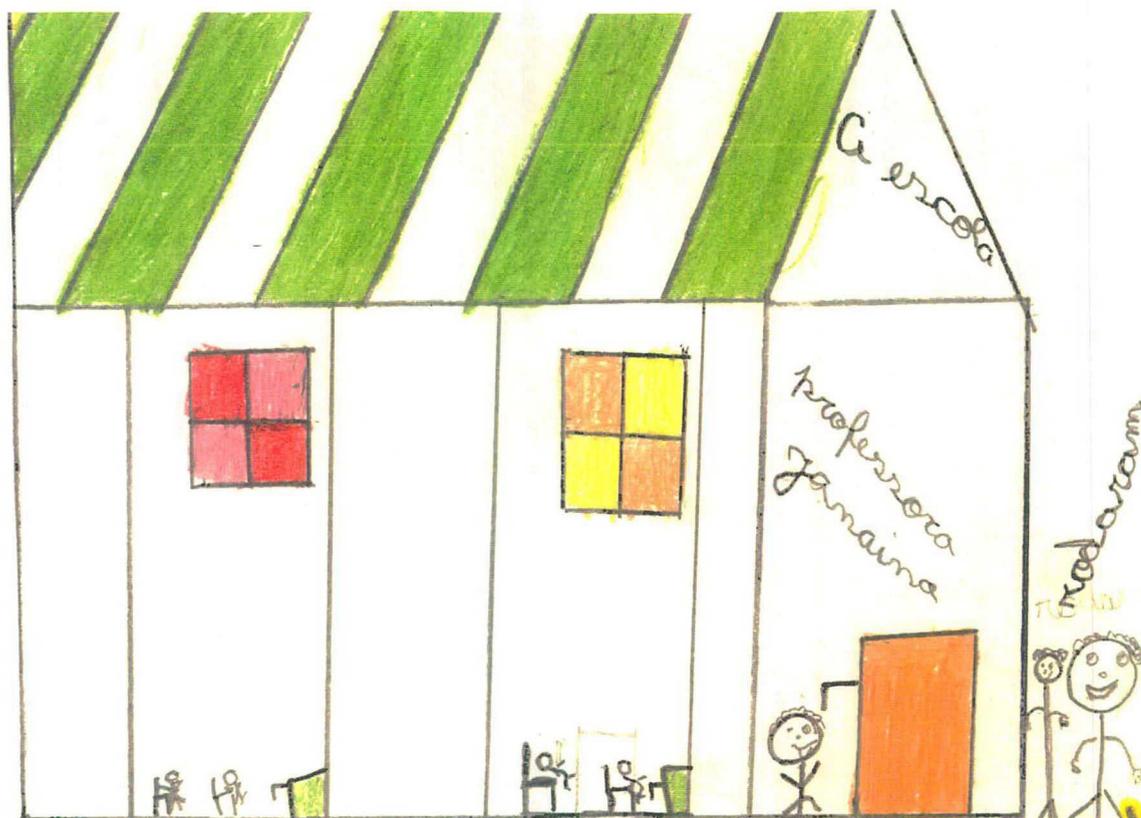


Fig. 10: Desenho representando a exclusão sentida pelos alunos repetentes.

Continuou, discutindo política: tinha para si uma definição político-partidária e um apego muito grande ao grupo com quem era muito solidário. Edinei estudava de manhã no ensino supletivo, à tarde trabalhava como guia mirim na rodoviária e às terças e quintas à noite freqüentava a Oficina de Alfabetização. Em 1997 foi matriculado no supletivo 2^a. fase.

Na busca de compreender o fracasso escolar, um dos pontos fundamentais passou a ser a relação que buscava estabelecer como professora, com os alunos e com o conhecimento. Dentro da escola, no espaço social conhecido como sala de aula, que se constitui como um lugar privilegiado para o saber sistematizado, apenas um recorte, uma pequena parcela do conhecimento é valorizada. E este “conhecimento escolar” aparece aos adolescentes como algo definido, pronto, separado da vida fora da escola. Tratado de forma diferenciada, uma pequena parcela do conhecimento passa a valer

mais, sendo supervalorizada em relação aos saberes que os alunos trazem quando chegam à escola. Esse “saber escolar” é preparado para, numa escala crescente, ser “adquirido”, “assimilado”, “construído ou elaborado” pelos alunos, conforme a perspectiva teórica dos que fazem o dia a dia da escola. Assim sendo, uma das questões iniciais era resgatar que conhecimentos eles tinham sobre leitura, escrita, matemática e as outras “coisas” da escola, como costumavam falar.

Para pensar sobre a alfabetização daqueles adolescentes foi preciso identificar quem eram eles, de onde vinham, que escolas já haviam freqüentado. Não os via como multirrepetentes mas como indivíduos com uma história e uma trajetória de vida, considerando a cultura e a própria realidade humana, histórica e cultural, desde o primeiro dia de trabalho.

A concepção de que a aprendizagem se faz pela interação entre os sujeitos e o meio histórico, físico e social foi considerada quando buscava alternativas para trabalhar os conhecimentos escolares. Essa busca de alternativas metodológicas levou em conta os sujeitos envolvidos no processo e a relevância dos conteúdos. Na escola, aprender a ler e escrever é um dos pré-requisitos para passar de ano, é visto como algo com um fim em si mesmo. Na oficina trabalhávamos alfabetização como um importante instrumento na construção dos conhecimentos, da cidadania, e também era vista como um desafio a ser vencido para que pudessem aprender as outras coisas da escola.

Os adolescentes eram vistos como sujeitos que buscam a satisfação de suas necessidades e atuam na natureza e na sociedade, e que através desta atuação constroem conhecimentos. Assim, foram trabalhadas as passagens deles pelas mais diferentes escolas, como um tempo de aprendizagens, um tempo significativo, que precisava ser repensado para ser valorizado. Embora tivessem sido reprovados inúmeras vezes, precisavam ter a clareza de que aprenderam, de que terem entrado nas escolas havia sido importante, tanto para eles, como para todos que partilharam com eles estes espaços.

Outra importante questão que perpassava o trabalho é a concepção de que a inteligência é algo construído a partir das interações do sujeito com o meio físico e social e que, quanto mais se aprende mais inteligentes ficamos. Vigotsky define como zona de desenvolvimento real o que o sujeito é capaz de realizar sozinho sem ajuda de outras pessoas. No entanto, quando pode contar com a ajuda de outra pessoa, a capacidade de realizar tarefas aumenta, ou seja e o que hoje o aluno faz com ajuda, amanhã poderá realizar sozinho . A distância entre o que o sujeito é capaz de fazer sozinho e o que faz com ajuda, é chamada por este autor de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial. É neste espaço que situo o meu papel de professora, de alguém que fazia com que eles realizassem tarefas que fossem além das que seriam capazes de realizar sozinhos.

Revedo os períodos em que estiveram nas escolas, começamos a discutir como cada um dos adolescentes aprendeu, e como cada um de nós aprende na vida. Foi muito difícil convencê-los de que assim como aprendemos fora da escola, também podemos aprender dentro dela. Foi preciso refletir, então, sobre como a escola ensina, como se organizam os espaços dentro das instituições escolares. E quais as propostas que são usadas para ensinar no cotidiano da sala de aula. A esse respeito um dia Felipe, afirmou:

“ É só na escola que se pergunta um monte de vezes a mesma coisa e se responde muitas vezes as mesmas perguntas”.

FELIPE

Felipe tinha 13 anos, era baixinho, calado. Tinha uma história muito semelhante à dos outros: foi abandonado pelo pai aos cinco anos. Ficou morando com a mãe e o padrasto, de quem sofreu tentativa de violência sexual. Foi muito maltratado pelo padrasto com a conivência da mãe, que perdeu a guarda dele. Encaminhado pelo juizado para morar com o pai, não foi bem aceito e acabou ficando mais na rua do que em casa.

Não estava alfabetizado quando veio para a oficina em janeiro, com a história de não ter concluído nenhum ano letivo. Embora interessado em aprender, via-se como incapaz e desistia sem concluir o ano, pois não gostava de ser reprovado. Nesse tempo vivia mais na rua do que em casa, onde dormia freqüentemente, quando não, na casa de amigos. Envolveu-se com roubos, foi preso e encaminhado ao SOS Criança. O pai foi pressionado a ficar com ele, a contragosto dos dois. Felipe foi novamente morar com o pai e mais dois irmãos.

Embora não soubesse ler e nem escrever, conhecia quase todas as letras e desde o início dos trabalhos em janeiro, apresentou grandes progressos em leitura, escrita e matemática. Registrava os trabalhos através de textos escritos de forma silábica¹², (Figura 11) ficando muito feliz quando descobria que havia acertado muitas letras. Dizia sempre:

“Eu ainda chego lá, vai ter um dia que eu vou acertar tudo, tudinho e vou mostrar como é que se faz !”

Aiu tom juha
 Mao mjo mia
 Aoa tma jiat
 La moati Cato
 Moa toap de o cade
 Aqnhã o cad de toe
 Gto e tvo qsjio
 nuve

Fig. 11: Escrita silábica do Felipe ao iniciar a oficina de alfabetização.



¹² Escrita silábica, refere-se ao fato dele escrever utilizando-se apenas de uma letra para cada sílaba.



os moradores reclamavam da
 ponte quase quebrando
 caiu e afundou

Fig. 12: Trabalho do Felipe, já alfabetizado, produzido a partir de textos e fotos de jornais.

Em março de 1996, dois meses após o início dos trabalhos, já estava lendo e escrevendo. (Figura 12) Embora nunca tivesse concluído a 1^a. série, lutamos pelo direito de colocá-lo numa segunda série. Por não ter freqüentado a primeira série em 1996, a escola não queria aceitar sua matrícula na segunda série. Depois de muita briga, com apoio em leis que garantem esta possibilidade, a escola o aceitou, mas o começo foi muito difícil pois a professora achava que ele não sabia o suficiente para estar na segunda série e era testado o tempo inteiro. Essa dificuldade só foi superada quando Felipe perdeu o medo de errar na escola e começou a escrever e ler como era pedido. Sofreu muito, mas foi muito forte e conseguiu superar várias barreiras, tendo sido no final do ano, aprovado por média para a terceira série. Ele fala sobre diversos aspectos da escola :

“ Eu sempre rodava na escola porque brincava muito não conseguia aprender, não conseguia prestar atenção, também não tinha cabeça, não adiantava tentar, nem queria tentar mais. A escola é muito difícil, as professoras não acreditam muito na gente. Menino de rua é bandido, marginal. Ser pobre na escola é muito chato, a gente é muito rebaixado. Primeiro eu não tinha uniforme, quando falavam de uniforme a professora dizia que eu podia vir sem uniforme por ser pobre e não ter ganho uniforme ainda. Eu tinha muita raiva disso. Depois eu ganhei uma camisa que eu usava todos os dias, só não usava quando estava suja, daí as vezes ela estava de bom humor e dizia coitado do Felipe ele não tem mãe para cuidar

das coisas dele. Quando ela estava de mau humor, dizia que eu tinha que aprender a cuidar das minhas coisas, que era preguiça, que se eu quisesse podia vir de uniforme todos os dias. Mas o pior mesmo era a educação física, ficava sem fazer e ainda por cima tinha que ficar de pé no sol quente vendo os outros jogar futebol. Mas, nem sempre era assim, tinha dia que outros adolescentes vinham sem uniforme e ela não dizia nada, comigo não tinha jeito. Os livros e cadernos também eram problemas tinha sempre que depender da vontade deles, agradecer por serem bons, como se a culpa de eu ser menino de rua fosse minha, e até é, mas não só minha.”

Continuou na oficina de alfabetização até o final do ano, não por ter dificuldades na escola, mas pelos amigos que fez e por querer adiantar-se nos estudos. Falava muito em recuperar o tempo perdido, vivia fazendo projetos para o futuro, e neste projetos sempre estava a escola. Felipe era um dos que mais discutia e contribuía quando se falava da escola ou nos planejamentos das ações relativas à entrada ou ao desempenho deles. Era muito crítico em relação às exigências, normas e fazer pedagógico; foi a partir do questionamento dele que o grupo começou a fazer perguntas sobre a lógica da organização escolar.

Começamos então a nos indagar: que lógica tinha tudo isso? Que concepção de ensinar e aprender faz alguém perguntar várias vezes a mesma coisa para diversas crianças, mesmo que a resposta dada tenha sido correta desde o primeiro momento? Ou mandar ler várias vezes o mesmo texto, já visto e compreendido? Ou copiar muitas vezes as mesmas palavras, sílabas ou letras que não dizem nada?

Esta é a lógica da escola, para qual ensinar é explicar, dizer como é, mostrar como fazer, dar o modelo, mandar repetir. Desta forma, aprender passa a ser copiar, memorizar, reproduzir e repetir. Na proposta de trabalho que foi desenvolvida não se gastava tempo repetindo o que os outros haviam dito, mas usávamos todo o tempo disponível para discutir o que pensávamos, escrevendo em vez de copiar, pensando em vez de memorizar. Nesta lógica, a distribuição do tempo reservado para pensar teve

mais peso, gastávamos mais tempo pensando, refletindo como aprender as coisas da escola do que memorizando, repetindo esses conhecimentos. Por esta concepção diferenciava-se o aprender na escola, do aprender na vida, na oficina. Com certeza fora da escola, freqüentemente, as pessoas fazem perguntas. A diferença é que na vida perguntamos quando não sabemos e, ao obtermos a resposta desejada não perguntamos mais a mesma coisa. É só dentro da escola que se lê reiteradamente o que já é sabido, repete-se várias vezes a mesma pergunta e as mesmas respostas, escreve-se muitas vezes para ninguém ler. A obviedade da resposta, a insistência da professora, muitas vezes leva as crianças a pensarem que a resposta que a professora espera é outra. Muitos erros ocorrem por conta da obviedade das respostas. De tão fácil que é, parece impossível ser assim, deste modo partem em busca de respostas mais complexas e erram, quando tinham todas as condições de acertar.

Para ultrapassar esta lógica escolar, era fundamental trabalhar com cada um deles, deixar fluir a história de cada um, deixar que falassem como cada um vivia. Os adolescentes, moravam mais na rua do que em casa, não tinham família, pelo menos não como geralmente ela é conceituada, Tinham sonhos, desejos, vontades e, acima de tudo, uma grande bagagem cultural e muitos conhecimentos. Tratava-se de uma cultura diferente, um conhecimento importante para a sua sobrevivência, sem muito valor para o saber sistematizado da escola, mas ali na oficina, este foi o ponto de partida para buscar o saber escolar.

CÉSAR

César, tinha 14 anos e uma família, mas não morava com ela por não suportar a violência dos pais que estavam separados e tinham outros companheiros. Era um garoto muito crítico, politizado e exigente. Ao falar da escola demonstrava que havia pensado no assunto:

“ Os bacanas aprendem, tudo na escola é fácil para eles, as professoras gostam deles e ajudam mais, a gente é menino de rua, é

negro, é moleque, quem acredita que a gente também quer aprender? ”.

Gostava de música, tinha uma voz linda e cantava muito. Suas músicas preferidas eram sambas e pagodes. Cresceu num dos morros de Florianópolis, onde as rodas de samba são um dos mais importantes e dos poucos momentos de lazer. Para que César pensasse em escrever e entrasse nas discussões foi preciso que fizéssemos uma ponte entre a sua cultura, suas músicas e a leitura e a escrita. Foi mais um dos que se alfabetizou a partir das letras das músicas, no caso dele letras de sambas e pagodes. (Figura 13) Falava muito pouco de si mesmo e menos ainda de seus pais e irmãos.

AS O S I D Ã O T A M I F A Z A N D O
S O F R E q u a n D O M I E M B R O
T E M D O ' D E M ' I M

O l a s a l o t a i d a s e l o u l a s i e a s a m b a

e u i e l a e u i e l a u m a n o a s s i m

d e s i j e t t o s e g a e s a t i f a z e l n x e d e p r o z e r

Fig. 13: Letras de músicas utilizadas pelo César na oficina de alfabetização.

Vivia ainda uma boa parte do tempo na rua. Seu ponto de referência para dormir era a casa de uma tia e só comia na Casa da Liberdade ou na Rodoviária junto aos guias mirins. Nos finais de semana esses programas não funcionavam e, para comer, precisava dinheiro, se não tinha roubava ou pedia.

Matriculado no supletivo na fase dois (terceira e quarta série do primeiro grau), quando veio para o projeto não estava alfabetizado. Lia mecanicamente algumas palavras mas não escrevia. Aprendeu a ler e escrever e embora não tivesse muita fluência na leitura, compreendia o que lia. Não gostava da escola, faltava muito. Falta-va um pouco também na oficina de alfabetização. Estudava pela manhã, trabalhava à tarde como guia mirim e participava da oficina à noite. No final de 1996 concluiu a fase dois do Ensino Supletivo.

ARNALDO

Arnaldo (16 anos) também trabalhava, freqüentava a escola e a oficina, estava na primeira série e, não havia completado o ano escolar em 1995. Alfabetizou-se logo no início dos trabalhos da Oficina de Alfabetização. Matriculado no Ensino Supletivo, venceu a fase um e dois em 1996, podendo ir para a quinta série no ano seguinte.

Nasceu em Chapecó e veio para Florianópolis com 10 anos. Sempre dormia em casa com a família. Em Chapecó eram agricultores (sem terra), aqui participaram de uma ocupação organizada em uma área próxima à Via Expressa, região de extrema pobreza. A ocupação deu-se de forma planejada. Durante a madrugada, veio a polícia e bateu em muitos deles. Dessa época ele guarda fortes lembranças de sofrimento e humilhação:

“A gente era como se fosse bandido para os vizinhos dos apartamentos, olhavam prá nos como se fosse ladrão”

Considerava o lugar onde morava como seu. Estavam ali há 6 anos, o pai era guarda noturno e a mãe diarista. Falava dos pais com muito carinho, especialmente

da mãe. Comentava algumas cenas de violência em casa como coisa normal e decorrente do sofrimento de toda a pobreza em que viviam. Justificava o não aprender como culpa sua também:

“A escola em Chapecó era legal, mesmo sem saber ler estava na terceira série. Quando cheguei em Florianópolis fui devolvido à primeira série com dez anos, foi a primeira grande humilhação que sofri dentro da escola. Não aprendi por ser bagunceiro, fugia da escola, não é só a bagunça que atrapalha o aprender, quem é muito quieto também não aprende, não pergunta quando não sabe e a professora nem vê a gente na sala. Os professores em geral eram legais, na primeira série, na segunda eram ruins, não tinham vontade para nada e daí pra frente eram sempre ruins. Tem outros problemas na escola o horário é um deles. Tem dia que a gente chega cedo, cedo até demais, e vem bronca, outro dia a gente perde a hora e vem bronca de novo. O nosso dia começa quando a gente acorda e acaba quando a gente vai dormir, nada tem hora certa. Agora esse ano, a escola é diferente está muito legal, a professora ajuda bastante, vindo pra cá eu aprendi, aqui tem jogo, brincadeira, aprendi a perguntar quando não sei. Agora falo mais, no começo achei que ia ser chato, agora sei que vale a pena, às vezes a professora fica meio nervosinha mas não tem problema. Hoje eu me interessou muito mais pelas coisas da escola, esse ano eu mudei, tenho certeza que daqui pra frente vou aprender, quero fazer vestibular, gosto muito da marcenaria.”

Arnaldo veio para a oficina ciente de que não aprendera por culpa sua, mas sabia também que havia problemas com a escola. Diferenciava o trabalho da oficina dos trabalhos feitos na escola, pelos jogos que fazíamos, as brincadeiras e a maneira alegre e descontraída do nosso trabalho. Esta metodologia era vista por ele como a grande diferença, achava que era a razão pela qual ali ele aprendia e na escola não. Trabalhando desde pequeno, vendeu picolés e outras coisas, falava da vida como algo muito difícil. Dizia saber o que era fome e sofrimentos, mas o que mais o irritava era a forma como as pessoas tratavam os pobres, especialmente os que moravam nas favelas:

“Nós somos gente, mesmo morando na favela, eles não respeitam, falam mal, acham a gente menos do que eles.”

Em 1996, Arnaldo fazia curso de marceneiro pela manhã, estudava no ensino supletivo fase dois à tarde e à noite trabalhava como guia mirim. Duas vezes por semana era dispensado do trabalho para frequentar a oficina de alfabetização. Concluiu a fase dois e no ano seguinte estava apto a frequentar a quinta série do ensino fundamental.

GILSON

Gilson (13 anos) estava na segunda série de uma escola regular. Esta era a segunda escola que frequentava em 1996, pois desistiu da anterior por sentir dificuldades em aprender. Abandonado pela mãe com um ano de idade, vivia com a avó (mãe adotiva da mãe dele). Passava as noites na casa da avó, mas, durante o dia, vivia na rua onde estava desde muito pequeno, ou em espaços assistenciais (Albergue, Casa da Liberdade e outros¹³). Começou na escola por volta dos sete anos, época que já trabalhava como vendedor de amendoim, picolés ou guardador de carros. Gostou da escola, só reclamava das regras escolares e da diretora. Um dia brigou, foi embora e não voltou mais. Ficou mais de um ano sem ir à escola, depois recomeçou em outra escola.

Sempre foi muito explorado pela avó que o colocava a mendigar na rua ou a vender coisas para conseguir dinheiro. Falando da escola diz:

“Era legal, eu não aprendi nada porque faltava muito e era bagunceiro. O chato era na hora da aula, dava muito sono e vontade de matar. Esse ano está diferente vim para esta aula da tia, na esperança de aprender mais, na escola eu sempre reprovei, mas mesmo assim quero tentar de novo, pois pode ser que agora eu consigo aprender. Esse trabalho é diferente, é o jeito da tia ensinar, pa-

¹³ Além do Albergue e Casa Lar, ele passou pela Casa da Liberdade, uma instituição que oferece apoio aos adolescentes carentes e de rua, na forma de alimentação, local para tomar banho e frequentar cursos.

rece que a gente fica mais inteligente mudei de escola, aprendi a ler, tá tudo mais fácil.”

Quando veio para o projeto, Gilson não conhecia o alfabeto, tinha muita dificuldade no traçado das letras, mesmo quando copiava. Era tido como alguém que não gostava da escola, para trabalhar na oficina só quando trabalhávamos com jogos (Figura 14) ou com letras das músicas que ele gostava e assim mesmo era preciso que não se exigisse muito, pois tudo ele achava difícil e não se considerava capaz.

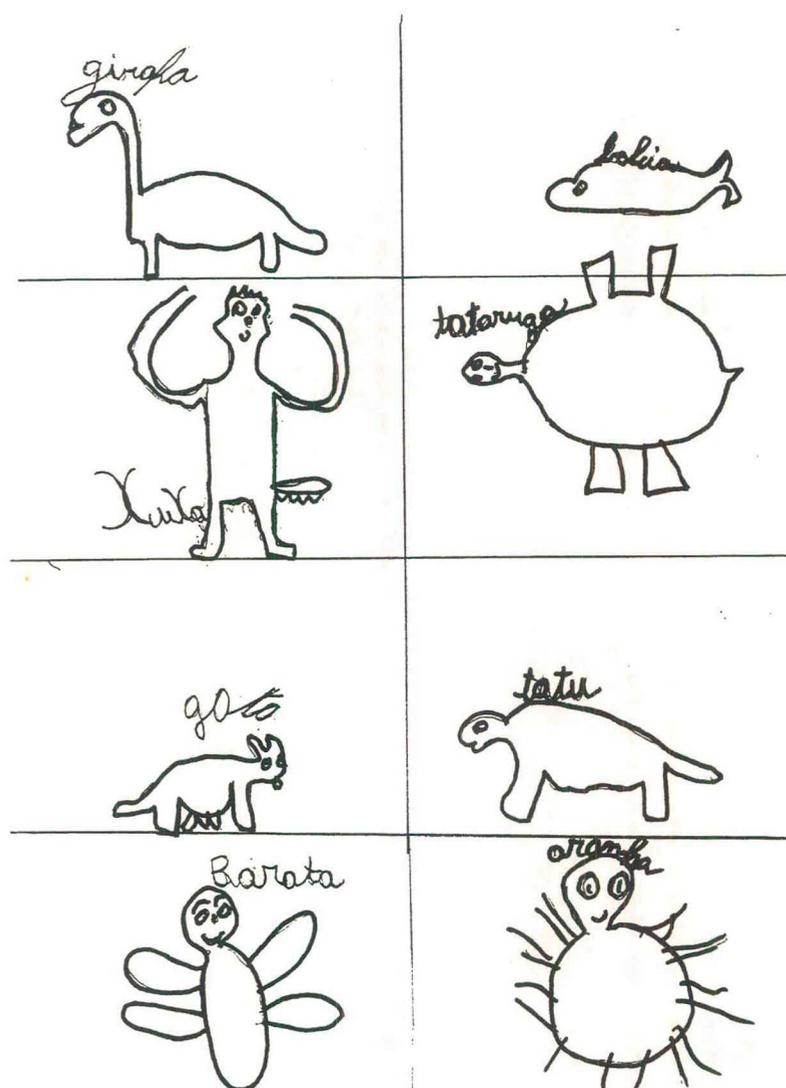


Fig. 14: Cartelas produzidas pelo Gilson para jogos de alfabetização.

Foi Gilson quem disse que aprender a ler era como um jogo, no qual as cartas eram as letras e as regras as combinações de letras que formavam as palavras. A partir daí começamos a discutir as dificuldades de leitura escrita como se fosse um novo jogo a ser aprendido. Recortávamos letras e montávamos cartelas com palavras que tinham sílabas comuns, criávamos jogos com regras próprias, em que as palavras menos conhecidas ou determinadas sílabas valiam mais pontos que outras. Ele se entusiasmava com a possibilidade de inventar novos jogos e criar novas regras. De jogo em jogo aprendeu a ler. Mesmo depois de ter sucesso na oficina, tinha problemas na escola. Lá ele era visto como se fosse um marginal, como o responsável pela indisciplina da turma e por muitas brigas que surgiam na sala e nos recreios. Mas não era apenas a escola que reclamava dele, ele também fazia sérias restrições à escola:

“Só vou para escola por ser obrigado pois considero a escola um lugar chato e aprender uma coisa muito difícil.”

No final do ano estava mais atento às coisas da escola e mais envolvido com as questões do grupo. Estudava pela manhã, trabalhava à tarde e à noite frequentava a oficina de alfabetização. Pensava no futuro, queria ser músico, adorava pagode, queria viajar, não gostava muito de estudar mas dizia:

“É importante, para se conseguir trabalhar. Acho que a escola devia ter menos exigências, ter um horário menos rígido, acho as professoras bem legais, o jeito de dar aula é que é chato”.

No final de 1996, ainda apresentava muitas dificuldades em relação à leitura e à escrita, faltava muito na escola, que se queixava da sua indisciplina. Todavia em contatos com ele em 1997, verificou-se estava bem integrado, frequentando a 3ª. série com bom rendimento. Mostrou todo orgulhoso o boletim com notas boas:

“Olha aí tia, tudo azul ”

SANDRO

Matriculado na quarta série, Sandro, (13 anos) apenas conhecia algumas palavras e tinha muita dificuldade no traçado das letras. Quando percebeu que uma das condições para progredir na escola era saber ler, vivia pedindo para que lhe ensinasse a ler. Queria copiar muitas palavras e memorizá-las, achando que assim ia aprender a ler. Quando convenceu-se de que era preciso fazer mais que isso, que precisava pensar sobre leitura e escrita, começou a se animar nos jogos com Gilson, tornando-se um parceiro constante e fazendo como ele progressos na leitura e escrita. Aprendeu a ler, ainda no primeiro semestre de 1996: lia com compreensão e escrevia bastante bem, fez muitos progressos em matemática e integrou-se muito bem na escola para onde foi transferido por não ser aceito na escola anterior. Morava com a mãe e o padrasto, e desde muito pequeno foi vendedor de chocolates e balas. No tempo em que freqüentava a Oficina, trabalhava como guia mirim. Tinha uma história muito parecida a dos outros, de miséria, fome, exploração e passagens pela rua. Com relação à escola dizia:

“A escola é boa e ruim, era boa no tempo do antigo diretor. Hoje está ruim, desisti e rodei, não queria estudar. É ruim ir para a escola, não dá para brincar, ver televisão e andar na rua. Uns aprendem outros não. Quem aprende é porque gosta de aprender, presta atenção, não faz bagunça. Este ano está diferente, o professor é melhor, o jeito de ensinar é diferente, tem as aulas da Cecília que a gente aprende mais, quero passar de ano e vou conseguir, agora estou sabendo mais, estou mais inteligente”.

Sua alfabetização foi um processo rápido e os progressos dentro da escola apareceram também de forma significativa. Não havia, entretanto, um envolvimento maior dele nem com a escola, nem com a oficina de alfabetização, parecendo que estava ali apenas esperando o tempo passar.

LEONARDO

Leonardo (13 anos) ao chegar na oficina já estava matriculado na quarta série e como Gilson e o Sandro, não estava alfabetizado. Foi entrando no mundo da leitura e da escrita através dos jogos, atividade pela qual era fascinado. Fazíamos todo tipo de jogo com letras palavras e frases, mas eram o dominó e o pife¹⁴ que mais o seduziam: ele criava sempre novas formas de jogar e regras diferentes. A parceira mais constante dele era Dione, juntos recortavam as fichas, palavras de revistas, montavam os jogos e criavam as regras, Dione também não sabia ler. Esse tipo de atividades os obrigava a utilizarem a escrita para registro, colocando desta forma uma exigência mais significativa para a escrita e leitura, levando-os a pensarem, não só no que escrever mas principalmente como escrever.

Na oficina, Leonardo apresentava um bom desempenho na leitura e escrita, embora ainda tivesse muitas dificuldades na matemática. A história deste adolescente não é muito diferente da dos outros colegas de oficina. Morou em Xanxerê até os doze anos. Passou grande parte da vida num orfanato, pois foi abandonado pela mãe que mais tarde veio morar em Florianópolis. Em 1996 morava com o pai e a mãe, tinha seis irmãos, sendo que uma das irmãs foi entregue pelo pai para adoção e ninguém sabia onde estava. Trabalhava desde muito pequeno vendendo coisas. Frequentou uma oficina de marcenaria e não gostou muito. Falava da escola como um lugar legal, dizia:

“ Só não aprende quem não se esforça, quem não é inteligente. Para mim reprovar é muito ruim, mas vale a pena começar de novo, pois o estudo é muito importante para poder trabalhar, ser alguém na vida’.

Na época do projeto ia à aula pela manhã, trabalhava à tarde e à noite frequentava a oficina de alfabetização .

¹⁴ Pife, jogo com cartas em que cada parceiro recebe nove cartas, que devem ser organizadas em conjuntos de três cartas, cada um seguindo regras pré-estabelecidas.

DIONE

Eram só quatro as meninas que faziam parte do grupo e só uma, não sabia ler. Dione (14 anos) era uma adolescente linda, cheia de vida e de sonhos, uma lutadora que não se entregava. Saiu de casa aos quatro anos para fugir do padrasto que a importunava sexualmente e da mãe que a maltratava por ciúmes dela com o padrasto. Tinha um grande grupo de amigos e era o sonho de namorada de quase todos os adolescentes do grupo. Possuía um parceiro fixo com quem teve uma gravidez interrompida e depois um bebê. Durante este período dormia na rua ou na casa de uma irmã, arranjando depois um lugar para morar.

Matriculada na segunda série, não estava alfabetizada. Aprendeu a ler com muita facilidade e tinha algumas dificuldades em escrita, mas estava bem em matemática. Ao falar da rua e da escola dizia:

“ A rua é melhor do que em casa, lá se tem amigos e liberdade. O difícil é a fome e o medo da polícia. Às vezes a fome é muito grande e o jeito é aprontar para ser presa, aí é melhor aprontar perto da polícia feminina, elas são melhores, batem menos que os homens. Morei no albergue, de onde ir para a escola é uma coisa difícil por falta de apoio. Na escola quem mora no albergue é mal visto. A escola é um lugar onde negros e pobres são esculachados, mas nem todos os professores são iguais, muitos são bons.

Em 1996, pela primeira vez, ficou o ano todo na escola. Anteriormente sempre desistia, nunca chegando a concluir o ano na escola, não esperava até reprovar. No final do ano, com a ajuda de algumas pessoas, foi morar num barraco com um companheiro de 16 anos. Trabalhava, estudava e dizia:

“ Agora tenho mais incentivo, mais cabeça, tenho projetos de vida, uma das razões disso é o fato de que existem pessoas que acreditam na gente e incentivam, apostam e dão carinho ”.

No final da gravidez, dizia que ia abandonar a escola, pois achava que na escola regular ia demorar muito e que no ano seguinte, depois do bebê nascer, ia para o supletivo. Quanto ao trabalho da oficina de alfabetização afirmava:

“ Este é um jeito de ensinar que faz a gente aprender mais, gostar mais, um jeito que a gente descobre as coisas é muito mais gostoso.”

Tinha um envolvimento muito grande com as questões sociais, aprendia tudo rapidamente, mas não se ligava muito em formalidades. Achava que era importante apenas saber ler e escrever, não se importando em concluir o primeiro grau ou não.

SÍLVIO

Sílvio (14 anos) estava matriculado numa terceira série e não estava alfabetizado. Veio para a oficina por imposição do pessoal do projeto guia mirins, e aprendeu a ler e escrever com certa facilidade.

Morou por vários períodos na rua, trabalhou como vendedor desde pequeno e, depois de ter sofrido todo tipo de violência, foi morar com uma tia. A mãe de Sílvio tinha problemas mentais: passava longos períodos internada em sanatórios e outros períodos em casa. Tinha mais quatro irmãos e do pai nada se sabia. Sobreviviam de doações e de meio salário mínimo que Sílvio ganhava no trabalho. Impressionava a responsabilidade que ele tinha para com a mãe e as irmãs. Mesmo estando na rua, sempre levava dinheiro para elas. Adorava música e não gostava de escola e nem de estudar, dizendo que era tudo muito chato. Sílvio tinha uma facilidade muito grande de aprender ritmos e danças, gostava de se apresentar em público e se vestia com cuidado, procurando ficar bonito. Acreditava ser alguém inteligente pra tudo, menos para essas coisas de escola:

“ Eu sei que sou inteligente, sou inteligente pra tudo, menos essas coisas de escola, isso eu não manjo nada, sou burro, burro. ”

Freqüentando a escola durante todo ano, saiu da oficina tão logo se alfabetizou. Já tinha aprendido a ler e para ele isto chegava. Dizia que ia à escola regular porque era obrigado. Comentou:

“As crianças reprovam na escola porque não prestam atenção não estudam, quem não aprende é porque não capricha.”

Sílvio aprendeu a ler e escrever, mas sua produção de textos escritos ainda era complicada. Não tinha uma preocupação muito forte com aprovação e reprovação, parecia que lhe bastava estar indo à aula. Sobre o trabalho da oficina dizia:

“O bom disto aqui são os jogos, a possibilidade de jogar e brincar com os amigos e de aprender mais, acho que aprendi a ler na oficina mas que foi por ser um grupo menor e não ter tanta bagunça.”

ROBERTO

Roberto (16 anos) veio para Oficina com uma história de deficiência mental, “diagnóstico” feito pelas escolas e instituições por onde passara. Não conhecia as letras do alfabeto, dizia não saber nada de leitura e escrita. Não estava na escola, onde tinha sido matriculado várias vezes, mas nunca completara nenhum ano letivo. Frequentou o ensino supletivo, também sem sucesso. Magro, alto, tinha uma maneira diferente de se relacionar com as pessoas e comigo: às vezes era meigo e carinhoso, outras vezes, sem nenhuma explicação, ficava agressivo ou se recusava a falar. Aparentava confundir noções básicas de tempo e espaço, não sabia quantos anos tinha nem quando fazia aniversário. Abandonado aos quatro anos, fala deste tempo assim:

“Minha mãe não me quis, minha avó também não, aí esta senhora que diz que é minha avó, porque criou a minha mãe, ficou comigo. No começo vivia na rua, pedia esmola, roubava para comer, depois comecei a guardar carros. Sofri muito naquele tempo e até

hoje porque a minha vó gosta mais do meu irmão do que de mim, eu sempre sou o errado e o culpado de tudo, durante muito tempo dormi debaixo da casa junto com minha cachorra.”

Roberto foi matriculado na escola mais ou menos aos sete anos, mas sempre fugia e chegou a passar até mais de um ano inteiro fora dela. Comenta sobre esse tempo da escola:

“ Esse era um tempo muito ruim. A escola era um lugar onde me sentia preso e de onde sempre que podia fugia. ”

Quando Roberto veio para a oficina, o que mais chamou a atenção foi o conhecimento musical que possuía, as informações que tinha sobre cantores nacionais e internacionais, a grande quantidade de letras que sabia cantar, as músicas antigas que haviam sido regravadas, enfim uma grande quantidade de informações sobre cantores, especialmente sobre Martinho da Vila, um dos seus ídolos. Como eu sabia muito pouco do Martinho da Vila, fui até as lojas de disco para aprender mais sobre ele e me surpreendi, pois o que ele me dizia era verdadeiro. Por outro lado, também surpreendeu o fato de ele não saber dar informações simples como quantos anos tinha ou o nome do lugar onde morava. Seria verdade o que as pessoas que trabalharam com ele nas escolas e instituições haviam dito? Que ele não se ligava nestas coisas comuns? Mas o grande número de outras coisas que ele sabia, entretanto, mostrava que tinha um conhecimento muito diferente dos outros, porém não valorizado, não trabalhado.

Começávamos a trabalhar e tudo o que ele fazia era ficar parado, olhando com um olhar perdido para as coisas que os outros escreviam, dizendo que ele não sabia. Depois de alguns meses e de muito insistir, ele começou a desenhar, seus desenhos eram muito diferentes e mostravam figuras irreais.(Figuras 15,16,17 e 18)

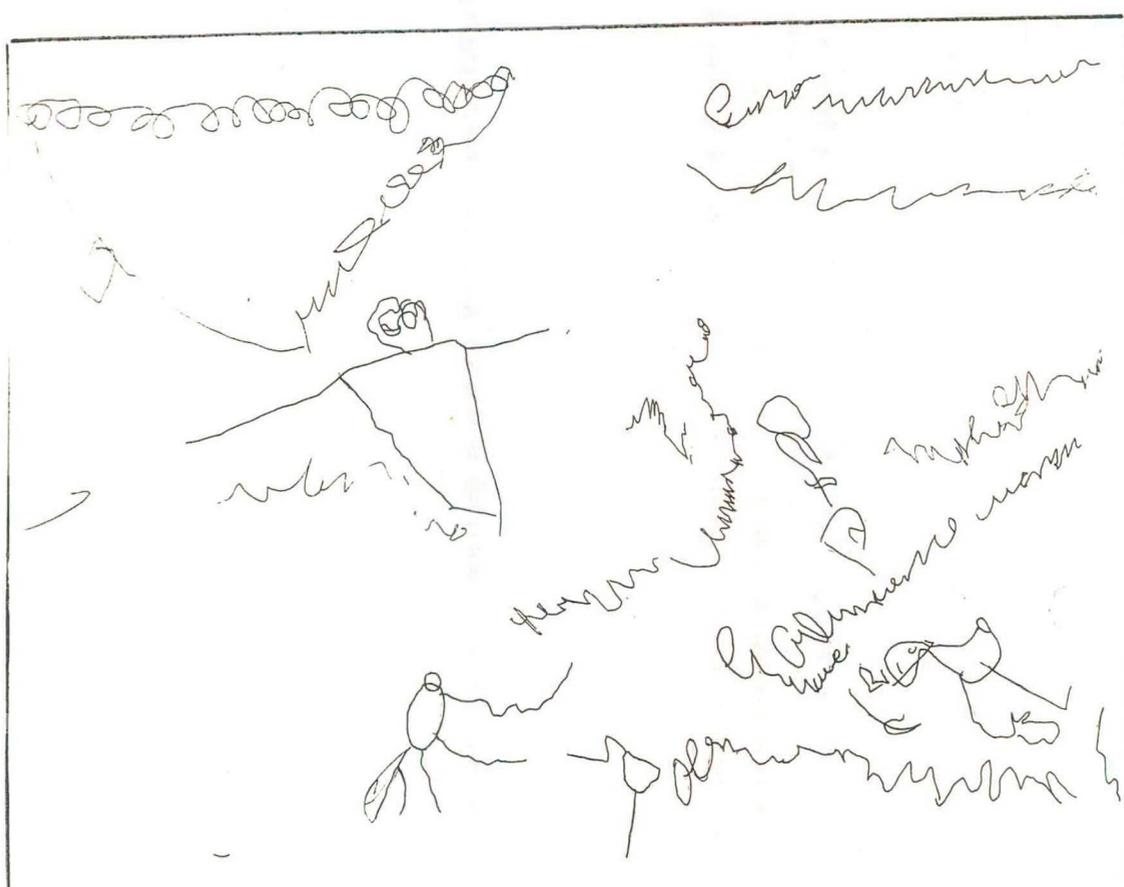


Fig. 15 e 16: Escritas e desenhos produzidos pelo Roberto na fase inicial do trabalho na oficina.



Olha só você depois de me perder
 veja só você que pena você não quis
 me ouvir você não quis saber.

Fig. 17 e 18: Desenho e letras de músicas, trabalhos do Roberto já alfabetizado.

Valorizado pela atenção que seus desenhos despertavam e pelas músicas que cantava, começou a tentar escrever o que cantava e desenhava. A primeira tentativa de escrita compreensível foi para escrever o nome de seu cantor favorito, Martinho da Vila, que ele grafou: MACIO IA. Fiz a correspondência das letras e ele ficou surpreso com os acertos, a partir daí tudo foi muito rápido.

No final de 1996 estava alfabetizado, embora ainda tivesse algumas dificuldades na escrita. Gostava muito do trabalho na oficina e não faltava de jeito nenhum, bem como na escola, onde estava tendo um rendimento que surpreendia a todos os que o conheceram antes. Falando do seu passado escolar, ele reafirma algumas crenças presentes dentro da escola, entre elas:

“ Rapaz não aprende tão bem na escola, como as meninas, elas são as preferidas das professoras, os rapazes são bagunceiros incomodam e por isso não aprendem. Quem não aprende bem e roda na escola também sofre muito, acham que só porque a gente é mais velho tem que saber mais, odiava ouvir dizer, como um menino tão grande como você, que já está repetindo o ano, ainda faz tudo errado.”

Ao terminar o ano ele incluía a escola em seus projetos de vida e afirmava:

“ Tenho certeza que vou aprender, aconteça o que acontecer não vou mais desistir da escola”.

LUCAS

Lucas (15 anos) morava com a mãe e com o padrasto, mas já viveu na rua, onde envolveu-se com roubos e drogas. Em 1996 passava por um processo de reintegração à família e ao trabalho.

Matriculado na quarta série, não alfabetizado, Lucas veio para o Programa Guias Mirins mais tarde que os outros e foi encaminhado para a oficina só no mês de abril. Tinha muita dificuldade de se relacionar com a escola e com os professores. Aprendeu a ler e a escrever, mas ainda apresentava alguns problemas de ortografia. Transferido para o supletivo, Lucas melhorou o relacionamento e o rendimento escolar. Conseguiu terminar a 4ª. série no final de 1996, podendo ser matriculado na 5ª. série no ano seguinte. Não gostava da escola nem de estudar, só gostava dos jogos e foi com eles que aprendeu a ler. Sobre a escola tinha opinião formada:

“Só vou para a escola por ser obrigado e na oficina gosto de vir por ter os amigos, para fazer as tarefas e por causa dos jogos.”

ALMIR

Almir (16 anos) passou três meses interno num centro de recuperação para menores infratores. Fez também um tratamento de desintoxicação por uso de drogas e estava procurando trabalho. A mãe morreu quando ainda era criança e o pai era alcoolista e portador de HIV, já apresentando sintomas da doença.

Estudava no supletivo e foi encaminhado para a Oficina de Alfabetização por uma amiga que o conheceu no Programa de Liberdade Assistida. Durante a vida passou muito tempo na rua, onde vendia balinhas e outras coisas para sobreviver, envolvendo-se, depois, com roubos, assaltos e drogas. Nunca ficou um ano inteiro dentro da escola. Fez várias tentativas no supletivo. Gostava de folhear gibis, ficava olhando por longos períodos como se estivesse lendo. Foi com os gibis que se alfabetizou, gostava de desenhar histórias em quadrinhos (Figura 19) que depois eram escritas pelos outros. Preferia as histórias sem legendas.

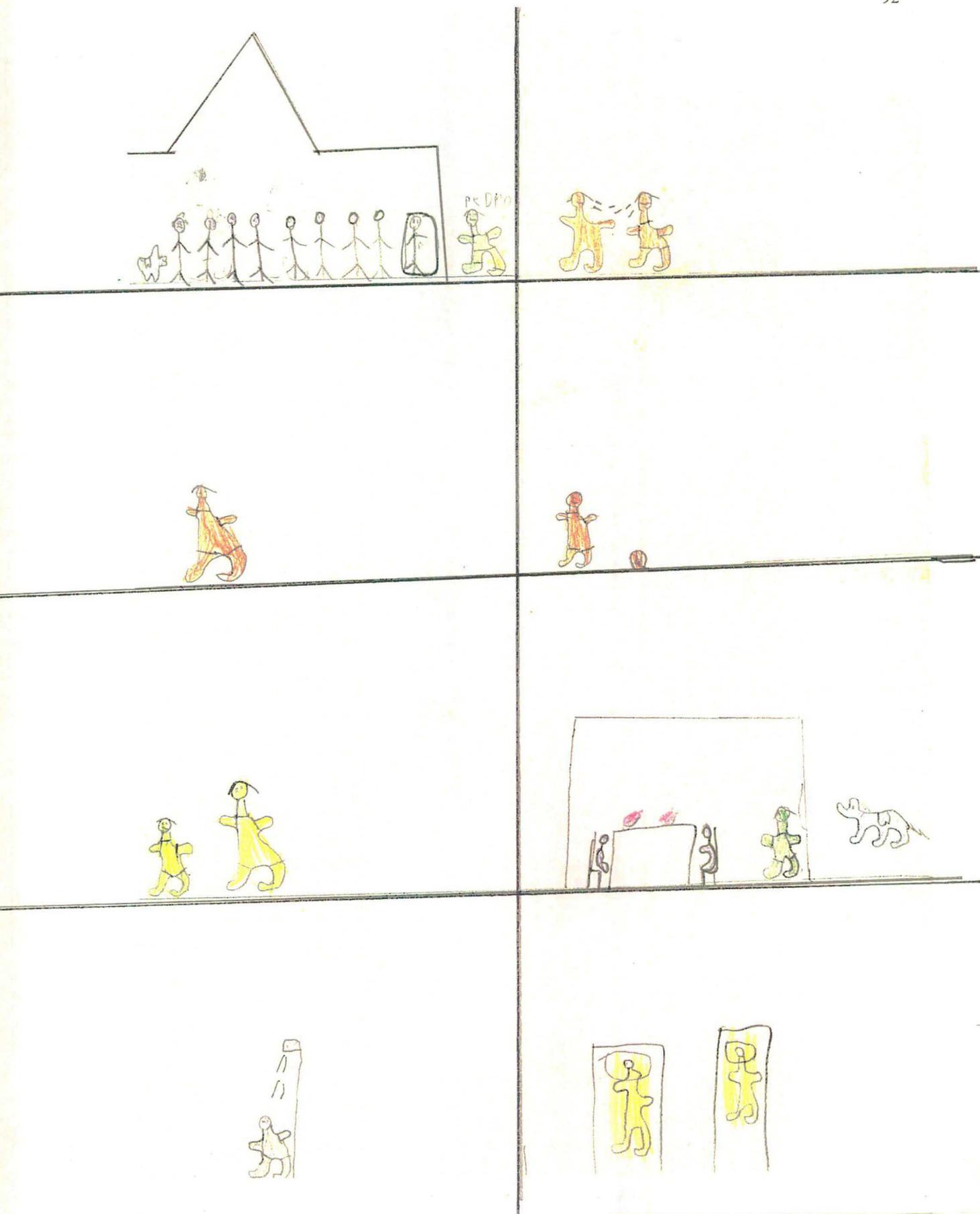


Fig. 19: História em quadrinhos do Almir.

Falava muito pouco, nunca permitiu ser fotografado ou que gravassem suas falas. Quando me via escrevendo os registros das falas deles para a pesquisa, calava-se e ninguém fazia com que continuasse. Quando se referia à escola, falava como um lugar de sofrimento, onde se sentia humilhado e onde tudo era contra ele.

No final do ano estava alfabetizado e integrando-se ao ensino supletivo, não faltava mais às aulas e dizia que queria fazer o primeiro grau.

JAIR

Jair tinha 13anos. Estava matriculado numa terceira série, não estava alfabetizado e já repetia a 3^a. série pela segunda vez. Veio para a oficina em março, dois meses após termos começado o trabalho, em pouco tempo aprendendo a ler e escrever. Melhorou seu relacionamento com a escola após entrar na Oficina de alfabetização, onde antes era visto como um menino agressivo e impossível de estar na escola, tendo, depois, um desempenho bom tanto lá como na Oficina de Alfabetização. Em julho de 1996, foi trabalhar como mensageiro num banco, sendo muito bem aceito pelo pessoal com quem trabalhava. A partir desta data, pelo horário de trabalho e por ter superado as dificuldades escolares, não freqüentava regularmente a Oficina, só aparecendo de vez em quando para conversar e “dar notícias” como ele dizia .

Jair morava com a mãe, o padrasto e mais dois irmãos. Teve várias passagens pela rua e foi vendedor ambulante. Seu relacionamento com os outros adolescentes do grupo, era muito instável e parecia estar sempre competindo. Reclamava muito da mãe, do padrasto e dos professores. Sobre a escola e as reprovações relata:

“ Os que reprovam são os que não estudam fazem bagunça, venho para a Oficina para tentar aprender e não reprovar mais. Tentaria tudo de novo porque a escola é uma coisa necessária para todos, quem não sabe ler bem está perdido. Agora estou aprendendo porque peguei o jeito da professora, ficou mais fácil depois que aprendi a ler contigo. ”

No final do ano estava mais comprometido com a escola e com o trabalho e era uma espécie de líder para os outros adolescentes.

VICENTE

Vicente tinha 15 anos e morava literalmente na rua. Apareceu na oficina um mês após termos começado a trabalhar, movido pela curiosidade e convidado por amigos que estavam desde o começo. Foi matriculado na segunda série, porém como não estava alfabetizado, não se adaptou e desistiu. Tinha fixação por carros que vivia desenhando. (Figura 20) Um dia passei numa revendedora de carro e trouxe vários catálogos com diferentes marcas e muitos detalhes sobre carros e dei para ele. Motivado, ele resolveu escrever. Quando começou a se alfabetizar, foram as marcas e modelos as primeiras palavras que escreveu.

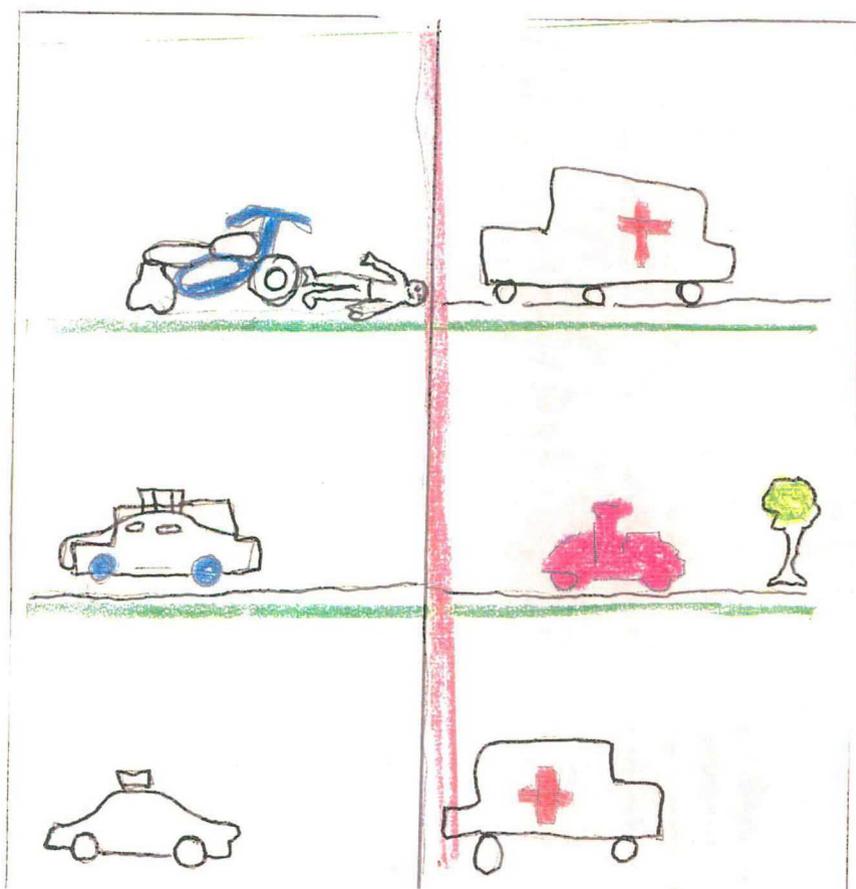


Fig. 20: História em quadrinhos com carros, tema preferido de Vicente.

Teve um rendimento muito bom, aprendendo a ler e a escrever muito rapidamente. Começou a trabalhar como guia mirim, mas não se adaptou e acabou sendo expulso. Mesmo fora do projeto de trabalho e vivendo na rua, freqüentava a Oficina de Alfabetização com certa regularidade.

Tinha sérios problemas familiares. Sendo sua família quase toda usuária de drogas, era explorado pelos irmãos maiores para arranjar dinheiro, chegando a sofrer ameaças quando não conseguia a quantia esperada. Depois trabalhando como guardador de carros andava quase sempre sozinho pelas ruas.

Dizia que não freqüentava mais a escola por não ter tempo, embora achasse importante ter aprendido a ler e a escrever. Gostaria de voltar para a escola se esta fosse diferente:

“Não tenho tempo de ir à escola, gostaria de ir se fosse diferente, assim como ela está não dá, vivo na rua estou sempre sujo, não sei das horas, e na escola tudo tem hora e tudo tem lugar”.

Esses eram os catorze rapazes e a menina que participaram da pesquisa. Para cada um deles o processo de alfabetização deu-se de um jeito diferente e, ao mesmo tempo, houve um fio condutor do trabalho centrado na voz do grupo, naquilo que também era comum entre eles, o que proporcionou uma interação muito grande, formando um grupo muito unido e forte, às vezes quase fechado a outros meninos e adolescentes que, movidos pela curiosidade ou por vontade de arranjar um trabalho, apareciam por lá.

Eles freqüentavam escolas diferentes, mas os problemas que apareciam, por serem ligados em sua maioria à estrutura e à organização destas, eram muito parecidos, e pela proposta de trabalho em grupo que se tinha, todos os problemas, eram discutidos coletivamente. A visão que estes adolescentes tinham da escola e sua relação com ela, bem como as dificuldades enfrentadas nesta relação levaram a muitas reflexões, que serão o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

A ESCOLA PELO OLHAR DO MULTIRREPETENTE

*“Tão pobre ela. Tão pobre a escola.
sua pobreza encerrava uma luz
que ninguém via.”*

CORA CORALINA (1987)

É ERRANDO QUE SE APRENDE...

*“Ser inteligente não é só saber ler e escrever,
é ter consciência. Agora sei que sei e que
vou saber muito melhor ainda, no ano que
vem vou aprender muito mais, pra mim estudar
é tudo”.*

(Edinei, 14 anos)

✱ Na escola o erro é tratado como algo para ser eliminado, escondido, todo trabalho sempre passa pelo crivo do certo ou errado. É como se essa fosse a razão de tudo, como fica claro numa fala do Felipe:

*“O pior é errar e ter que apagar tudo, fazer tudo de novo,
muitas vezes sem saber o que se tem que fazer”*

Na vida costuma-se dizer que “é errando que se aprende”. Na escola, quando o aluno erra, rapidamente tentamos livrá-lo do erro, seja ensinando a forma correta ou incentivando para que apague e comece tudo de novo. Na oficina sempre nos perguntávamos: que caminhos nosso raciocínio fez para chegar onde chegou; por que concluiu que era aquela resposta e não outra, se fizéssemos desse ou de outro jeito, que resultado teríamos. Com isso, eram criadas novas formas para reorganizar os pensamentos, revisar seus passos e dos erros, tirar novos caminhos para outros acertos.

Como vinham de experiências de fracasso na escola, onde erravam com mais frequência do que acertavam, apresentavam muita dificuldade em lidar com os erros, desanimavam facilmente e muitas vezes se recusavam a tentar de novo. Queriam muito que lhes dissesse como fazer, queriam copiar as respostas. Para evitar essas frustrações, em todas as coisas que faziam procurava sempre resgatar o que havia de certo, por menor que fosse o acerto. Ao escreverem uma palavra, antes de ver o que estava errado, eram assinaladas as letras que tinham acertado. Isso lhes dava uma certa força para corrigir ou acrescentar o que faltava.

Outra questão importante era identificar que os erros, na maioria das vezes, são resultados de construções inteligentes do sujeito cuja escolha cai numa hipótese errada. Assim o uso da letra “z”, em vez do “s” entre vogais, era visto com toda a lógica que tinha. Por exemplo, ao escrever casa com “z” era demonstrado que esta era uma escolha errada, mas perfeitamente inteligente, com lógica. Da mesma forma trabalhávamos com as transcrições fonéticas¹⁵ as escritas não segmentadas e a hipercorreção

Compreender as diferentes situações de aprendizagem, como ocorrem, de que forma são trabalhadas as produções dos alunos, seus acertos e erros e como o aluno aprende, entender o que ele pensa sobre a escola e o que se ensina lá, é fundamental para que se estabeleçam novas relações com os conhecimentos a serem trabalhados. Os estudos que pretendem explicar o fracasso escolar, quase sempre localizam nos alunos as causas do insucesso e, muito raramente, se fala sobre o papel da escola, da forma como esta seleciona, organiza e apresenta os conhecimentos aos alunos, da relação que se estabelece entre conhecimento / professor / aluno.

¹⁵ Ver CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. (1990)

A escola foi construída a partir de um padrão, adaptado do modelo europeu, pensado para uma elite. Sua organização está voltada para um esteriótipo, o tipo ideal de aluno, portanto, uma abstração. Esta organização, que vem se perpetuando ao longo dos anos, não consegue dar conta da socialização do saber sistematizado “escolar” para uma parcela significativa da população.

Para entender o fracasso da escola, é fundamental que se pense na estrutura, organização e cultura escolar, pois determinam em grande parte o sistema de ensino e o fazer pedagógico, delimitando comportamentos e ações de alunos e professores. Na medida em que questões políticas e pedagógicas definem um padrão de cotidiano escolar, é na sala de aula que efetivamente se manifesta o fracasso ou o sucesso das crianças.

» A escola é estruturada como se todos fossem iguais e pudessem aprender no mesmo ritmo e do mesmo jeito. A lógica dominante é que, aqueles que não conseguem aprender, que não se adaptam, são considerados diferentes, “anormais”, “maus alunos”. Quem não se ajusta, desiste ou resiste às normas e padrões escolares, desenvolvendo comportamentos de rebeldia, indisciplina ou indiferença na relação com a escola, deve ser “incompetente”, “anormal”, “deficiente ou diferente”. (PATTO, 1993).

A escola traz consigo um conjunto de idéias e concepções que foram sendo definidas ao longo dos tempos, que fazem com que exista dentro de cada uma delas, normas, diretrizes e padrões comuns que se tornaram praticamente imutáveis. Estabelece-se um conjunto de princípios que determinam a linguagem escolar, que norteiam a definição de saberes, valorizando uns e secundarizando outros, tratando os saberes e a cultura popular como menos importantes dentro da escola. Esses “princípios escolares” se chocam com a vida das crianças, com seus saberes, com sua cultura, com seus desejos e sonhos. Desconsiderados pela linguagem que usam, pela cultura que trazem, pelo modo como vivem, as crianças, filhas dos trabalhadores, têm sua auto-

imagem rebaixada, com graves danos para a sua auto-estima e perdas para a construção da identidade. Algumas falas dos sujeitos pesquisados atestam isso:

“ A gente não aprende por não ter cabeça boa e não saber direito essas coisas da escola ”. (Lucas, 15 anos)

“ Os que têm dinheiro se dão bem na vida, quem é pobre se ferra, até na escola ” (César, 14 anos)

A escola vem tradicionalmente estabelecendo uma relação, no mínimo equivocada, com as famílias de seus alunos. Cobra a participação dos pais, mas comumente só os chama para resolver problemas já instalados, para tomarem conhecimento do resultado final dos trabalhos e, muito raramente, para planejar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. Via de regra, quando as crianças tiram notas boas, levam seus boletins para casa e os pais ficam dispensados de comparecer à escola. Por outro lado, ao surgir alguma dificuldade, ou quando tiram notas baixas, os alunos têm seus boletins retidos para forçar a vinda dos pais à escola, em geral para serem repreendidos, co-responsabilizados pelo fraco desempenho de seus filhos. Essa prática, comum nas escolas públicas, deixa implícita algumas idéias, dentre as quais a de que não é necessário discutir e planejar o processo com os pais, de que não existem problemas de conteúdos, nem na estrutura da escola. O que aparece são problemas localizados, naqueles determinados alunos, naquele exato momento, com relação aos quais os pais podem e devem tomar providências. Com esta postura, a escola acaba por reforçar a idéia de que é imutável e de que os alunos devem adaptar-se a ela.

Muitas crianças têm seus pais trabalhando o dia todo, outras mais têm seus pais impotentes diante “do poder do saber” que a escola detém, há aquelas cujos pais são desinteressados pelo que acontece lá e outras tantas são órfãs. Todas, no entanto, se ressentem e são penalizadas igualmente pela cobrança que a instituição faz do não envolvimento dos pais.

A escola raramente discute com os pais os processos de ensinar e aprender. Apresentando propostas prontas e adotando uma postura de quem domina saberes que os pais não dominam, provoca uma sensação de incompetência que afasta cada vez mais as famílias dos alunos da escola. Estes, quando chamados a intervir na vida escolar de seus filhos, sentem-se impotentes, culpados e os responsabilizam pelo fracasso escolar. A fala da mãe de um multirrepetente atesta isso:

"Nada, a gente fala, ajuda pouco, pois também sabemos pouco, e nada entra na cabeça dele. Até tentamos ajudar, mas não adianta. Ele é preguiçoso, não adianta perder tempo com ele. Se a escola não consegue, a gente que é analfabeto, menos ainda". (Mãe do Sandro)

A relação com os alunos e seus pais, muitas vezes torna-se mais complicada por problemas referentes à documentação das crianças, às exigências de ordem burocrática e estrutural, certidões, históricos, notas, transferências. Apresentar documentos em ordem é um problema para quem nem sequer tem garantida a sobrevivência, para quem não tem casa e nem parada certa. São esses problemas que esbarram na legislação, na estrutura escolar, na burocracia, e na postura legalista adotada pela maioria das escolas. Não ter concluído a série no ano anterior, obriga o aluno a repeti-la, independentemente do nível de aprendizagem conseguido ou da idade que tenha, o que torna a volta à escola muito mais monótona pela repetição de anos já cursados e conteúdos já estudados, pela perda de seu grupo e necessidade de começar tudo de novo. Prejudicadas em vários aspectos na sociedade mais ampla, as crianças com defasagem na relação idade-série têm dificuldades de encontrar espaço dentro da escola. Embora, estar ali seja um direito constitucional, e ninguém nega tal direito, para muitas crianças é difícil conseguir vaga na escola, uma vez que como multirrepetentes são vistas como problemas.

A proposta de reintegrar alunos excluídos ao ensino formal enfrenta uma série de dificuldades. Era muito comum as escolas apresentarem vários motivos para

não recebê-los, desde a falta da vaga até razões como a indisciplina de quem ainda nem sequer faz parte daquela instituição. Essa rejeição aos alunos multirrepetentes era sentida pelos sujeitos pesquisados e aparecem claramente em suas falas:

“...Não gosto da escola de agora e não gostava da escola do ano passado, lá os pobres não têm vez. Mas o pior é para quem reprova eles não gostam de gente que não aprende, lá sempre reclamavam de mim por ser grande e ainda não saber ler, achavam que eu não aprendi a ler por ter preguiça, mas eu não consegui.”
(Amaldo, 16 anos)

“A escola é sempre um lugar muito ruim, ainda mais para quem é pobre, negro e vive na rua”. (Dione, 14 anos)

“Pra falar a verdade o que faz uma escola ser boa ou não, é o professor que a gente pega, uns são bons a maioria não é”
(Samuel, 16 anos)

Ao dizer que alguns professores são bons, este garoto também está, por contraste, manifestando sua opinião sobre a maioria dos professores, e é assim que eles viam as escolas, como um lugar onde não eram desejados, um lugar muito ruim. Não reclamavam só dos professores, outros aspectos da escola também eram vistos como dificuldades, sentiam-se oprimidos pela organização do tempo.

A organização escolar é muito rígida e cria várias dificuldades para os filhos dos trabalhadores. Faz-se presente por vários mecanismos, como uma exigência maior que se sobrepõe tanto aos alunos como aos professores. Os horários escolares são quase sempre pensados a partir das necessidades destes últimos e das exigências dos programas e currículos. A escola estabelece os horários adequados aos alunos com vida e família organizada, cuja única obrigação é estudar. Os horários de entrada e saída quase sempre apresentam-se inadequados aos filhos dos trabalhadores, que desde muito pequenos assumem no seu dia a dia muitas responsabilidades.

Esta opressão não se faz sentir só pelas crianças, os professores também são oprimidos por ela. O tempo que estes profissionais da educação dispõem para trabalhar os conteúdos, a divisão das disciplinas em anos, semestres e bimestres, as exigências e prazos para definir notas, aprovar e reprovar, fazem com que muitas vezes as exigências da estrutura escolar sejam colocadas acima das necessidades e possibilidades de seus atores.

As reflexões sobre a escola regular passaram a ser mais freqüentes a partir de março de 1996, quando os participantes da pesquisa começaram a ser matriculados nas escolas. Discuti com a maioria dos professores e com os adolescentes as propostas das escolas, verificando que nem sempre estavam claras e definidas as concepções que determinavam o fazer pedagógico e a escolha dos conteúdos, as abordagens, as relações estabelecidas com os (as) alunos (as) e tudo mais o que se passava na sala de aula. Muitas vezes o que se fazia na escola não encontrava sentido no cotidiano deles, especialmente pensando o mundo a partir da vida que levavam.

No trabalho com alunos multirrepetentes em muitos momentos foi preciso buscar uma forma de aproximação com as professoras das turmas que freqüentavam. Ia às escolas sempre que havia por parte delas algumas queixas contra um dos adolescentes, quando eles reclamavam da escola ou tiravam notas baixas. Havia muitas dificuldades de relacionamento e muitas queixas por partes dos educadores, por indisciplina, rebeldia e dificuldades de aprendizagem. Quando argumentava a necessidade de um tempo para adaptação deles às exigências da escola e de uma aposta na capacidade de aprender desses adolescentes, os professores reclamavam das exigências escolares, da obrigatoriedade das notas, dos conteúdos a serem trabalhados, do grande número de alunos em classe. Havia exigências quanto ao rendimento da maioria e da disciplina do grupo.

As escolas reclamavam dos multirrepetentes em geral, sujeitos ou não da pesquisa. Apareciam sempre nas conversas afirmações relacionadas ao descompromisso, desinteresse e dificuldades de aprender e de se relacionar destes alunos. Tais difi-

culdades, entretanto, começaram a ser superadas pelos alunos da oficina a partir do momento em que começaram a aprender a ler e escrever e puderam dizer como se sentiam dentro das escolas.

Ao discutir as razões de terem se alfabetizado naquele momento e não nos anos anteriores nas experiências escolares que tiveram, dois pontos aparecem com muita força: o fato de ali não ser escola, nem sala de aula e a relação diferente que foi estabelecida com o conhecimento e com a professora, aspectos que se fazem presentes em muitas de suas falas:

“ Aqui é mais fácil ler e estudar. É mais gostoso por que a gente sempre acerta pelo menos alguma coisa. A tia acha primeiro aquilo que tá certo depois acha os erros mas até nos erros o jeito daqui é diferente. Depois que eu comecei aprender aqui ficou mais fácil aprender na escola. (Edinei, 14 anos)

A dificuldade dos multirrepetentes em lidar com os professores, com seus erros, com o jeito de ser da escola, me levou a pesquisar as possibilidades de estabelecer uma nova forma de trabalhar com os conhecimentos escolares, que foi sendo construída a partir das falas e trabalhos que desenvolvíamos.

Nas escolas, muitas vezes, se trabalha com a concepção de que a aprendizagem se faz por modelos e reforços. Assim sendo, as recompensas, notas, punições e prêmios faziam parte do cotidiano destes adolescentes, algumas vezes aparecendo para eles como algo muito injusto. No planejamento linear, seqüencial e hierárquico das atividades de ensino e aprendizagem, o processo era pensado como algo manipulável, controlável por estímulos externos. A aprendizagem acontecia por estímulos e respostas, tendo o centro do processo nas formas de ensinar e no controle das respostas do aprendiz, o que trouxe algumas dificuldades na hora da volta às escolas, pois estes adolescentes comparavam o que acontecia na escola com o que faziam na oficina:

“ Este ano está diferente, tem estas aulas (da oficina) que são diferentes, lutei durante tanto tempo para aprender as tabuadas, esse jeito de ensinar parece mágico, aprendi no mesmo dia.(...) Quando o cara aprende uma coisa fica feliz.”
(Samuel, 16 anos)

Retomando, mais uma vez, as reflexões teóricas que foram feitas ao longo dos capítulos, para aplicá-las à realidade da nossa oficina, além dos métodos de ensino, a estrutura escolar se pauta por uma disciplina rígida, imobilizadora, por currículos que independem do meio sócio-cultural dos alunos. A seriação, a divisão hierárquica dos saberes escolares, as notas e demais formas de avaliar o desempenho dos educandos são pensados sem levar em conta a sua individualidade. Difundiu-se uma cultura, um modelo de escola tão desvinculado da realidade que quando se aproxima desta, chega a surpreender, tal como ocorreu com Edinei, que via a escola totalmente desvinculada da realidade. Nesta perspectiva, a escola aposta na sua capacidade de ensinar, é ela quem detém o poder e tem a competência para determinar como, o quê, quando ensinar e mais, colocando-se no centro do processo, não checa sua competência, define as regras do jogo, as formas de avaliar e decide quem pode ou não progredir dentro dela.

✦ Os professores, por conta dos seus cursos de formação, das concepções que têm, do que vivenciaram como estudantes ou pelas péssimas condições de trabalho em que vivem, organizam no dia a dia da sala de aula, propostas de trabalhos que muitas vezes não têm definidas as concepções teóricas que as sustentam, que geram ainda mais contradições dentro da escola. Assim sendo a relação que os professores estabelecem com o conhecimento são determinadas pela concepção que têm de mundo, dos conhecimentos, dos valores que desenvolveram. O conhecimento escolar foi, ao longo do tempo, sendo separado do cotidiano dos filhos dos trabalhadores, distanciando-se cada vez mais, particularmente, das crianças muito pobres ou moradoras da rua. Esta forma de a escola pensar e apresentar o conhecimento acaba ignorando os saberes anteriores à escola, elaborados por elas.

Tratando-se de crianças pobres, a crença de que o ambiente onde vivem é precário de materiais alfabetizadores, leva os profissionais da educação a acreditar que é preciso trabalhar com estes alunos como se a escola fosse o único lugar onde elas poderão pensar em ler e escrever, como se até então nunca tivessem tido contato com a leitura e a escrita. Na perspectiva da escola tradicional, o conhecimento é visto como algo a ser adquirido, o aluno é visto como alguém que deve ser trabalhado, como um ser em desenvolvimento. Nessa postura, o conhecimento é descoberto para o indivíduo e o papel do professor é o de transmitir um conhecimento único e pronto para todas as crianças.

O ponto central do trabalho que foi feito estava em ter uma proposta de trabalho que possibilitava descobertas, tanto para mim quanto para os adolescentes. Considerando os alunos como sujeitos ativos, capazes de pensar e agir dentro e fora da escola, nunca levava pronto e definido o que ensinar, mas sempre nos perguntávamos “para que ensinar”, “para que aprender”. Uma questão levantada por eles, de difícil resposta, era: Por que somente a eles cabia adaptar-se à estrutura escolar, desempenhando o papel de bom aluno, ou para que preparar-se, adaptar-se ao mundo, à sociedade em que viviam?

OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DA ESCOLA

“Eu gostava da escola por causa do recreio, lá a gente tem amigos e liberdade para brincar, pena que é só no recreio ”

(GILSON, 13 anos)

A maior parte do tempo escolar, como já foi dito ao longo deste trabalho, é reservado para atividades escolares com vistas a um saber escolar sistematizado, repetido, distanciado do dia a dia dos alunos. Esses conhecimentos escolares não faziam sentido e não encontrando razão para gastar tanto tempo com estas atividades, os alunos repetentes se desinteressavam. Desinteressados, passavam a ocupar seu tempo com

atividades estranhas à aula, mas significativas para eles. Essas atividades, vistas pela escola e também pelos alunos, como perdas de tempo, brincadeiras, são desconsideradas, desvalorizadas e rejeitadas pelos professores. São apontadas, tanto pelas crianças como também pelos mestres, como uma das causas do fracasso escolar, sendo o motivo dos muitos conflitos, em função dos quais fui chamada pelas escolas.

Nesses contatos, íamos o adolescente envolvido e eu, às vezes mais de um deles, sentávamos com as professoras e demais profissionais da escola. Colocados frente à frente, alunos e professores, as falas dos primeiros eram sempre de quem “se sentia culpado”, mas não sabia como ser diferente:

“ Eu não aprendo quase nada, não consigo entender o que a professora quer, não sei ler o que está no quadro, por isso tudo o que consigo fazer é copiar, acabo logo fico um tempão sem fazer nada, acabo brincando com alguma coisa ou com algum colega, a professora não gosta, e ela até que tem razão mas, eu não consigo quando vejo já fiz, pior prá mim. ” (Felipe, 13 anos)

“... Quem não aprende na escola também é culpado, depois roda se ficar só brincando e fazendo bagunça. ” (Samuel, 16 anos)

Reafirmando o que venho colocando neste trabalho, tanto as crianças como os professores, encontram na escola uma organização já pronta e definida, onde cada coisa tem sua hora. O dia escolar já está dividido, com várias finalidades enquadradas numa escala hierárquica de prioridades, decididas pela escola e apresentadas às crianças como imutáveis, inquestionáveis. O tempo de brincar é indiscutivelmente menor que o tempo de ler ou escrever. Há uma divisão, entre brincar e trabalhar. A lógica que define tudo o que ali acontece é a lógica da escola. É ela que determina onde e como ocupar todo o tempo passado lá dentro. A organização escolar, feita à imagem e semelhança dos quartéis e conventos, se pauta pela ocupação do aluno, destinando a todos um mesmo fazer, num mesmo ritmo. É nesse sentido que se tem na escola a serialização, os semestres, bimestres e a fragmentada hora / aula, como espaços definidos para aprender um conhecimento pré-determinado ARROYO, (1997).

O tempo escolar, é desvinculado do dia a dia, dessas crianças, como explicita Arnaldo (16 anos)

“A gente não tem nem relógio nem nada. Acorda a mãe já foi, às vezes é tarde, às vezes é cedo conforme o dia . Quando dorme fora de casa é pior ainda”

Acostumadas desde cedo a se arranjarem sozinhas, comem, dormem, brincam e vivem de acordo com as necessidades de cada momento. Na escola tudo tem hora certa, para comer, brincar, falar, estudar e até para ir ao banheiro. Os horários rígidos de entrada e de saída, os espaços de trabalho e lazer, o tempo determinado para aprender, e os limites impostos aos movimentos e a fala, são sentidos pelas crianças como dificuldades. Quando falam dos horários da escola, mostram com clareza o que pensam sobre tudo isso:

“ Esse negocio de ter hora par começar e hora pra entrar no pátio da escola é muito chato. (...)Tem dia que a gente chega cedo, cedo demais, e vem bronca. Outro dia a gente chega tarde, perde a hora e vem bronca de novo. ” (Arnaldo, 16 anos).

A rigidez dos horários escolares merece atenção ao se estudar o fracasso escolar. Não podendo contar com a ajuda e a supervisão dos adultos, na hora de se preparem e irem para a escola também por terem que trabalhar, essas crianças encontram muita dificuldade em cumprir os horários. Assim sendo, chegadas tardias são frequentes e embaraçosas, como atesta Arnaldo (16 anos).

“ Não gosto de chegar atrasado o portão já tá fechado, tem ir na secretaria pegar bilhete, ficam reclamando, se eu me atraso nem vou mais, fico pela rua”.

Chegar atrasado é visto pela escola como desleixo, irresponsabilidade e, freqüentemente é tratado com algum tipo de punição. Para fugir destas situações, muitas vezes a opção da criança que se atrasa é ficar em casa ou na rua. Grande parte das faltas dos que fracassam estão ligadas aos atrasos de horários. Além do tempo para começar e terminar, há um tempo certo para se alfabetizar, para aprender. Quem não consegue sucesso neste tempo, é reprovado, perde a sua turma, seu grupo de pertença, recebe o rótulo de repetente, passa a ser rejeitado pela instituição.

O aluno repetente é visto como um aluno-problema, dele sempre é exigido mais, ouve-se muito na escola, a afirmação de que ele teria obrigação de fazer mais e melhor que os outros, pois como tem mais idade e está repetindo o ano, teria “obrigação de saber mais e de dar bom exemplo”. Por outro lado, a cada ano repetem-se os conteúdos, as formas de trabalhar, começa-se com todos os alunos como se nenhum deles tivesse estado antes naquela série. Dessa forma parece que a escola desconsidera qualquer conhecimento escolar dos alunos repetentes. A homogeneização do tempo escolar para todos, descaracteriza o aluno como indivíduo, como sujeito. Quem não se adapta a este tempo, não consegue igualar-se aos ritmos dos outros, passa a ser visto como incapaz, e também se assume como incompetente para aprender.

“Não aprender na escola é muito triste, rodar é chato todo mundo vai para outra turma e a gente tem que começar tudo de novo, mas às vezes é melhor quando a cabeça não ajuda. Pior é quando a gente já é muito grande e tá atrasado.” (Roberto 16 anos)

As exigências e as normas escolares são feitas para facilitar o cotidiano da escola, como já foi dito, para crianças de nível médio. Analisando algumas das exigências escolares percebe-se as dificuldades que criam para as crianças pobres:

“Em casa eu não tenho tempo de fazer tarefas, chego muito tarde e quando é sábado ou domingo tem os pequenos que atrapalham”. Lucas (15 anos)

As abordagens de conteúdo são pensadas para serem complementadas com atividades a serem realizadas em casa, na maioria das vezes com ajuda dos pais. Ora, as crianças pobres ficam o dia todo sem os pais em casa, já que estes precisam trabalhar para garantir a sobrevivência própria e dos seus. Além disso, os próprios alunos têm muitos afazeres em casa que lhe tomam tempo ou dificultam a realização das tarefas escolares, não raro precisam preparar o alimento para si e os irmãos menores, lavam roupas, cuidam dos pequenos, quando não trabalham na rua como vendedores ambulantes, engraxates ou em outras formas de trabalho. Não ter tempo ou não conseguir fazer as tarefas escolares representa para a criança, não apenas um prejuízo em relação ao aprender, mas acima de tudo à expõe às penalidades, reprimendas e outras formas de humilhação que lhe atestam, a cada dia e sempre mais, a condição de desigualdade em que vive dentro da escola. Falando das tarefas escolares; Samuel (16 anos) se expressa da seguinte maneira:

“ Quase nunca faço tarefas lá em casa, não consigo, ou eu faço aqui ou não faço. O pior de não fazer é que a professora acha que a gente não quis fazer ”.

O tempo escolar é um tempo de espera, espera pelos assuntos escolhidos pela escola para serem aprendidos, que obedecem a uma seqüência pré-determinada, um tempo, que parte do mais **fácil para o mais difícil**, na ótica da escola. Passa-se muito tempo esperando até que todos terminem, até que chegue a hora de aprender um assunto que, por mais interessante que seja, fica para depois se o seu **tempo** ainda não chegou. Para muitos dos multirrepetentes o tempo passado na escola era um tempo sofrido, desagradável e declaram só ficar lá por serem obrigados. Vários deles se manifestaram neste sentido:

“ Não gosto da escola, as aulas são chatas. Fico sempre cansado e com sono só não durmo por que converso e brinco um pouco.” (Sílvia 14 anos)

“ Ficar em casa, trabalhar ou andar por aí é mais divertido do que ir para a escola. Na escola a gente não tem liberdade fica

preso, sentado o tempo todo, fazendo muitas coisas difíceis que a gente nem sabe direito como é". (Gilson 13 anos)

Como os tempos, os espaços escolares também são vistos como forma de opressão. As crianças pobres, morando na maioria das vezes em moradias de tamanho reduzido, acabam fazendo da rua o lugar onde passam a maior parte do tempo. A rua, apesar dos limites e riscos, oferece também um mundo de possibilidades, fazendo com que elas desenvolvam formas de organização e de vida estranhas às formas de vida e de organização do meio escolar.

O espaço de sala de aula é quase sempre organizado para que professores e alunos trabalhem interagindo o mínimo possível, favorecendo o individualismo. Carteiras individuais ao invés de mesas coletivas de trabalho, são exemplos dessa forma de ser da escola. O espaço privilegiado é ocupado pela mesa dos professores, ou pelo menos esse é o lugar onde se colocam a maioria do tempo. A postura vigilante diante dos alunos, enquanto trabalham na sala de aula, demonstra "quem é quem" no espaço escolar:

" Na escola você sempre fica por baixo, só pode fazer o que eles querem, é só coisa proibida. Aqui pode , ali não, isso tá certo, aquilo tá errado". (Gilson, 13 anos)

Os espaços destinados ao lazer são subdivididos em lugares onde se pode ou não ir. As quadras esportivas, quase sempre proibidas durante o recreio, mostram como os espaços também obedecem ao tempo e à estrutura escolar. Ter que ficar sentado durante um tempo determinado , num lugar pré-determinado é algo no mínimo estranho para quem faz da rua seu lugar de viver. Existem dentro da escola lugares especiais onde se vai para ser repreendido, quando a conduta não é compatível com o esperado, e há ainda lugares onde não se pode ficar quando o comportamento não é adequado. Muitas falas dos excluídos constatam isso:

“Na escola onde eu tava qualquer coisa a gente ia para fora, era só rir ou falar alguma coisa, e já ela mandava pra diretoria”

(Roberto, 16 anos)

A divisão dos espaços e a sua limitação dentro da escola, faz desta um lugar estranho e hostil para as crianças filhas dos trabalhadores. Atitudes de incompreensão e de não-aceitação não encontram formas de se manifestar dentro da sala de aula. Reprimidas, evidenciam comportamentos de rebeldia, mas quando se rebelam, as crianças são simplesmente postas para fora da sala, ou são suspensas. Ser colocado para fora da sala é uma forma de exclusão, é o primeiro passo para a expulsão oficial ou simbólica. Nas falas dos alunos pesquisados a expulsão está sempre presente:

“Na escola a gente sempre está correndo risco, parece que tudo o que acontece de errado eu sou o culpado, se pudessem já tinham me mandado embora, só não mandam por que eu estou na Casa Lar. (Edinei, 14 anos)

O UNIFORME QUE RESSALTA A DIFERENÇA...

“...meu maior sonho era ter um uniforme oficial da escola novinho, achava que os outros eram mais que eu por terem materiais e uniformes comprados novos...”

(Edinei, 14 anos)

A estrutura escolar seriada, as formas de avaliação utilizadas pela escola fazem dela um lugar onde as pessoas competem entre si e quem tem sucesso é premiado, enquanto quem não consegue acompanhar é responsabilizado pelo próprio fracasso e passa de vítima a culpado. A idéia de que nem todos podem aprender e de que alguns são mais capazes e outros são incapazes foi sendo **naturalizada** dentro da estrutura escolar e é muito aceita entre os filhos dos trabalhadores:

“ Olha, inteligente todo mundo é, mas alguns aprendem na escola, outros não. A escola não é para todo mundo. Tem que ter boa cabeça para aprender. Eu não tenho.” (Sílvia (14 anos)).

A escola, para estas crianças, torna-se um lugar onde elas sentem dificuldades de entrar. Têm, no entanto, clareza das dificuldades que enfrentarão ali, como explica César (14 anos):

“ A escola não é igual para todo mundo, para alguns é mais fácil, para outros não dá. As professoras também têm quem elas gostam mais. Claro que elas gostam mais de quem aprende bem, se fosse eu também ia gostar”

✱ Depois de conseguir vaga, é preciso lutar contra o preconceito em relação à pobreza existente na sociedade e que aparece muito forte dentro das escolas. A humilhação por ser pobre, se agrava na hora de conseguir e usar os uniformes escolares, na compra e na manutenção das enormes listas de materiais, e na dificuldade no pagamento das taxas de matrícula e contribuições espontâneas. O incentivo ao consumo, ao individualismo ou à competição dificilmente aparecerão no projeto político-pedagógico ou nos programas das escolas, mas as exigências de absurdas listas de materiais escolares, de agendas personalizadas, os uniformes diários e para educação física, cujos modelos mudam freqüentemente, atestam exatamente o contrário.

O individualismo e a competição estão presentes nos jogos nos quais sempre tem que se ter um vencedor, nas provas individuais onde ninguém pode ajudar o outro, pois isso seria colar e colar é proibido. O individualismo é valorizado quando uns são considerados bons e outros maus alunos, quando se é julgado melhor ou pior com base apenas em provas que privilegiam a memorização. As crianças pobres, ao se defrontarem com estes problemas, recorrem à própria escola para solucioná-los e quase sempre passam por situações, se não humilhantes, no mínimo constrangedoras .

“Estar na escola sem ter tudo o que é preciso é muito ruim. Se eu tivesse todo o material que precisa eu também ia gostar mais de ir. Agora ter que ficar esperando que eles dêem tudo sem poder comprar nada é bucha”. (Leonardo, 13 anos)

A falta de materiais na escola representa problemas para os filhos dos trabalhadores, mas quem está na sala de aula como professor também sofre com esta situação. Impossibilitado de resolver estas dificuldades muitas vezes é obrigado a assistir a tudo isso sem conseguir interferir muito. A escola, muitas vezes injusta com essas crianças, instituída por uma sociedade desigual, representa um desafio permanente para todos os que nela trabalham ou ingressam entendendo a educação como uma arma na luta pela possibilidade de transformação social. Tratada como algo negativo, a falta de materiais, além de dificultar a possibilidade de realizar tarefas e estudos em casa, gera também uma sensação de impotência entre os professores e as crianças pobres. É como se isso lhes reafirmasse a incapacidade de ter sucesso. A alfabetização representa para essas crianças uma barreira intransponível. As escolas ditas públicas e gratuitas, não são assim tão públicas e gratuitas se se considerar as taxas, as listas enormes de materiais, uniformes. Uniformes, horários, currículos, programas escolares, tudo depõe contra a criança pobre (PATTO, 1993).

Os uniformes, como o próprio nome diz, foram pensados para, igualar, camuflar as diferenças sociais. Em vez disso, porém, acentuam ainda mais essas diferenças. As crianças pobres tornam-se dependentes da **caridade** dos outros e quase sempre são obrigadas a usar uniformes incompletos, desatualizados ou são punidas por virem sem alguma peça do uniforme que não puderam comprar.

A escola, através da Associação de Pais e Professores, (APP) de uma forma ou de outra, providencia para que os alunos recebam uniformes e materiais. O problema situa-se nas formas de encaminhar as doações, na quantidade, na qualidade e no tipo de materiais fornecido ao alunos. Normalmente são uniformes velhos, doados por outras crianças da escola e nem sempre em quantidade suficiente para que possa

ser usado diariamente. Deste modo, o uso do uniforme que, teoricamente serviria para disfarçar as diferenças sociais, acaba por reforçar tais diferenças. A lista de materiais pedidos também não é fornecida integralmente e logo nos primeiros dias de aula. Para todos os alunos sujeitos desta pesquisa, alguns dias depois de terem começado a frequentar as aulas, foram fornecido apenas os materiais básicos: cadernos, lápis, borrachas, cola e alguns poucos receberam também os livros mas, em todas as listas de materiais constavam muitos outros itens: papel ofício com e sem pauta, agendas, pastas, arquivos, cartolinas, papéis coloridos, dicionários, além de alguns itens presentes apenas em uma ou outra lista como: caneta hidrocor, compassos, atlas, livro de literatura infantil, etc.

Mesmo sabendo que a escola não os fornecia, estes materiais eram exigidos na sala e na maioria das vezes os alunos que não tinham, dependiam da boa vontade e disponibilidade dos colegas para realizar suas atividades, fazendo com que fossem submetidos a situações de humilhação. Vários adolescentes falam sobre estas questões:

“Primeiro eu não tinha uniforme, (...) depois ganhei uma camisa que eu usava todo dia só não usava quando estava suja . Os livros e cadernos também eram problemas tinha que depender da vontade deles ... (Felipe, 13, anos)

“Nunca consegui ter todo o material que eles queriam, meu maior sonho era ter um uniforme oficial da escola novinho, achava que os outros eram mais que eu por terem materiais e uniformes comprados novos, hoje sei que isso não muda nada, mas antes fazia diferença sim” . (Edinei, 14 anos) .

Essa difícil relação com a exigência da escola em ter todos os alunos uniformizados, independente de terem ou não condições de comprar os uniformes, gera sentimentos de inferioridade nos alunos. Edinei ao falar do **uniforme novinho como um sonho**, me levou à seguinte pergunta: porque é que um garoto de catorze anos sonharia com um uniforme novo? Obviamente que não se refere apenas ao traje, mas

o uniforme novo representa a possibilidade de ser integrado, de não mais ser alvo de chacotas e de discriminação pela situação de pobreza que a vestimenta denuncia, a vontade de ser igual aos outros, esse sim deve ser o sonho dele. Será que as pessoas que fazem o dia a dia das escolas pensam nisso quando exigem uniformes de quem não pode comprar, ou obrigam estes alunos a usarem uniformes de outros, desatualizados, manchados, incompletos e até emprestados?...

A idéia de escola, como algo inacessível, imutável, que precisava ser compreendida, para que pudessem ter ali alguma chance de sucesso, começava a ser revista. Aquela escola sistematizada e hierarquizada, onde ao professor cabia o papel daquele que sabe, que não tem dúvidas, que define o que se deve ou não fazer, que avalia o que foi ou não aprendido, já não era mais aceita por eles. A partir daí começamos a reaprender tanto o papel de aluno como o de professora, e de certa forma foi esta a principal aprendizagem que este trabalho possibilitou.

5 . UMA ESCRITA FINAL E UM PONTO DE PARTIDA

*"A árvore que não dá frutos é xingada de estéril.
Quem examina o solo?
O galho que quebra é xingado de podre, mas não
havia neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta se diz que é violento,
ninguém diz violentas as margens que o cercei-
am?"*

BERTOLD BRECHT

Alessandro, Arlei, Rodrigo, Juliano, Luciano, Vítor, Dicléia, Eduardo, Sérgio, Sidnei, Alex, Fernando, Geovane, Claudemir, Sandro..., são tantos; poderiam ser de Blumenau, de Florianópolis, da Rocinha ou de qualquer outro lugar. Por este Brasil afora, os nomes são comuns e as histórias parecidas. São adolescentes, meninos e meninas que entram na escola, permanecem nela por anos seguidos e saem sem conseguirem alfabetizar.

Naquele ano, naquele grupo, eram vinte e seis adolescentes. Onze deles liam muito mal e escreviam com dificuldades, quinze não liam e nem escreviam as coisas dos livros, da escola. Todos, para a escola, eram multirrepetentes. Lá fora, no mundo, as coisas da vida iam sendo lidas e escritas do jeito que podiam, com as possibilidades que tinham. É verdade que era de qualquer modo, como era a vida, que ia sendo vivida e sentida com toda a força. Apesar de toda a exclusão, o mundo da escola era um lugar sonhado e desejado.

Eles já tinham desistido de estudar, mas ao contrário da maioria dos multirrepetentes acabaram voltando à escola e regressaram numa condição diferente: alfabetizados. Foi um trabalho difícil, vários foram os momentos de desânimo, conflitos e sentimentos de impotência diante da realidade social e escolar vivida. Muitas vezes

quiseram desistir da escola regular, faltavam dias seguidos, queriam apenas frequentar a oficina, se propunham até a vir nos dois períodos. Era preciso fazer todo um trabalho de convencimento para que retornassem à escola e esta abonasse suas faltas, para não ocorrer a perda do ano por não ter frequência. Às vezes eram eles ou um deles que queria desistir, outras vezes era eu que não sabia mais por onde caminhar. O significativo é que quando eles desanimavam, eu dava força para que continuassem, e quando tudo parecia difícil e complicado para mim, lá vinha um deles dizendo que eu não podia desanimar, num jeito muito deles, que César num destes momentos expressou muito bem:

“Peraí tia, a gente ainda nem começou a aprender aquele montão de coisas da escola que tu disse que nós era capaz de aprender, agora tem que tentar tudo de novo”

Era difícil para eles entenderem que muitas coisas das escolas, mesmo consideradas absurdas, não podiam ser mudadas, dependiam de leis, normas, regimentos e muitas vezes da vontade de algumas pessoas. Para quem convivia num mundo onde a informalidade, o imprevisível e o imediato eram as normas mais fortes, a escola mostrava-se extremamente formal, organizada e por isso mesmo difícil de ser compreendida. Mesmo assim, algumas mudanças foram observadas nas escolas. Como os adolescentes estavam matriculados em doze escolas diferentes, as mudanças também aconteciam de modo e em ritmos diferentes de uma instituição para outra. De certa forma, foi possível observar em todas elas uma maior aceitação destes adolescentes, menos rigidez nas cobranças de uniformes, materiais e taxas. Em algumas a passagem para séries mais adiantadas foi possível, em outras não. Quando não se conseguia avançar no sentido de melhorar as relações entre o adolescente e a instituição, optávamos por mudar de escola, razão pela qual alguns se integraram ao Ensino Supletivo, neste havia menos cobrança em relação à frequência e documentos escolares dos anos anteriores. Discutíamos muito cada dificuldade e avaliávamos todos os avanços dentro da escola, constatando sempre que mudanças podiam ser observadas .

Ao final do ano, tanto eu quanto os adolescentes, percebemos que havíamos aprendido uma nova maneira de “ensinar a aprender”. Principalmente aprendemos que existem outras formas de ser aluno e ser professor, que a escola é um lugar de estruturas rígidas, cristalizadas e excludente, mas é também um lugar onde pode-se criar espaços de resistências e mesmo sendo difícil, não é impossível entrar na escola e aprender; principalmente quando nos propomos a discutir novas concepções de ensinar e aprender. Mesmo tendo estruturas inadequadas, estando despreparada para lidar com as diferenças e, na maioria das vezes, transformando as diferenças dos alunos em dificuldades, tomando-os por incompetentes, a escola também abriga movimentos de renovação, e se refaz a cada dia a luta contra a exclusão.

Um dado importante a ser ressaltado neste trabalho é a riqueza de informações obtidas. O registro dessa quantidade de falas sobre a escola só foi possível pelo grau de interação obtido entre pesquisador e grupo e a opção pela pesquisa-ação, na qual o objetivo não era apenas entrevistar ou colher depoimentos, mas realizar um trabalho que envolvesse pesquisadores e pesquisados durante todo um ano.

Este trabalho, como a maioria dos relatos escritos, infelizmente não consegue dar conta da experiência vivida, da emoção e importância, do que significou discutir a escola com adolescentes, excluídos dela. Além disso apresenta algumas limitações principalmente do ponto de vista metodológico, com relação à generalização dos resultados: o fato de ter sido realizado fora da escola, ser formado por um grupo pequeno de alunos e ser desvinculado da instituição formal. Apesar destes limites, penso ter sido possível levantar algumas questões importantes para olhar o fracasso na escola por um outro prisma.

Assim como a história do fracasso escolar no Brasil, recuperada no capítulo um, as explicações e soluções para o fracasso dentro das escolas também vêm marcadas por contradições. As lutas por mudanças nas estruturas escolares, nas formas de avaliação, as contradições entre o estabelecido e o desejado, entre a escola sonhada

e a escola real, daquilo que se faz efetivamente e o que se deseja fazer, tomam conta do dia a dia dos professores e alunos. A linguagem formal da escola, as exigências gramaticais e os conteúdos a serem trabalhados se chocam com a linguagem do aluno, com suas possibilidades, sonhos e desejos. Entre **o dito e o não-dito, o explícito e o velado**, a linguagem escolar vai desenhando espaços de **ensinar e aprender ou espaços de silêncio e exclusão**.

Efetivamente, a linguagem utilizada na escola, pode se transformar num veículo para ações inclusivas ou pode contribuir para a exclusão. Uma das formas mais comuns de exclusão pela linguagem é o culto ao silêncio, tradicionalmente promovido dentro das escolas. A desconsideração das falas dos alunos é outra forma de exclusão, no entanto, dentro da oficina os muitos espaços que promoveram o sujeito-aluno foram criados a partir de atividades pelas quais foram dadas vez e voz para os sujeitos da aprendizagem.

Nos depoimentos sobre a escola, os multirrepetentes referiam-se às falas que ocorriam dentro da escola como algo isolado, que não promovia a interação e o entendimento, pelo contrário, distanciava as pessoas. Relatavam que muito do que era dito na escola, não servia para eles, nem mesmo era dito para eles. Referiam-se a situações em que as professoras diziam uma coisa, eles falavam de outras coisas e ninguém considerava o que era dito pelo outro. Assim sendo, parecia mais correto falar de monólogo na escola, do que em diálogo

A escola formal, um lugar destinado ao acesso ao conhecimento sistematizado, se mostra às crianças excluídas como um lugar muito rígido onde tudo já vem pré-determinado. Um lugar pronto e acabado, com nada a ser modificado ou melhorado para que possam se dar bem dentro dela. As teorias que durante muitos anos sustentaram (ou sustentam ainda?) as explicações para o fracasso escolar, não justificam o fracasso dos mais pobres da escola. Novas discussões situando-o como produto de um contexto mais amplo, ganham corpo dentro das escolas e estas começam a trabalhá-lo

levando em conta outras questões, considerando-o como resultado de várias determinações.

A escola, dentro da sociedade capitalista, continuará sendo seletiva e excludente. O trabalho dos professores no seu interior estará também condicionado pela conformação cultural pelo lugar que ocupam nesta estrutura. Os currículos, os conteúdos e a cultura escolar, também produtos desta mesma sociedade, direcionam o olhar dos professores muito mais para o que o aluno não sabe, sem considerar o muito que ele já sabe, contribuindo, sem dúvida, para a exclusão.

Há sempre uma concepção de mundo, implícita em toda prática, e é esta concepção que determina o modo de pensar e agir de cada um. Assim, é preciso considerar as concepções presentes dentro da escola, as relações sociais que a permeiam, a realidade em que esta se constituiu e se constitui, nas contradições existentes, na sua história. Então faz-se necessário - **e com muita intensidade e urgência - pensar na criança, sua história, sua família, sua realidade.** Mas é preciso pensá-las como sujeitos capazes e participantes. Como indivíduos que têm um passado, que pensam e não são alheios ou passivos dentro da escola.

Nesse repensar da escola é possível rever o papel do professor, a sua formação, sua história, olhando-o como **sujeito ativo, capaz de produzir saber e de criar sua própria prática.** É preciso considerar que existem outras falas, outras identidades, outras alternativas para pensar e lidar com o fracasso escolar.

Refletir sobre a escola significa trazer para o debate as contradições presentes dentro dela, resultantes das contradições originadas da sociedade moderna capitalista. A escola ao mesmo tempo que reproduz esta sociedade, que reproduz a exclusão, aloja também em seu interior espaços de resistência. São os docentes, que apesar das normas e das exigências burocráticas e massificadoras do sistema escolar, conseguem no dia a dia realizar trabalhos que fogem do convencional e colocam os alunos

como sujeitos do processo. Tenho dito ao longo deste trabalho, **que é na sala de aula que efetivamente se concretiza o fracasso escolar; é preciso dizer também que é ali que diariamente se trava uma luta de resistência ao fracasso e à evasão.** Uma luta, na maioria das vezes, silenciosa e pontual, mas nem por isso menos significativa e importante. ROCKWELL e MERCADO, (1982. p.67) discutindo esta questão afirmam:

Sin embargo, la idea de condiciones materiales abarca más que los locales e implementos físicos de los que disponen los maestros. Son también condiciones materiales las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos sobre su uso”.

Na organização do tempo e espaço escolar, também reside um problema: este fazer docente está condicionado à sua formação acadêmica, à formação em serviço, ao tempo disponível para estudos e ao número de alunos em classe. Por todas estas questões sabe-se que é muito difícil lidar com a contradição da escola, espaço de formação de alunos e professores e, ao mesmo tempo espaço de lutas para a transformação desta realidade. Os educadores não dispõem de poder para fazer grandes alterações na distribuição do tempo e do espaço destinado ao ensinar e aprender dentro da escola. **As mudanças mais comuns e possíveis aos mestres situam-se no campo das relações que se estabelecem com o conhecimento e os alunos.**

Se os mestres resistem ao sistema tanto quanto lhes é possível e permitido resistir, as crianças também o fazem, mesmo que este resistir às vezes seja interpretado como rebeldia, apatia ou indiferença.

Voltando ao título deste trabalho, é possível dizer que foi falando da escola que aprendemos, os adolescentes e eu, a olhar para a escola com todas as suas contradições. E através da linguagem que usamos foi possível perceber que se esta escola,

pela forma como foi construída é um espaço seletivo e excludente, muitos são os professores e alunos que fazem deste espaço no seu dia a dia, de forma explícita ou mais velada, a resistência a esta exclusão. Se há muito monólogo na escola, também é possível identificar muitos trechos de diálogo e com certeza este texto, para quem fez parte deste trabalho, é um ponto de partida.

*“Faz escuro mas eu canto, porque o
amanhã vai chegar”*

THIAGO DE MELLO

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICZ, A. *A menina repetente*. Campinas, Papirus, 1995.
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. *Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Rio de Janeiro, IBGE, 1985.
- APPLE, M.W. Repensando Ideologia e Currículo. In. MOREIRA, A F. e SILVA, T.T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo. Cortez. 1994.
- ARROYO, M.G. Defasagem Idade/Série. O que há por trás deste conceito ? *Anais do 1º. Encontro Nacional sobre: Estudos de Aceleração no Ensino Fundamental*. Brasília, 1997.
- _____, M.G. Fracasso-Sucesso: o Peso da Cultura Escolar e o Ordenamento da Educação Básica. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, jan/mar.1992.
- AZEVEDO, J. C. Escola, Democracia e Cidadania. In. *Paixão de Aprender*, no. 5. Porto Alegre, 1993.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec.1995.
- BARBOSA, J.J. *Alfabetização e leitura* São Paulo, Cortez, 1990.
- BOURDIEU, P.J. C. PASSERON, *A Reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Brasília: MEC/SEF, 1997.*
- CAGLIARI, L.C. O príncipe que virou sapo, *Cadernos de Pesquisa* n.55, São Paulo, FCC, pp.50-52, 1985.
- _____, L.C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Scipione, 1990.
- CAMPOS, M. M. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1982.
- CARRAHER, T. N. (et al.) Na Vida, Dez; na Escola Zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.42, p.79-86, ago.1982.

- COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. .A. A. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). *Idéias*, São Paulo, n.23, p.25-31. 1992.
- CONNELL, R.W. ASHENDEN, D.J. KESSLER, S. & DOWSETT, G.W. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994
- CONNELL, R.W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea, In. SILVA, L.H. e AZEVEDO, J.C. orgs. *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Porto Alegre, Vozes, 1995.
- CURI, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez, 1979.
- X DOLZAN, C. *A Teoria e A prática Pedagógica num Trabalho com Repetentes*. Florianópolis, NUP/CED/ UFSC - Série Documentos n.1 . 1996.
- DORNELES, B.V. *Mecanismos Seletivos da escola pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre*. Porto Alegre, UFRGS, Dissertação de Mestrado 1986.
- ESTEBAN, M. T. Repensando o Fracasso Escolar. In: *Cadernos Cedes* No. 28 Campinas, Papirus, 1992.
- ESTRELA, M. T. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Coimbra Portugal, Porto Editora, 1994.
- FERNANDEZ, A. *A INTELIGÊNCIA APRISIONADA abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1990.
- FERRARI, A R. Escola e produção de analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 12(2): 81-96, jul./dez., 1987.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKI, A *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, E. e PALÁCIO, M.G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- FRANCHI, E. P. *E as Crianças Eram Difíceis ... A Redação Na Escola*. São Paulo, Martins Fontes Ed. 1987.

- FREIRE, A. M. *A Analfabetismo no Brasil - da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos- 1534-1930.* São Paulo, Cortez, Brasília/INEP, 1989.
- FREITAS, L. B. D. *A Produção da Ignorância na Escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula.* São Paulo, Cortez, 1989.
- GARCIA, R.L. *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio.* São Paulo, Cortez, 1992.
- _____, R. L. No Cotidiano da Escola: Pistas Para o Novo, *Cadernos Cedes*, 28, São Paulo, Papirus, 1992.
- GENTILI, P. Dez questões e uma história sobre educação e os movimentos sociais na virada do século In. SILVA, L.H., AZEVEDO, J.C. e SANTOS, E.S. (orgs) *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*, Porto Alegre, Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- GIROUX, H. A e SIMON, R. Cultura Popular e pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. MOREIRA, A F. e SILVA, T.T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo. Cortez. 1994.
- _____, H. A. O Filme Kids e a política de demonização da juventude. *Educação & Realidade*. v.1 (jan/jun1996) Porto Alegre/ UFRGS. 1996.
- GIROUX, H. A. e MAC LAREM, P. Formação do Professor como uma esfera Contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In. MOREIRA, A F. e SILVA, T.T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo. Cortez. 1994.
- GNERRE, M. *Linguagem Escrita e Poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- GÓES, M. C. e SMOLKA, A. L. B. "A Criança e a Linguagem Escrita: Considerações sobre a produção de textos". In: ALENCAR, S.E. (org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino-aprendizagem*. São Paulo, Cortez, 1992.

- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- JOBIM, S. e S. *Infância e linguagem - Bakhtin, Vigotsky e Benjamin*. Campinas, Papirus, 1994.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: Arma e Sonho na Escola*. São Paulo, Ática, 1993.
- LEFEVRE, A B. *Exame neurológico evolutivo*. São Paulo, Sarvier, 1976.
- LEITE, M. I. F.P. *No campo da linguagem, a linguagem do campo – O que falam de escola e saber as crianças da área rural ?*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, PUC, Departamento de Educação, 1995.
- LOURO, G. L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: Costa, M. W, *A Escola básica na virada do século*, São Paulo, Cortez, 1990.
- MCLAREN, P. *A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais*. Brasília, 1997.
- MOLL, J. *Alfabetização Possível*. Porto Alegre, Mediação, 1996.
- MOREIRA, A F. Neoliberalismo Currículo nacional e avaliação, In: SILVA, L.H. e AZEVEDO, J.C. (orgs): *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Porto Alegre, Vozes, 1995.
- _____, A F. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T.T. e GENTILI, P. (orgs.) *Escola S. A CNTE*, Brasília, 1996.
- MORI, N. N. R. *Uma Experiência de Alfabetização Com Repetentes*. Série Alfabetização. Porto Alegre, Kuarup 1983.

- MOYSÉS, M. Ap. A. e LIMA, Gerson Z. Desnutrição e Fracasso Escolar: uma relação tão simples? *ANDE*, n. especial, 1982.
- PATTO, M.H.S. *A criança da Escola Pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?* palestra proferida no encontro do Ciclo Básico, São Paulo, em 09/05/1985.
- _____, M.H.S. A realidade da educação elementar no Brasil a: alguns dados e reflexões. *Educação em Debate*, no.0 março 1998.
- _____, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A. Queiróz, 1993.
- _____, M.H.S. *Psicologia e Ideologia : uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, T.A Queiroz, 1984
- POPPOVIC, A . M. Enfrentando o Fracasso Escolar. *ANDE*, São Paulo, n.2, 1981.
- PROENÇA, M.R. de S. Reflexões sobre a atualização psicológica frente ao fracasso escolar. In: SILVA, L.H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.) *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Porto Alegre, Vozes, 1995.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Revista de Estudos Avançados IEA/USP*, São Paulo. V.5.no. 12. 1991.
- _____, S. C. A educação e a inserção do Brasil na Modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, no. 84, 1993.
- ROCKWELL, E. e MERCADO, R. *La escuela, lugar del trabajo docente - Descripciones y debates*, DIE/ Cinestav/ IPN, México, 1982.
- SILVA, R.N. E ESPÓSITO, Y.L. Alfabetização e educação básica: ainda um desafio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 71(169) set./dez.1990.
- SILVA, T.T. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna. In. SILVA, T.T. e MOREIRA, A F. (orgs.) *Territórios Contestados*. Petrópolis RJ. Vozes, 1995.
- SMOLKA, A . L. B. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como um processo discursivo*. São Paulo, Cortez, 1988.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura : relações, dimensões e perspectivas.
Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte No. 0 set.-dez 1995.

_____, M. B. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1996.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo, Cortez, 1994.

VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. LEONOTIEV, A. N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 1988.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1986

_____, L.S. *Formação Social da Mente*. São Paulo, Ícone, 1988.

XAVIER, M.I.M. de F. O útil e o inútil no ensino da língua materna. In.: ZEN, M.I.H.D. e XAVIER M.L.M. orgs. *Ensino da Língua Materna : para além da tradição*. Porto Alegre, Mediação, 1998.