

Alfabetização, letramento e diversidade cultural: um diálogo sobre a elaboração da escrita.

Dina Maria Vieira Pinho¹

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna²

RESUMO

A persistência de um número significativo de sujeitos escolares na condição de analfabetos ou analfabetos funcionais muito serve de inspiração para diferentes estudos. Esse fenômeno tem sido nomeado de fracasso escolar. É, também, por conta deste cenário que inúmeros pactos, projetos e programas têm sido criados. Mas, por ora, a cena permanece a mesma. Este artigo, portanto, traz os resultados parciais de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em nível de doutoramento, a qual tem como objeto de estudo *os fatores que podem intervir negativamente no processo de alfabetização*; e como objetivo geral: *caracterizar a natureza dos fatores que podem concorrer para o custo severo no processo de alfabetização*. Desde então, é necessário esclarecer que não fazem parte deste estudo crianças que apresentem algum tipo de comprometimento que possa justificar sua não apropriação da escrita. Ressalva-se, também, que não se tem a pretensão de solucionar questão tão complexa. O intuito é contribuir para a sua compreensão e, quem sabe, a partir daí inspirar novas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: alfabetização, fracasso escolar, exclusão.

INTRODUÇÃO

“E como podemos entender-nos, senhor, se, nas palavras que digo, ponho o sentido e o valor das coisas como são dentro de mim, enquanto quem as ouve lhes dá, inevitavelmente, o sentido e o valor que elas têm para ele, no mundo que traz consigo?” (Pirandelo: Seis personagens à procura de um autor)

Há um número significativo de sujeitos que, a despeito de seu nível de escolarização, não são considerados proficientes na leitura e na escrita. O que pode ser comprovado a partir dos resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), publicados em maio de 2016, pelo Instituto Paulo Montenegro. Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização

¹ Doutoranda em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professora dos Anos Iniciais do Colégio Brigadeiro Newton Braga, membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, dmvpinho@gmail.com

² Doutor em Linguística PUC- RJ, professor do curso de pós-graduação em Educação –Proped –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Coordenador do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, luizagsenna@gmail.com

(ANA), divulgados pelo Inep, também revelam um cenário preocupante: mais de 50% dos alunos avaliados apresentaram níveis insuficientes.

Os resultados referentes aos alunos do Rio de Janeiro, a segunda maior metrópole do Brasil, não se distanciam dos obtidos no restante do país: 35% dos alunos apresentaram índice insuficiente na escrita e, somente 6% atingiram o nível desejado. No relatório das provas bimestrais de 2017, publicado pela Secretaria Municipal de Educação, o quadro encontrado também é inquietante: 21% dos alunos se encontravam nos níveis **muito crítico** e **crítico**, e 25% no nível **intermediário**; isso significa que mais de 45% dos alunos, ao final do ciclo de alfabetização, não atingiram o nível considerado adequado na aquisição da escrita.

Esses índices revelam que as ações e os pactos, empreendidos pelos diferentes níveis de governo, ainda não se traduziram em mudanças no cenário do alfabetismo nacional. Desde a década de 1990, quando o Brasil se tornou signatário da Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos, assinado em Jontiem, assumindo, assim, os compromissos de proporcionar à todas as minorias sociais uma educação comprometida com a superação das disparidades educacionais, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, muitos planos e pactos têm sido propostos. Portanto, há quase trinta anos tem se produzido um disc Para Freitas (2007), quanto mais se falou de inclusão mais se legitimou a exclusão. Porque, para ele, o que a escola tem feito é transformar exclusão objetiva (repetência e evasão) em exclusão subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, trilhas de progressão, promoção sem aprendizagem real). Em suas palavras: “as novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão” (FREITAS, 2007, p. 973).

Há muito tempo, inúmeras estratégias para a solução deste problema são formuladas; desde uma disputa no campo dos métodos de ensino, até novos programas e projetos. Também pactos, planos, mudanças no calendário escolar e ampliação do número de anos da escolaridade básica. Porém, o cenário em relação ao alfabetismo dos estudantes brasileiros pouco se tem modificado. Atualmente, com significativa mudança no governo, assiste-se propostas que apontam para um retrocesso na história da Educação brasileira. Principalmente no âmbito das escolas públicas.

Dentro deste quadro, as pesquisas e os estudos no campo da educação, em geral, e da alfabetização, em particular, se revestem de grande importância. Faz-se necessário que se debruce sobre estas questões e que novos vieses de análise sejam apontados. Análise

cuidadosa e responsável. A democracia exige que o compromisso com a justiça social e com uma escola pública, gratuita e de qualidade seja reiterado. Uma escola que acolha a diversidade, que é marca fundamental do povo brasileiro.

É para os sujeitos que tiveram acesso, mas não lograram sucesso escolar, esses que estão excluídos no interior das escolas, os que após anos de escolarização não se apropriam da língua escrita para dizer de si e de seu lugar, que se inspira o desenvolvimento da pesquisa apresentada neste artigo. Esse fenômeno foi abordado em pesquisa realizada no mestrado, quando foi defendida a presença de um domínio curricular relacionado ao desenvolvimento do sentimento de integração às práticas de cultura letrada na Educação Fundamental, a partir de uma relação de pertencimento.

Tratar de um fenômeno que perdura desde a fundação da escola pública brasileira – e que se confunde com a história dela – exige rigor e seriedade. De antemão, é necessário ressaltar que não se pretende, aqui, resolver questão tão complexa. O intuito, no entanto, é contribuir para o debate, trazendo novas possibilidades para a sua compreensão.

Este artigo traz os resultados parciais de uma pesquisa que está sendo realizada em nível de doutoramento, a qual tem como objeto: *os fatores que podem intervir negativamente no processo de alfabetização*; e como objetivo geral: *caracterizar a natureza dos fatores que podem concorrer para o custo severo no processo de alfabetização*. É necessário, portanto, que se esclareça que não fazem parte deste estudo crianças que apresentem algum tipo de comprometimento que possa justificar sua não apropriação da escrita.

O fracasso escolar tem sido compreendido de diferentes maneiras, de acordo com o momento histórico e as concepções de ensino vigentes. Porém, em toda a história da educação brasileira, o setor social mais atingido por este fenômeno tem sido o das classes populares.

Algumas questões se colocam: por que dependendo de sua origem social o desempenho das crianças brasileiras foi, de modo geral, tão contrastante? Por que as pesquisas sobre alfabetismo apresentam uma estrita relação entre analfabetismo ou alfabetismo funcional e renda econômica? A história da educação popular no Brasil traz esclarecimentos sobre este fenômeno, que, na maioria das vezes, tem cor e sotaque.

A história da educação popular no Brasil revela que, já em sua origem, ela se constitui como possível solução para as questões políticas e econômicas brasileiras. Ora é para aumentar a base eleitoral, ora é para formar quadros para fazer girar a máquina burocrática, ora para atingir níveis aceitáveis internacionalmente. Essas questões mobilizadoras ajudaram

a construir uma educação periférica, tardia e centrada nos interesses políticos e econômicos. Portanto, não foram as demandas do povo que a inspiraram, mas as demandas das classes dominantes.

De acordo com Patto (1993), a primeira missão da escola no mundo capitalista do século XIX foi a “unificação da língua, dos costumes e a aquisição da consciência de nacionalidade” (p. 26). Para Marzola (1986), já em seu nascimento, a escola pública brasileira revelava o seu caráter seletivo e elitista.

A gênese da escola brasileira se encontra na “necessidade” de se formar sujeitos civilizados e submissos à coroa portuguesa. Uma escola na qual educar significa civilizar, conformar, submeter. A escola brasileira foi forjada para receber um único tipo de sujeito, portador de identidade fixa e imutável, um típico sujeito da modernidade; individualista e racional. Seu currículo pautado “numa cultura geral oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural” (MACEDO; LOPES, 2011, p. 216). Dessa forma, ela vem perpetuando uma relação desigual entre as culturas existentes na sociedade brasileira.

Por muitas décadas a entrada na cultura dominada pela dita nova sociedade foi regulada e circunscrita a poucos. A história da educação brasileira mostra o quanto tem sido difícil o processo de democratização dos saberes formais da humanidade. A sociedade que nasce com a industrialização é uma sociedade de classes, de organização liberal. Conseqüentemente, a meritocracia é sua mais perversa característica. A igualdade deve ser conquistada individualmente, por merecimento. É nesta sociedade que nasce a escola brasileira pública e democrática. Tão estratificada quanto a sociedade em que se insere. Tão meritocrática quanto convém que seja uma instituição inspirada no ideal liberal. É nesse espaço de educação que sujeitos oriundos de uma cultura oral são alfabetizados, lembrando o que a escrita representa: instrumento de uma nova cultura.

Em geral, os resultados das pesquisas sobre alfabetismo, e as diferentes avaliações externas a que são submetidos os alunos e alunas das escolas brasileiras, são explicados pela escola por meio de concepções e racionalidade (BERTICELLE, 2004) segundo as quais esses resultados são ratificados e legitimados, ou seja, naturalizados.

É fato que um problema tão complexo e tão arraigado na história da educação brasileira não é de fácil solução. Não se quer, portanto, lançar mais nenhuma tábua mágica de salvação. Haja vista que, em sua decorrência, tantos sujeitos sejam colocados à margem da sociedade, tantos sejam rotulados de incapazes e portadores de distúrbios. Não pode, por

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

isso, ser tratada de forma simplista; seria uma leviandade acadêmica. O intuito é compreender os fatores que intervêm negativamente nos processos de alfabetização de certos sujeitos e, assim, trazer para o debate aspectos que possam contribuir para uma efetiva relação entre conhecimento acadêmico e realidade escolar. E, quem sabe, inspirar novas abordagens pedagógicas.

Dessa questão tão presente na realidade escolar brasileira é que se deriva o objeto da pesquisa em pauta. Sendo assim, pretende-se investigar quais possíveis **fatores podem intervir negativamente no processo de alfabetização** de crianças sem impeditivo de ordem física ou intelectual. Obviamente não se tem a pretensão de resolver questão tão complexa, mas contribuir para a sua compreensão. E, a partir dessa possibilidade de entendimento do fenômeno, derivar possíveis enfrentamentos.

O trabalho aqui apresentado: *Alfabetização, letramento e diversidade cultural: um diálogo sobre a elaboração da escrita* assume, como uma de suas premissas, que a educação, em geral, e a alfabetização, em particular, são áreas complexas, permeadas por marcas de subjetividades que imprimem o caráter das diversidades culturais como condição para sua concretização. Portanto, analisar essas duas áreas, tentando compreender o que gera tanto custo nas crianças em seus processos de aquisição da língua escrita, demanda que se dialogue com diferentes campos do conhecimento. Consequentemente, nesta pesquisa se defende que tentativas de explicação para o estado de fracasso que atinge tantas crianças, calcadas em um único aspecto, não ajudam na compreensão de um fenômeno constituído por múltiplas facetas.

Mas quem é esse sujeito que apresenta tanto custo no processo de aquisição da escrita, apesar de não apresentar impedimento físico ou cognitivo? Ele é aquele que, em suas tentativas de lançar mão da escrita como tecnologia para se expor ao mundo falando de si e de seu lugar, não o faz usando a escrita alfabética, mas sim “formas gráficas não alfabéticas”, como descreve Senna (2011, p. 141); “ou, ainda que se aproximando do emprego das formas gráficas típicas do alfabeto, não demonstram capacidade de produzir formas escritas reconhecidas como termos da língua escrita objeto do processo de alfabetização” (SENNA, 2011, p. 140).

Desse modo, não fazem parte, do estudo que vem sendo desenvolvido, as crianças que apresentam comprometimento de qualquer ordem que possa, de fato, causar impedimentos na aprendizagem. Os sujeitos que inspiram esta pesquisa são os alunos e alunas que vêm sendo

nomeados pela escola como portadores de “dificuldade de aprendizagem”; dificuldade essa que só se materializa no âmbito escolar. Essas crianças possuem um “distúrbio” que só se manifesta quando são inseridas no processo de alfabetização, como diz Moysés (2001).

Esclarece-se que a alfabetização a que se refere nesse contexto é a alfabetização inicial. Nesse sentido, ela é compreendida como a descoberta do modo como o sistema alfabético se organiza e seu uso. Isto é, quando o significado da escrita pode ser resgatado por outrem. Portanto, estar alfabetizado, nesse estágio, é produzir escritas fazendo uso do sistema alfabético, mesmo que com omissões e/ou trocas de letras, segmentações inadequadas, questões socialmente motivadas e outros equívocos. Por isso, neste trabalho, escrita alfabética não significa escrita ortográfica. É necessário que se ressalte que este estudo trata da aquisição da escrita alfabética em seu suporte mais valorizado pela escola: o papel. Essa ressalva é necessária porque, dependendo do suporte onde a escrita é produzida ou veiculada, ela apresenta diferentes características e exige diferentes comportamentos.

Escrever, na perspectiva aqui defendida, é mais do que utilizar um código gráfico. Esta tecnologia traz em si todo aparato da cultura que a disseminou. Para se apropriar dela, o sujeito precisa “domar” seu corpo; pois ela demanda uma engenharia intelectual própria. Nas palavras de Senna (2007, p. 71).

A escrita encerra em si própria a natureza do modo de pensar do homem moderno. Não somente por ser a única via então conhecida de registros e compartilhamentos do saber científico, mas, sobretudo, por exigir de seus usuários que façam uso das mesmas posturas cognitivas que caracterizam a prática de produção de conhecimentos na cultura científica. A escrita exige concentração, concentração em um objeto de cada vez. Disposição dos objetos em uma sequência ordenada no tempo e devidamente categorizada em relação de coerência. Enfim, tudo o que se prescreve nos procedimentos necessários à utilização do método científico.

A escrita possui regras discursivas rígidas, comporta poucos papéis. Esta tecnologia, quando produzida no papel, prescinde da presença do interlocutor. Por isso, demanda um esforço maior de planejamento e grande controle lógico-sequencial nas relações de coerência. Além disso, ela demanda escuta atenta, olhar convergente, atenção focada, linearidade de pensamento, organização espacial e psicomotora.

Portanto, exige do aluno um conjunto de processos mentais próprios de determinado modelo de produção de conhecimento. A partir do que se apresenta neste texto, é defendido

que os sujeitos oriundos dos grupos sociais de cultura predominantemente oral, cujo modelo de pensamento é usado para compreender o mundo e representá-lo, diferem do modo de pensamento que sustenta a escrita, apresentam tanto custo em seus processos de alfabetização. Isto é, para se apropriar desta ferramenta que é cultural, empreendem um esforço maior, logo, essa apropriação oferece custos.

Falar de custos no processo de apropriação do sistema alfabético é diferente. Tem outra conotação que falar em fracasso na escolarização. Quem fracassa não atinge os objetivos, é posto no lugar de ausência. Um processo com custos, significa que seus sujeitos depreenderão mais esforços, terão que negociar sentidos, precisarão desejar se apropriar de uma ferramenta que é pertencente a uma outra cultura, a uma outra forma de compreender o mundo e representá-lo.

Destaca-se, aqui, que o custo que determinados sujeitos escolares apresentam em seus processos de alfabetização, não decorrem de distúrbios biopsicossociais ou de qualquer outra ordem. Entretanto, não está sendo defendido que esses sujeitos não devam se apropriar da leitura e da escrita.

O que se defende é que nenhuma forma de compreensão deste fenômeno, construídas com inspiração em sujeitos cartesianos e em seus modos de construção da realidade, contribuirão para mudar este cenário. O modelo de sujeito esperado pela escola, apresenta uma organização social e psicomotora formal. Atenção dirigida, corpo domado. O sujeito que de fato atravessa seus portões e senta em suas salas, apresenta, muitas vezes, um modelo cognitivo baseado no imediato; seu corpo precisa de movimento, sua atenção é multidirecionada.

Senna (2003, p. 8), alerta que “toda inteligência se organiza para interagir em um contexto social” específico. O que pode, em princípio, parecer estranho, é, na verdade, resultado de um “complexo sistema cognitivo”. A aproximação cultural necessária para a apreensão de uma nova ferramenta, requer que sejam mobilizados diversos fatores e comportamentos.

Propugna-se que a alfabetização é um processo complexo. Demanda que muitos fatores sejam mobilizados. Necessita uma postura intelectual própria, assim como de comportamentos físicos e motores particulares. Todo corpo inteiramente voltado para esta ação. Olhos atentos e convergentes, escuta aguçada, boca fechada, corpo ereto, atenção centrada, controle motor, pensamento linear, fala organizada. A escrita é estável e descreve

um mundo estático em repouso. Por ter natureza cultural, precisa ser aprendida formalmente. Além desses fatores físicos, motores e cognitivos, ela precisa ser necessária, precisa mobilizar nossa volição, carece de ser desejada. Portanto, envolve muitos fatores de diferentes ordens.

Dada a complexidade do campo em que esta pesquisa se realiza – a educação – e sendo seu objeto composto de muitos aspectos, como já foi defendido, a metodologia utilizada neste estudo entrelaça dois lastros: a **teoria** e a **empíria**. Esta escolha vai ser defendida na próxima sessão.

METODOLOGIA

A cultura escolar, em geral, invisibiliza ou patologiza tudo o que não se encaixa na sua lógica; provocando o que Santos (2003) denomina *desperdício de experiências sociais*. O descrédito das produções escritas de sujeitos nomeados como analfabetos funcionais é, na perspectiva aqui defendida, consequência da incapacidade da escola em lidar com a diversidade, com a pluralidade. O que pode ser observado ao analisar os dados das pesquisas realizadas sobre o índice de alfabetismo da população brasileira (IPM, 2016). É entre os negros e pardos que se encontra a menor média de anos de escolaridade, e é na região Nordeste que esse índice é menor.

O objetivo da pesquisa é prosseguir caminhando em busca de desnaturalizar explicações/justificativas que mais excluem do que elucidam e, muitas vezes, reforçam argumentos pautados no senso comum, que culpabiliza. Na maioria das vezes, culpabiliza os alunos e as alunas, suas famílias e suas culturas. Para fugir das armadilhas das justificativas cristalizadas acerca do porquê de alguns sujeitos escolares não serem alfabetizados, busca-se incansavelmente novos interlocutores para construir novos pontos de observação e compreensão.

O processo de alfabetização é complexo e demanda a articulação de aspectos de diferentes ordens. Falar deste processo abordando o que subjaz a ele, o que não é dado a ver, exige muito cuidado e atenção redobrada. Porque não é intenção deste estudo falar sobre erros de escrita, o objetivo é ir além deles. Intenciona-se compreender suas possíveis origens; perscrutar os processos mentais que as envolvem. As escritas são pistas, indícios, dos possíveis caminhos percorridos em sua construção. Portanto, é preciso compreendê-las de forma hermenêutica; em um processo quase arqueológico, mas também dialógico; na tentativa

de desvendar o oculto. O que a lógica, na qual a cultura escolar se sustenta, não consegue tornar visível.

O papel da metodologia é permitir a construção de percursos teóricos para responder à questão que o investigador se colocou. Portanto, a metodologia deriva dos objetivos que se intenta alcançar e das características do objeto.

Esta pesquisa se constitui entre a teoria e a empiria. Por estar impregnada por muitas histórias, esta pesquisa exige muito cuidado e responsabilidade. Os fatos apresentados na caracterização do objeto têm origem na prática, no fazer, no empírico. Mas os fatos por si só não definem, para isso usamos a teoria. É ela quem vai traduzi-los. Sendo assim, é indispensável que se entrelace teoria e empiria no desenvolvimento do estudo aqui apresentado.

Existem sujeitos que pertencem a uma cultura que naturalmente dialoga com a escrita. Por isso, normalmente se apropriam dela sem custo nenhum. Também existem crianças que, apesar de serem oriundas de um contexto onde a escrita não predomina como sistema comunicativo, se apropriam dessa tecnologia; às vezes sem custo significativo. Acredita-se que isso se dê, talvez, porque, além da cultura, há outros fatores que interferem nessa aproximação. Dentre os quais, se encontra o desejo de tomar para si este objeto. Portanto, no processo de aquisição da escrita, há inúmeros aspectos envolvidos (culturais, psicossociais e afetivos) que interferem fazendo com que alguns sujeitos se aproximem da escrita alfabética e outros não.

Na perspectiva aqui defendida, o homem se constitui a partir de relações sócio-histórico-culturais. Dessas relações, ele deriva suas formas de interagir e representar o mundo. Construindo conceitos, categorias, regras e valores. Desse modo, não se acredita, no âmbito deste trabalho, no sujeito universal que tem servido de inspiração para teorias como a psicogênese da língua escrita. Há os que não são contemplados nela; há os que não seguem a linha evolutiva que ela descreve. E são estes que ficam dependurados no trapézio de nossas mentes (Assis, 1988) ou, como nos diz Senna (2014, p. 65), “permanecem em nossas mentes como enormes lacunas de conhecimento, como uma sensação desagradável de impotência e incompetência”. Objetiva-se, portanto, contribuir para o preenchimento desta lacuna.

O objeto do estudo aqui apresentado é de natureza imaterial, abstrato. Foi preciso, então, refazer os passos de sua construção, para que ao se aproximar dele, fosse pensado como apresentá-lo de forma clara. Como ele deriva de produções escritas que colocam

sujeitos escolares em estado de fracasso, para explicitá-lo, será necessário que se traga modelos de escritas condizentes com esse fenômeno. Essa caracterização se dará no cotejamento com outras escritas que também apresentam erros. Lopes (2010) apresenta, de maneira extremamente cuidadosa, categorias para a avaliação de textos produzidos por alunos em processo de alfabetização. Essas categorias são um dos instrumentos que servirão de base para a referida análise.

Está sendo construído, pois, com a colaboração de professoras do terceiro ano do ciclo da rede pública de ensino, de diferentes municípios, um conjunto de textos. Por ora, há textos fornecidos por seis professoras dos municípios de Caxias, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro. Esses textos foram selecionados pelas referidas docentes. A orientação prévia é que deveriam ser escritas produzidas sem intervenção da alfabetizadora.

O objetivo da pesquisa não demanda que se quantifique o número de estudantes que se encontram nesta ou naquela categoria, quantos apresentam escritas em tais ou quais fases. Eles não serão colocados em escaninhos, nem serão rotulados. Por essa razão, não será feita nenhuma mensuração quantitativa. Não serão aplicadas fórmulas, não serão construídos gráficos. Tudo isso foge do escopo deste estudo. Falar em fatores presentes na singularidade dos processos de construção da escrita, é falar de aspectos que não podem ser contidos “em uma fórmula numérica ou num dado estatístico” (MINAYO, 2002, p. 21).

Por tudo que já foi apresentado até aqui, acredita-se que já está claro que a complexidade do objeto deste estudo, e sua natureza, demandam que esta pesquisa entrelace duas metodologias: a teórico-conceitual, procurando construir bases sólidas na defesa de nosso objeto de estudo. Essa modalidade de pesquisa procura reconstruir conceitos, ideias e ideologias, na perspectiva de contribuir para o aprimoramento dos fundamentos teóricos já desenvolvidos. A outra ponta deste entrelaçamento se dará na apresentação e na análise de produções que denotam um estado de escrita não crível pela escola. Neste momento, se esclarece que os erros ortográficos, as aglutinações e as hipersegmentações não se constituem como preocupação desta pesquisa. O foco de interesse são as produções que sugerem distúrbios de aprendizagem. Portanto, a discussão central que está sendo desenvolvida na referida pesquisa, é sobre uma escrita que deriva de um modo de pensamento não cartesiano e que é desconsiderada pela cultura escolar. Este estudo exige que se tenha uma postura interdisciplinar, colocando em diálogo teorias construídas em diferentes campos do conhecimento. As escolhas não se referem somente à dimensão metodológica, também é alvo

de preocupação as dimensões éticas, políticas e sociais no processo de construção da referida pesquisa.

Uma das preocupações presentes na produção desta pesquisa é não criar a expectativa de uma nova tábua de salvamento que trará uma solução mágica e única para um fenômeno tão complexo. Não se quer engrossar o coro dos que responsabilizam a criança, sua família ou o professor pelo fracasso.

Skliar (2003, p. 46) diz que a mesmidade reserva somente para si o direito da existência e se sente autorizada a denominar o outro “naquilo que não se é, ou que se é só em parte, ou não se é completamente”. Neste estudo pretende-se contribuir para uma nova postura frente às produções escritas de certos sujeitos escolares. Uma postura que não se paute apenas em julgar saberes e não-saberes, mas que se coloque a serviço do desvelamento do sujeito da experiência como um sujeito produtor de saberes.

Para tanto, se faz necessário dialogar com diferentes teóricos, oriundos de diferentes campos do conhecimento. Os que mais contribuem para o desenvolvimento do lastro teórico, de onde derivarão os conceitos e as categorias que servirão de lentes para a análise das produções escritas são: Saussure, na distinção entre fala e escrita; Senna, em suas pesquisas sobre letramento como fenômeno de inclusão; Vygotsky, em sua teoria histórico-cultural sobre a formação da mente; Lopes, como referência na análise dos erros e compreensão dos estados de escrita e, Wallon, em seus estudos sobre o homem completo.

Para reconhecer que toda escrita resulta de um esforço cognitivo, processo complexo que muitas vezes demanda um grande fôlego, se faz necessário construir novas ferramentas teóricas. É preciso desenvolver um novo olhar, criar novos parâmetros. Reconhecer que por trás de toda escrita há um sujeito cognoscente.

À guisa de conclusão

A partir dos estudos já travados, e do que vem sendo apontado como caminho para o desenvolvimento da pesquisa, alguns encaminhamentos são possíveis de serem elencados. Além do aprofundamento dos estudos já realizados, acredita-se que para uma análise dos fatos escritos, será necessário um maior aprofundamento sobre o conceito de modos de pensamento; e uma densa pesquisa sobre os sistemas metafóricos, ambos conceitos defendidos por Senna em diversas publicações.

A necessidade desse encaminhamento decorre da crença, já apresentada, de que o desenvolvimento psíquico se dá a partir da relação entre diferentes níveis, dentre eles o cultural. Desta inter-relação resulta sujeitos singulares. A cultura, por seu papel fundante na constituição e no funcionamento da mente humana, influencia nos modos como o sujeito opera seu aparato cognitivo. Daí derivando os modos de pensamento que refletem as diferentes maneiras como os diferentes grupos sociais interpretam e representam o mundo (SENNÁ, 2011).

Cada um desses modos de pensamento vai provocar uma elaboração singular sobre a escrita. Dessa forma, acreditamos que essa noção nos auxilia a compreender certos estados de escrita.

A compreensão de que escrita e fala são duas línguas distintas, nos autoriza a defender que fala e escrita são sistemas de expressão em constante interação, que provoca a metaforicidade. Compreendida como “um espaço de acomodação de dois sistemas de ordem distintas, lógica e hipertextual, plana e ciberespacial, oral e científica” (SENNÁ, 2011, p.239). A aproximação entre essas duas línguas provocaria uma mescla entre as propriedades da fala e da escrita, que resultaria em diferentes possibilidades de sistemas. Isto é, quando a língua escrita e a língua oral se aproximam, em geral, geram um terceiro sistema.

Ensinar a todos e à todas a ler e a escrever ainda é um desafio para a escola. Há um sujeito escolar que historicamente vem sendo posto à margem dos processos educacionais.

Para Berticelle (2004, p. 46), a normatividade é uma “magnífica invenção da Modernidade” e é a partir dela que a educação se constitui. Portanto, segundo o autor, o processo educacional é normativo por excelência. E é da normatividade que deriva a dicotomia normal/anormal e todos os critérios de avaliação, quer sobre o sujeito, quer sobre suas produções.

Um dos grandes entraves, e um dos ingredientes mais importantes na produção de custo nos processos de alfabetização de tantos sujeitos, é, na perspectiva do estudo por ora desenvolvido, a concepção de sujeito universal que sustenta as representações acerca dos sujeitos escolares. É, pois, com o objetivo de contribuir com a construção de uma nova forma de compreender as escritas produzidas por certos sujeitos escolares, que se desenvolve este trabalho. Por ora, está sendo construído o esteio teórico que permitirá compreender o que subjaz a essas produções escritas, e, a partir desta construção conceitual, estabelecer novos parâmetros na construção de práticas alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (Org.). **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas, Ed. Papirus, 2000, 3ª edição, pp.11-26.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1988.

BERTICELLE, I. A. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em novembro de 2013.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Record, 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em fevereiro de 2018.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo, maio de 2016. [Documento digital].

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo, Contexto, 2009.

LOPES, Paula da Silva V. Cid. **Estados de Escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARZOLA, Norma. **Reprodução e contradição: escola e classes populares**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 43-46. Jan/Jun, 1986

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.), **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOYSÉS, M. A. **A.A institucionalização do invisível**. Crianças que não aprendem na escola. São Paulo: Mercado das Letras FAPESP, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 2003.

SENNA, L A G O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. In: **Educação & Linguagem**, Rev.v. 7. ISSN: 1415-9902. pp: 200-216, 2003.

SENNA, L. A. G. **Letramento: princípio e processos**. Curitiba: Ibpex, 2007

SENNA, L. A. G.; GODOY, Elena. **Psicolinguística e Letramento**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SENNA, L. A. G. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectiva da linguística aplicada. In: **Teias**. Vol. 14. Rio de Janeiro: UERJ, 1518-5370, pp. 57-74, 2014. Disponível em: www.senna.pro.br. Acesso: março de 2018.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Sites:

Rioeduca, Secretaria Municipal de Educação, Boletim bimestral de notas, 2017.

Inep. Diretoria de avaliação da Educação Básica