

# Leitura e escrita: como a escola enfrenta a questão nos primeiros anos de escolaridade

Edith Frigotto

## Resumo

O trabalho resulta de pesquisa realizada, durante três anos, enfocando os três primeiros anos de escolaridade de crianças de classes populares em escola pública do estado do Rio de Janeiro. A coleta de dados foi feita a partir de observações, entrevistas com alunos e professores e da produção textual dos alunos. Buscou-se analisar os diferentes fatores que interferem nos processos de ensino/aprendizagem da língua materna e que resultam em diferentes graus de domínio da leitura e da escrita. Com base em Bakhtin e Lahire, foram elaboradas categorias teóricas que permitem analisar tanto a lógica da cultura escolar na compreensão e ação do se constitui em material de ensino/aprendizagem, quanto os processos de interação verbal que propiciam o desenvolvimento de práticas discursivas direcionadas à promoção do letramento social.

**Palavras-chave:** ciclos, leitura e escrita.

## Reading and writing: the way the school deals with the issue in the first years of Education.

### Abstract

This study is the result of a research carried out during two years on the first three school years of low-income children studying in public schools in the state of Rio de Janeiro. Data collection was made from observation, interviews with students and teachers, and texts produced by the students. We tried to analyze the several factors that interfere with the processes of

teaching/learning of the mother tongue, and that result in different levels of mastering the ability to read and write. Based on Bakhtin and Lahire, we established theoretical categories which allowed the analysis not only of the logic of the school culture in understanding and acting upon what shall be taught, but also the processes of verbal interaction that allowed the development of oral practices directed to the promotion of the teaching/learning of the social ability to read and write.

**Key-words:** cycles, ability to read and write.

## 1. Introdução

Este artigo resulta de investigações empíricas em escolas da rede do município de Niterói (Rio de Janeiro - BR) abordando o processo de desserialização e as implicações do regime de ciclos de formação, composto de nove anos (organizados em 3+2+2+2 anos), no processo de aprendizagem da leitura e escrita nos três primeiros anos de escolaridade.

A atual pesquisa<sup>1</sup> dá continuidade a estudos realizados no município de Porto Alegre-RS, na década de 1990<sup>2</sup>. Nesse município, à reorganização do tempo escolar acompanhava uma forte mudança no currículo e nas concepções de ensino/aprendizagem, em que a base epistemológica do desenho curricular, expressa em complexos temáticos, provocava uma inversão nos moldes de estruturação do processo pedagógico.

A reorganização do tempo escolar, considerada como uma das possibilidades de enfrentamento do fracasso escolar, em sistemas de ensino que atendem às classes populares, ganhou espaço no Brasil na década de 1990, proposta, principalmente, por governos municipais

---

<sup>1</sup> Pesquisa “Alfabetização e práticas de letramento nos ciclos de formação”, financiada pela FAPERJ com bolsa APQ1. Coordenação Dra. Edith Frigotto, Equipe: Giselle Pontes, Alessandra Domingues (bolsistas), Ana Rosa S. Santos, alunas da graduação. Kátia Zanvetor, Ana Lúcia Lopes e Raquel Lau alunas do Mestrado em Educação.

<sup>2</sup> Construção curricular e demarcação discursiva: gênese e afirmação da proposta Escola Cidadã de Porto Alegre”. PUC-RJ. Tese de Doutorado, 1999.

liderados por partidos comprometidos com as lutas populares e movimentos sociais.

O denominado fracasso escolar, recorrentemente estudado a partir de diferentes óticas, e demonstrado por estatísticas nacionais e internacionais, ainda é uma realidade constante, principalmente quando situado no âmbito das classes populares (MARCHESI e PEREZ, 2004). Segundo Torres, “no Brasil, os índices de repetência estão entre os mais altos da América Latina.” (2004, p.34).

Apesar dos avanços democráticos no Brasil, as condições de vida de parte significativa da população exigem que a maior parte do seu tempo de existência seja dedicado à sobrevivência básica, sem usufruto da maioria dos bens culturais que, de um modo geral, vem a reboque dos bens materiais. Entre esses bens, a escolaridade completa é uma lacuna recorrente. De acordo com dados de domínio público, a escola pública continua produzindo um baixo desempenho, apesar de modificações em sua política.

Esse cenário nacional e o resultado de pesquisas anteriores, em Niterói, em que os professores responsabilizavam a organização em ciclos, pela produção de crianças analfabetas, impeliram-nos a acompanhar de perto as práticas pedagógicas.

## **1. Os ciclos de formação**

Tradicionalmente, a escola fundamental é organizada em oito anos de escolaridade<sup>3</sup>, correspondendo a oito séries, em que, a cada série, é realizada uma avaliação seletiva, promovendo os alunos, de acordo com seu desempenho, para a série seguinte. Tal lógica de seleção produziu, entre outros aspectos, um significativo descompasso entre idade e série,

---

<sup>3</sup> Os sistemas educacionais que implantaram os ciclos aumentaram para nove anos de escolaridade o ensino fundamental. A Lei 11.114/2005, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos, está sendo paulatinamente implantada em todo país. Em 2005, foram registradas 24,2% das matrículas no ensino de 9 anos, em 2007 o índice já aumentou para 44,3%. (INEP, 2008)

em virtude de recorrentes reprovações nas séries iniciais. As causas dessas retenções, denominada de fracasso escolar, já mereceram uma série de estudos pautados em abordagens sociológicas, políticas, culturais, linguísticas e psicológicas. Embora não haja acordo sobre tais causas, é consenso que as reprovações, que produzem exclusão, atingem sempre crianças de classes populares.

A questão da permanência da criança na escola é ainda um problema que desafia as políticas públicas e a própria escola. A estruturação do tempo escolar diferenciada tem sido uma das possibilidades de enfrentamento dessa questão.

Assim, a organização em ciclos prevê uma nova estrutura do trabalho pedagógico, prevendo a ampliação de um para três anos ininterruptos o tempo de incorporação dos conhecimentos básicos, respeitando tanto o ritmo de aprendizagem dos alunos, quanto a noção de *continuum* de apropriação dos conhecimentos, deslinearizando a organização do conteúdo. A questão mais conflitante nesse processo é o sistema de avaliação, que perde seu caráter seletivo para transformar-se em avaliação formativa e somativa em que o aluno, durante três anos, é promovido aos degraus seguintes, considerando a sua trajetória e suas lacunas. A necessidade de acompanhamento pessoal e responsivo por parte do professor, encaminhando-o ao ano seguinte, com um dossiê detalhado de seus progressos e de seus percalços, exige uma atitude diferenciada dos professores, porém desfalca, segundo estes, sua autoridade em reter aqueles que consideram não aptos para promoção. Tal processo tem sido denominado de promoção automática, posto que a retenção é considerada, por muitos professores, política e pedagogicamente improdutiva no desenvolvimento do processo de aprendizagem, além de ferir os pressupostos que balizam a organização em ciclos, na medida em que a aprendizagem deveria ser garantida pelo oferecimento de outros recursos além da sala de aula. A compreensão/reação a esse novo sistema abrange concepções, atitudes e comportamentos bastante contraditórios, tanto em relação ao compromisso político de alguns professores, quanto às desconfianças em relação às intenções políticas de quem propõe tais mudanças.

Na pesquisa realizada, observamos que os professores que acreditam na necessidade de reorganização do tempo escolar como possibilidade de garantir a permanência das crianças na escola se envolvem com a organização em ciclos de forma mais comprometida com os resultados. Porém, os que entendem essa proposta como uma ação política que reforça o preconceito do não-aprendizado, melhorando apenas as estatísticas, tendem a manter o mesmo trabalho realizado em séries, independente da articulação com os outros dois anos que compõem os ciclos iniciais.

A expectativa gerada por esta proposta é de que a escola redefina sua atuação, mobilizando práticas e concepções, principalmente aquelas ligadas ao domínio da leitura e da escrita, que, pela extensão do tempo, provocaria outra dinâmica nas práticas e resultados escolares. Entretanto, a questão que se coloca é: será que a flexibilidade do ano letivo produz práticas curriculares distintas ou apenas acomoda o incômodo da repetência?

A análise do caso específico do sistema educacional público do município de Niterói demonstra que à reorganização dos tempos escolares não acompanhou uma redefinição, seja na concepção de escolarização, seja nas escolhas curriculares em termos de conteúdo e estratégias metodológicas que orientam e concretizam a construção do conhecimento por parte dos alunos. Dessa forma, é nossa hipótese de que o trabalho pedagógico, no protegido espaço da sala de aula, permanece nos mesmos moldes da escola seriada, no sentido de dar conta daquilo que é específico a uma determinada série, sem considerar a trajetória dos alunos e suas demandas em relação ao que não alcançaram no nível anterior. Disso resultariam desempenhos semelhantes ao regime seriado.

## **2. Cenário da pesquisa**

Para dar conta desta questão, este texto registra parte dos resultados de pesquisa transversal realizada durante os anos de 2004 a 2006, em uma das escolas públicas do município de Niterói.

Nesta, foram acompanhadas três turmas de 1º. Ciclo (1º, 2º e 3ºanos), semanalmente, com observação direta e realização de entrevistas com todos os alunos e professores das referidas turmas, além da diretora e da equipe técnica do estabelecimento. Foram recolhidas também produções dos alunos, tais como provas, exercícios, textos, desenhos etc. Fez parte do procedimento da pesquisa a solicitação de dois textos produzidos pelas crianças, a partir de atividade de contação de histórias, no primeiro semestre, e elaboração de uma autobiografia, ao final do segundo semestre. Foram realizadas 228 horas de observação: 92 h no 1º ano de escolaridade, 84 h no 2º ano e 52 h no 3º.

A hipótese do estudo, baseada nas teorias de apropriação da leitura e escrita da língua materna, com ênfase nos seus usos sociais, é que a existência de três anos para o 1º ciclo possibilita um trabalho mais consistente na apropriação da leitura e da escrita, sem os limites da exigência de uma escrita correta, logo no 1º ano de escolaridade. De um modo geral, tal exigência resultava em cópias sem sentido e sem base conceitual de transferência para outras situações de produção de textos e leitura, daqueles alunos que eram aprovados.

A organização em ciclos da escola pesquisada funcionava muito precariamente, posto que a promoção dos alunos de 1º para 2º ano, e de 2º para 3º não acompanhava o trabalho de retomada do nível de aprendizagem em que estes estavam. Os professores das etapas que se seguiam consideravam, como no regime seriado, que todos estavam aptos a trabalhar com os conteúdos pertinentes à etapa seguinte. Isso gerou em alguns um desinteresse pelas aulas e uma impossibilidade de acompanhamento. O princípio fundamental dos ciclos, assentados no respeito ao ritmo de aprendizagem e na continuidade das etapas de construção de conhecimento, era suprimido em função do entendimento dos professores de que não eram responsáveis por estas defasagens.

Os níveis diferenciados de desempenho de tais turmas foram enfrentados por avaliação feita pela equipe pedagógica, comprovando a existência de alunos não alfabetizados no 2º e 3º anos. Disto resultou um reagrupamento dessas duas turmas do primeiro ciclo. Assim, foram

formadas duas novas turmas, a partir do critério alfabetizado/não alfabetizado, decorrente de um teste realizado pela equipe. Segundo a diretora, foi a primeira vez em vários anos que a escola lançou mão das possibilidades que a organização em ciclos oferecia.

A gente conseguiu colocar em prática, pela primeira vez, alguma experiência realmente relativa à questão do trabalho em ciclo. O trabalho voltado para a reorganização desses alunos. E....aconteceram coisas interessantes, foi um avanço muito grande, no trabalho com as turmas. Com essas duas turmas e a gente, devagarzinho, está conseguindo mudar nossa prática, ir mudando na nossa cabeça, e na dos colegas professores, essa visão da escola agrupada, reagrupada em ciclos.

### **3. Mapeamento das práticas escolares**

A partir das observações nas salas de aula, foi elaborado um mapeamento das práticas pedagógicas por ano de escolaridade. Após categorizar, por dia, os eventos de sala de aula, buscamos sistematizar as recorrências desses eventos, inicialmente ligados ao conteúdo trabalhado tanto do ponto de vista de área de conhecimento, quanto de metodologias empregadas. O registro detalhado das observações forneceu-nos elementos diferenciados em relação à forma como os professores e os alunos construíam a rotina de trabalho

É possível perceber na classe de alfabetização (1º ano) uma atuação da professora mais preocupada em estabelecer relações com os alunos e destes com o conhecimento a ser construído. A apresentação da escrita é feita de forma a vivenciar esse novo universo, considerando que os alunos ainda estão aprendendo o que significa ser aluno, o que os constitui na relação com os outros e com o objeto de aprendizagem. Essa compreensão por parte da professora pode ser comprovada pelas inúmeras atividades interativas que realiza e pelos espaços criados para elaboração de escrita espontânea em que as crianças podem testar suas

hipóteses, construindo assim possibilidades de compreensão das funções da escrita e de sua notação.

A primeira análise demonstra que há um entendimento mais global entre práticas de linguagem e apropriação da escrita, enquanto modalidade específica ainda desconhecida pelos alunos. O trabalho realizado pela professora encontra, contudo, uma série de obstáculos para a sua realização. Há nitidamente um esforço no sentido de seduzir os alunos para as atividades escolares, disputando com outras formas mais atraentes de expressão da energia infantil, como a própria relação entre eles. Constantemente a professora se refere à dispersão e à dificuldade de concentração em uma tarefa que ultrapasse 10 minutos.

O acompanhamento cuidadoso das atividades, com um tempo significativo dedicado ao estudo específico da língua, no primeiro semestre, reflete-se de forma ainda difusa na primeira produção textual solicitada especificamente para fins da pesquisa, em julho. A primeira dificuldade foi convencer as crianças a escreverem um texto. Estas se negavam, justificando que não gostavam de escrever. Apenas sete crianças se dispuseram a escrever.

Em relação à turma de alunos considerados alfabetizados, composta de alunos do segundo ano e de terceiro, a situação praticamente se inverte. Caracteriza-se, de um modo geral, por uma objetivação do conteúdo a ser aprendido: algo externo ao sujeito que se encontra oficializado em portadores textuais, como o livro didático e o quadro negro. A dinâmica de organização do trabalho diário constitui-se em exercícios postos no quadro para serem copiados e completados, ou exercícios do livro com a mesma estrutura. Estes, em geral, referem-se a questões morfológicas e ortográficas, ou à interpretação de texto, com perguntas óbvias em relação ao texto, que são respondidas individualmente e corrigidas pelo professor em sua mesa. As três oportunidades de produção textual estiveram ligadas à produção de redação com temática única, como festa junina, dia do índio e poema solicitado pela direção para o mural. Tais produções não retornaram aos alunos como estratégia de reescrita dos problemas encontrados.

Em relação à turma de alunos considerados não alfabetizados, composta de alunos do segundo ano e de terceiro (a partir do reagrupamento, considerado segundo ano), a situação é similar, com o agravante de troca, durante o segundo semestre, de três professores, por problemas internos da escola.

A leitura e a escrita como meta dos primeiros anos de escolaridade ainda é vista de forma bastante abstrata, sem articulação com as práticas discursivas comuns a qualquer sujeito falante de uma língua. Assim, a interlocução em sala de aula, neste caso, bem caracterizada pela assimetria dos eventos de fala, não permite uma progressão ou encadeamento discursivo capaz de promover o desenvolvimento da oralidade, na construção de uma competência argumentativa. (FÁVERO, 1999; VIGNER, 1988) Os turnos de fala bem marcados só permitem pergunta do professor e resposta estrita do aluno a essa pergunta. Em ocasiões em que os alunos quiseram explicar suas respostas, foram interrompidos pela professora, afirmando que cabe a eles saberem ou não a resposta, sem desculpas. Na correção de exercícios de ortografia que solicitava que os alunos preenchessem com M e N as palavras “ca\_ponês, sete\_bro, co\_versa o\_ze, qui\_ze”, os alunos confundiram as letras. *“É a mesma coisa camponês e quinze, né professora?” “Eu não perguntei isso, só pedi para completar” “Mas o som...”, disse outra aluna. “Vocês arrumam desculpas pra tudo, eu pedi letra e não som. É isso que vocês têm que saber.”* Segundo os registros de observação *“na hora da correção a professora se irritou com a turma porque eles respondiam errado e conversavam entre eles. Como os alunos não estavam compreendendo, a professora recolheu as folhas dos alunos e rasgou na presença deles.”* Ainda de acordo com os registros, *“No dia seguinte as crianças ainda estavam impressionadas pelo fato ocorrido e estavam fazendo alguns comentários. A aluna Mariana diz à colega: “Ela é brava, grita.”*

O fato de a turma já estar frequentando o segundo ano e, portanto, conhecendo minimamente a tecnologia da escrita, levou-nos a criar expectativas em relação à produção desses alunos.

Entretanto, o que se constata é a mesma lógica do ensino da escola seriada em que há um conteúdo de primeira série que deve ser trabalhado a partir, principalmente, de exercícios metalinguísticos de conhecimento da língua. Durante o período de observação, a recorrência de exercícios do tipo *leia e complete*, desconectados de qualquer reflexão sobre o uso da linguagem, denota a permanência da cultura escolar em que o aprender sobre a língua está desvinculado das práticas de linguagem.

A descrição e a análise das observações demonstram um processo quase mecânico de ensino, praticamente sem oportunidade para que os alunos construam conhecimentos sobre a escrita de forma a utilizá-los em diferentes funções. As reuniões de pesquisa em que eram relatadas as visitas semanais à escola impeliam-nos sempre a concluir que esses alunos estavam fadados ao fracasso pela falta de condições de aprendizagem significativa. As atividades metalinguísticas de aprender a escrever, principalmente relacionadas a questões ortográficas, como dígrafos, encontros consonantais, ou morfológicas, tais como gênero e número, ocupam parte significativa do tempo de sala de aula. Os textos dos livros são claramente utilizados como pretexto para exercícios gramaticais. Atividades linguísticas ou epilinguísticas são raramente tematizadas em sala de aula.<sup>4</sup> Até mesmo as conversas entre os alunos eram proibidas, de acordo com as *regras do bom aluno*, que deveriam ser seguidas à risca.

As atividades que se constituíam em copiar, completar, corrigir a partir das respostas prontas, demonstravam apenas que alguns alunos sabiam copiar, outros copiavam errado, outros não acertavam recorrentemente as respostas (o que gerava uma constante ameaça de bilhete para os responsáveis), não geravam elementos para avaliar sua capacidade de produção escrita.

Entendendo, baseados em Kato, que a criança tem, desde o início, “*a concepção de que o texto é uma unidade formal e conceptual*”

---

<sup>4</sup> Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas são ações da linguagem, com a linguagem e sobre a linguagem. Geraldi, (1991).

(2002, p.193), realizamos uma atividade de produção com esses alunos, no final do primeiro semestre, a partir da leitura e dramatização de uma fábula de Esopo. Foi solicitado que os alunos recontassem por escrito a história.

A análise desse primeiro grupo de textos mostrou-nos que, em termos de estrutura do texto, considerado como uma unidade significativa (FÁVERO, 1991), sete alunos escreviam uma frase simples, basicamente com um predicado nominal; dois, elaboravam textos com um período composto por duas orações (*“O rato foi para a cidade e voutou cheio de medo dos 2 gatos”*); três, frase com apenas o título e um desenho (*“O rato da cidade e o rato do campo”*); dois, conjunto de frases referentes a temáticas *distintas* (*“O cão e o ladrão. O leão enganou os seus amigos.”*), sem progressão; quatro, textos coerentes compostos de várias frases em que havia progressão do assunto, assegurada por elos coesivos gramaticais, ou lexicais, como a repetição da palavra. (*“Era uma vez dois rato um era da cidade e o outro do campo. Um dia o rato da cidade com vida o rato do mato para morar na cidade mais la tinba dos gatos que qui riam comelos mai o rato do mato falo pro cara 1 dia ficar na mata daqui a sim aca bol a minba Historia. Fim”*)

Em quase todos os textos, foi possível perceber ocorrências linguísticas semelhantes, tais como: hipersegmentação (me lhor, a sim, con vida, qui riam, aca bol); hipo-segmentação (nomato, doque, foipara); hipercorreção (aca bol, dos/dois); supressão da semivogal no ditongo (otro); neutralização da vogal átona (cidadei); ditongação (mais, treis), correspondência fonema/grafema (dice); marca da língua padrão (comelos); concordância (dois rato); marca de gênero textual (era uma vez). Em princípio, todos esses fatos já explicados na literatura, como em Cagliari (1989), Abaurre (1999, 2002) e outros, apresentavam pistas bem definidas de que os alunos já haviam incorporado as regras básicas da escrita, sem entender, todavia, o significado da produção de um texto. Muitos deles haviam se recusado a escrever, perguntando se poderiam desenhar a história, tal como estavam habituados a fazer.

Outros pediram à estagiária da pesquisa que escrevesse no quadro para que eles copiassem.

Essa atitude reflete uma prática internalizada nos momentos de leituras feitas em sala de aula em que, quando não havia perguntas para responder de acordo com o texto, os alunos apenas desenhavam. As funções da escrita enquanto gêneros textuais capazes de, inseridos nos jogos de linguagem, configurar um uso necessário na própria constituição dos sujeitos aprendizes, não faziam parte da cultura escolar desses alunos.

O que chama atenção naquela produção é o fato de haver apenas quatro textos bem estruturados num conjunto de 19 textos. Ainda no conjunto desses quatro, dois tinham o aspecto de texto acartilhado em que a repetição do tópico (sujeito) era uma característica, apesar de haver a progressão do assunto (COSTA VAL, 1991). O conjunto desse material confrontado com as práticas pedagógicas, analisadas acima, estavam de acordo com as expectativas negativas não só do grupo de pesquisa como da própria escola. Segundo a professora, era normal esse resultado, pois a maioria desses alunos chegou ao segundo ano e alguns ao terceiro sem uma boa base dada pela alfabetização.

Há um processo de naturalização da não aprendizagem de alunos da escola pública com as características desses sujeitos da pesquisa. De acordo com entrevista com a Diretora, a maioria dos pais é desempregada, outros estão presos, não acompanhando seus filhos, dificultando assim o processo de escolarização dessas crianças. Contudo, em entrevistas realizadas com 17 alunos desta turma, constatamos que todos provêm de famílias cujas atividades profissionais são de baixa renda, mas nenhum mencionou problemas com a justiça.

Todos os alunos moram nos três morros próximos à escola e seus pais trabalham como segurança, açougueiro, balconista, borracheiro, cozinheiro, servente de obras, faxineiro, operário em fábrica de sardinha, porteiro, negócio de cimento, manobrista. Dois desempregados e quatro responderam que não sabiam; estes alunos não moram com o pai. As mães: servindo café na oficina, diarista, do lar,

vendedora de quentinhas, artesã e enfermeira. Duas desempregadas e dois alunos não sabiam.

Estes dados e outros referentes às atividades culturais desses alunos nos levavam a desconfiar da expectativa negativa que se ia construindo ao longo do semestre. Para alguns professores, os anos passados no interior do 1º ciclo sem uma avaliação seletiva que seguisse “os passos normais da escolaridade” não os levariam a um bom desempenho.

Perseguindo ainda o objetivo da pesquisa em compreender esse suposto fracasso, aplicamos, no final do ano, nova produção textual com os mesmos alunos. O resultado em relação a julho foi surpreendente. Os textos dos alunos do 3º ano são todos coerentes e demonstram a utilização bem marcada de gêneros textuais como narrativas (16 textos) e autobiografia (7). Nestes últimos, era mais visível a repetição em cada frase de elementos lexicais como marcas de coesão dos textos. Nas narrativas, a estrutura textual seguia o padrão normal de progressão do assunto, utilizando elos coesivos gramaticais, tais como referências anafóricas e catafóricas, conjunções, tempos verbais, etc e, em termos lexicais, substituições, associações, reiteraões etc.

Era uma vez uma menina que tava fazendo aniversario é a avó deu um cachorro ela ficou tal feliz que quando foi para Escola começou a falar para todo mundo entero ele creceu... creceu... creceu já tan grader é viverão felizes para sempre.

A análise desses textos, articulada aos outros dados da pesquisa, fez-nos ampliar o quadro conceitual até então mais calcado nas teorias de apropriação da escrita. Em outras ocasiões, já analisamos detidamente práticas de ensino de língua materna, considerando a herança deixada tanto pela linguística estrutural com suas dicotomias, que afastavam o sujeito do centro da produção linguística, quanto pela tradição dos estudos gramaticais, cujo foco se centra nas formas linguísticas mais do que na produção de linguagem como processo de constituição do sujeito e de trabalho linguístico.

Embora esses alunos raramente vivenciem a prática de produção textual escrita, seus conhecimentos sobre essa modalidade foram sendo construídos ao longo de sua escolaridade, a partir de sua inserção em ambiente letrado mais formal, como a escola, e em eventos do seu dia a dia, como a própria casa e as atividades de lazer, que incluíam idas a cinemas e teatros, dialogando com gêneros textuais de várias esferas. A hipótese que levantamos é que a permanência destes na escola, com um trabalho sistemático e característico das práticas escolares, que exigem uma reflexão sobre conhecimentos que não fazem parte das suas práticas sociais, produz um resultado positivo, fruto desse *continuum*, sem ameaça de repetência, que a organização em ciclos promove.

De acordo com Lahire, “é no universo escolar que se opera mais sistematicamente e de modo mais durável a ruptura com o senso prático e linguístico”. (2002, p. 103) Embora pareça algo “bizarro” o que acontece em sala de aula, é dessa forma que devemos olhá-la para compreendê-la, posto que as atividades específicas do chamado ensino da língua permitem a entrada dos alunos em um universo linguístico estruturado, cujos constituintes não fazem parte das trocas linguageiras presentes nas formas de vida social. Embora Bakhtin tenha defendido, na ruptura que promove para a compreensão da linguagem, que não são palavras o que dizemos, mas verdades ou mentiras, e que

na prática viva da língua, a consciência do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema de formas normativas, mas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma partícula. (Bakhtin, 1981, p.95),

o conhecimento, mesmo que não consciente, dessas combinações possíveis levaram, em particular esses alunos, a elaborarem um discurso escrito que, de forma explícita, não refletia as práticas a que estavam submetidos. Segundo Frigotto,

A linguística cumpre o papel de decifrar o sistema, enquanto a escola assume a função de ensiná-lo. O ensino incorporou a visão abstrata da língua, deixando também de lado, tal como a linguística formal, a fala viva e suas implicações no desenvolvimento linguístico do falante, ou seja, na sua inserção concreta na sociedade. (FRIGOTTO, 1990, p.38)

A compreensão da escola como “um lugar de cultura específica” (LAHIRE, 2004) afasta-se em boa medida de práticas sociais que não exigem reflexão. Os resultados da passagem pela escola durante um período significativo na vida das crianças modificam, sem dúvida, suas formas de inserção no mundo, pois o *habitus* adquirido por elas, na escola, de tornar o que lhe é próprio, como a linguagem, um objeto: a língua, analisando-a, manipulando, descobrindo suas regras de estruturação interna contribui para que elas se apossam conscientemente de algo que já possuem. Ao que tudo indica, não é interesse da escola a produção da linguagem do aluno, senão o reconhecimento da língua legitimada. (BOURDIEU, apud SOARES, 1986.) Os padrões de leitura e escrita que se vão construindo ao longo desses três anos circunscrevem-se à sala de aula, ao conteúdo a ser desenvolvido, às obrigações dos alunos em assimilar tais conhecimentos. A lógica cultural que sustenta o trabalho se refere ao especificamente escolar, produzindo no aluno o efeito de diferenciar claramente a escola de outras instâncias, principalmente do mundo em que vive em que esses elementos instrumentais, ensinados pela escola, não fazem parte do seu dia a dia.

Entretanto, o que pode ser observado é que as crianças interiorizam pelo tempo de escolaridade os esquemas diferenciados de interação verbal e das funções sociais da linguagem materializadas em diferentes gêneros discursivos, mesmo que estes não tenham sido explicitamente trabalhados. Suas experiências escolares mais voltadas à estrutura da língua, às regras gramaticais, não lhes tiraram a capacidade discursiva de desenvolver textos próprios da esfera em que foram produzidos.

Lahire (2002), ao pesquisar as práticas escolares, afirma que a escola é exatamente o lugar onde se aplica a teoria saussureana de língua, mais preocupada em compreender seus aspectos internos do que em desenvolver as práticas discursivas presentes na sociedade em geral. Contudo, este não deveria ser o único objetivo da escola.

As novas teorias, principalmente aquelas desenvolvidas através dos diferentes conceitos de letramento, ou da aquisição da linguagem numa perspectiva discursiva, têm contribuído fortemente para a mudança de práticas escolares voltadas ao domínio da leitura e escrita como práticas sociais. Entretanto, ainda não estão presentes na escola como eixo de ensino da língua materna. Isto não significa que alunos submetidos a práticas gramaticalistas de ensino não desenvolvam sua capacidade textual. Bakhtin (1981) deixa bastante clara a postura não passiva do ouvinte no processo interlocutivo: a contrapalavra é a forma de compreensão do discurso do outro; no caso da escola, como incorporação de novos signos a partir daqueles que já fazem parte do seu discurso interior. Esse processo se reflete na construção do conhecimento, que não se limita apenas ao que é ensinado explicitamente, mas ao contexto de aprendizagem que oferece muito mais do que o professor transmite.

Este resultado provoca uma enorme expectativa em relação a um possível trabalho com esses alunos pautado numa perspectiva do “alfabetizar, letrando”, como propõe Magda Soares (1998). Se, apesar das condições de sala de aula, esses alunos conseguem monitorar e produzir seus textos, o trabalho com uma concepção dialógica da linguagem certamente provocaria um salto significativo.

#### **4. Considerações finais**

Na escola estudada, em que parte significativa dos professores se ressentem da organização em ciclos, justificando a partir da existência da aprovação automática, da falta de interesse e de compromisso dos alunos em estudarem com mais afinco, e, portanto, não estarem preparados para ascender a cada ano, constatou-se, pela pesquisa, que

os alunos de 3º ano tinham um domínio sobre a produção escrita e, portanto, condições de serem aprovados para o 2º ciclo, com exceção daqueles que não frequentavam regularmente a escola (dois alunos).

Diferentes são os fatores que podem coexistir na produção do êxito ou do fracasso escolar. Um desses fatores tem sido comumente atribuído à escola e suas metodologias, sem considerar a complexidade da questão, estabelecendo muitas vezes uma lógica linear de culpados, desconsiderando os conhecimentos produzidos, porém dificilmente mensuráveis. O processo de naturalização da não aprendizagem quando se trata das classes populares impede, frequentemente, que se examine a capacidade desses alunos de superar a expectativa de pouco rendimento de seu capital cultural.

Podemos concluir que, apesar do parco investimento feito pelo município nas condições concretas da escola para essa reorganização (segundo resultado das entrevistas com professores), os ciclos resgatam a possibilidade de os alunos permanecerem um tempo maior na escola, construindo, a partir do diálogo entre o seu universo cultural e aquele específico da cultura escolar, uma aprendizagem sistemática que só este espaço pode proporcionar. Esse tempo garante que muitas crianças não sejam rotuladas de imediato como fracassadas por não assimilarem, de pronto, uma lógica cultural alheia a seu universo, principalmente quando se trata das variedades linguísticas próprias desse segmento da população e de uso da modalidade escrita pouco comuns a seus ambientes sociais. Isto não elide a crítica a um trabalho limitado que é feito com esses alunos, principalmente no que tange ao uso significativo da linguagem em suas diferentes funções sociais.

## Referências

ABAURRE, Maria Bernardete. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, Carmen. (org.). *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB. 2001. p. 63-85.

\_\_\_\_\_. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In KATO, Mary. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 2002. p 135-142

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1989

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FAVERO, Leonor. *Oralidade e escrita*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

FRIGOTTO, Edith. *Concepções de Linguagem e ensino de língua materna*. Rio de Janeiro.1990. 172f. dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, rio de Janeiro.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

INEP. *Sinopse estatística da educação básica: 2007*. Relatório publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais. 2008.

KATO, Mary. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. in: KATO, M. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 2002. p 193-206

LAHIRE, Bernard.. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. As origens da desigualdade escolar. In MARCHESI. Alvaro. GIL, Carlos Hernandes. *Fracasso escolar uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, Alvaro & PEREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In MARCHESI. Álvaro. GIL, Carlos Herandez. *Fracasso escolar uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento - um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, Alvaro. GIL, C. H. *Fracasso escolar uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: COSTE, Daniel et al. *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes Editores, 1998. p. 31-37.

**Edith Frigotto.** Graduada em Letras, mestre e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professora de graduação e pós-graduação da Universidade Federal Fluminense e pesquisadora da área de educação e linguagem.

E-mail: edithfrigotto@globo.com

Submetido em: janeiro de 2008

Aceito em: agosto de 2009