

A EXPERIÊNCIA DO LUTO, DA REVOLTA E DE EVENTUAIS SEQÜELAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS ORIUNDAS DA ZONA RURAL

THE EXPERIENCE OF GRIEF, INDIGNATION, AND OCCASIONAL SEQUELS OF THE SCHOOLING PROCESS ON RURAL CHILDREN

Magno Geraldo de Aquino¹
Sérgio Eduardo Silva de Oliveira²

AQUINO, M. G; OLIVEIRA, S. E. S. A experiência do luto, da revolta e de eventuais seqüelas no processo de escolarização de crianças oriundas da zona rural. *Akrópolis*, Umuarama, v. 16, n. 4, p. 245-255, out./dez. 2008.

RESUMO: Inspirados pelos trabalhos desenvolvidos pelo Prof. Dr. Carlos Henrique S. Gerken (1991, 1999), buscou-se experimentar um diálogo mais intenso com a temática da aquisição da linguagem escrita por sujeitos oriundos de contextos mais afastados do convívio com este sistema de signos permanentes, a linguagem escrita. Buscou-se, ainda, iniciar uma reflexão a respeito das dificuldades enfrentadas pelas crianças em seu processo de alfabetização. Suspeita-se que essas dificuldades deveriam estar relacionadas com a distância concreta existente entre sua cultura e a cultura e linguagem trabalhadas na escola. O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre o processo de aquisição da linguagem escrita por parte de crianças pertencentes a contextos de baixo letramento, bem como as conseqüências adversas originadas a partir da má condução do processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Letramento; Linguagem escrita.

ABSTRACT: In accordance with the works developed by Gerken (1991, 1999), it was searched to experiment a more intense dialogue on the thematic of written language acquisition by subjects from contexts apart from the social contact with a system of permanent signs – the written language. Reflection with respect to the difficulties faced by those children along their process of literacy was also carried out. It is assumed that such difficulties should be related to the concrete distance existing among their own culture and the culture and language approached in school. The present article has the purpose of presenting some reflections on the written language acquisition process by low-literacy context-belonging children, as well as the adverse consequences from the improper conduction of the literacy process.

KEYWORDS: Culture; Literacy; Written language.

¹ Mestre em Educação, Professor de Psicologia do Centro Universitário de Lavras -UNILAVRAS

² Acadêmico do Curso de Psicologia, Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS

INTRODUÇÃO

A linguagem escrita, geralmente, é uma linguagem ainda não dominada pela criança, quando do seu ingresso nas séries iniciais da escolarização formal. Essa afirmação é, principalmente, verdadeira, quando se refere às crianças oriundas de contextos com baixo índice de letramento, isto é, crianças que vivem em contexto onde há baixa circulação de materiais escritos e contatos restritos com interlocutores letrados, acarretando acessos limitados aos bens culturais fornecidos e transmitidos através da linguagem escrita, e onde as práticas com a linguagem oral constituem um espaço comunicativo privilegiado na produção, transmissão e preservação de conhecimentos.

A definição de letramento, para este estudo, não se apóia, como sugere Oliveira (1999), exclusivamente em referências ao grau de escolarização/alfabetização, mas, também, na relação que as pessoas mantêm com práticas de leitura e de escrita. Letramento é visto aqui como um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita e de habilidades para lidar com as demandas sociais de uso da leitura e da escrita, como um “fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 2000, p. 66). Dessa forma, podem-se classificar os contextos como de alto letramento ou de baixo letramento.

Neste trabalho, tem-se por objetivo apresentar algumas reflexões sobre as conseqüências do processo de aquisição da linguagem escrita, na escola, por crianças pertencentes a contextos de baixo letramento, como: o luto e a revolta que a criança vivencia devido à perda da sua linguagem oral, ou memória discursiva (PAYER, 1998), que a escola, por vezes, brutalmente assassina, e as seqüelas que este evento pode causar nas crianças de contextos fundamentalmente orais.

Para este estudo foi utilizada uma aproximação a um contexto rural, por ser um local em que há uma menor, senão restrita, circulação e utilização de materiais escritos e onde a linguagem oral é a forma privilegiada de interação, como foi constatado nas observações realizadas; portanto, um contexto de baixo letramento.

Uma das primeiras questões que se impõe para a compreensão dos efeitos do processo de aquisição da linguagem escrita pelos alunos de uma escola rural refere-se ao fato da natureza complexa das culturas orais, em que se suspeita que as maiores dificuldades enfrentadas pelas crianças, em seu processo de alfabetização, deveriam estar relacio-

nadas com a distância concreta existente entre sua cultura e linguagem e a cultura e linguagem valorizadas e trabalhadas na escola. Afinal, em diferentes oportunidades em que o uso da linguagem escrita se fazia presente podia-se observar certa estranheza e perplexidade que as crianças tinham com esta forma de linguagem. Não seria exagero pensar que lidavam com este sistema de signos como se fosse a expressão de uma outra língua (HÉBRARD, CLESSE e CHARTIER, 1996).

Com isso, a realização deste estudo se justifica pela busca de um conhecimento que permita oferecer recomendações sobre o modo como a escola deva propiciar um ensino mais significativo e coerente da linguagem escrita para as crianças neste contexto, além daquele esperado no processo de alfabetização. Alfabetização, neste texto, entendida como um processo de aquisição individual da linguagem escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura e a escrita levada a efeito, em geral, na escola, embora a criança possa entrar em contato com a escrita antes mesmo de iniciado seu processo de escolarização formal (TFOUNI, 1995; SOARES, 2000).

Algumas Considerações sobre o Processo de Aquisição da Linguagem Escrita

Durante a realização desta pesquisa em uma escola da zona rural, em diferentes oportunidades, pôde-se observar como os alunos mantinham contatos com a língua escrita. Observando essas crianças e seus restritos contatos com variados portadores de texto e pouca vivência significativa com a linguagem escrita percebeu-se que elas não conseguiam ser bem-sucedidas na alfabetização, apesar de expressarem um forte desejo de aprender a língua escrita, na escola. Nessa oportunidade impunha-se uma nova questão: qual o principal motivo ou causa que contribuía para um não aprendizado eficiente da linguagem escrita pelas crianças observadas? Sabemos, no entanto, que uma resposta a tal questão jamais poderá ser definitiva e completa, pois o processo de reconhecimento dos signos lingüísticos e, portanto, de alfabetização, indispensável, para se afirmar sobre o fenômeno do letramento, é, como este, extremamente complexo e envolve situações, fatos e eventos ainda pouco compreendidos.

Acredita-se que as formas de interação e as orientações para a leitura e a escrita do contexto sociocultural influenciam todas as crianças e aprendizagens da escrita, mas não são vivenciadas da mesma forma por todas as crianças em todas as categorias

e segmentos de nossa sociedade. A forma como as pessoas, imersas num dado contexto social, lidam com a linguagem escrita, bem como com as funções e os usos atribuídos a essa linguagem, influenciam o caminho da criança no seu processo de aquisição da escrita.

É na interação com seu meio social, na sua cotidianidade, que as práticas com a linguagem escrita se realizam, levando as crianças a reconhecerem que, para a vida diária, ela possui usos e funções diversas. Entretanto, esses usos e funções da leitura e da escrita aprendidos em sua cotidianidade nem sempre coincidem com aqueles com que a criança vai se deparar na escola (SOARES, 1988), aqui predominantemente focalizados nas habilidades de codificação e de decodificação de materiais escritos (TERZI, 1995).

Assim, a aquisição da linguagem escrita depende das características do contexto social e do grau de letramento desse contexto. O percurso que as crianças de contexto com baixos índices de letramento fazem para a aquisição da linguagem escrita é, fundamentalmente, afetado pelas relações sociais de apropriação dessa linguagem. Essa hipótese pode ser mais bem compreendida quando se considera que a aquisição da língua escrita está relacionada às múltiplas formas que a língua vai assumindo nos variados contextos de uso, nos variados espaços sociais de utilização e ocorrência da linguagem escrita. Esses espaços sociais são compreendidos por Miranda (1991) e Gerken (1991) como os espaços do trabalho, da religião, da família e da escola.

Compreender a relação desses espaços sociais de ocorrência da linguagem com o processo de alfabetização dessas crianças demanda atenção particular, na medida em que exige que se avalie como os textos e os discursos produzidos nos ambientes escolar e extra-escolar se configuram em um contexto pouco letrado, e como esses textos e discursos influenciam a aquisição da linguagem escrita pela criança imersa nesse contexto. Afinal, o processo de aquisição da linguagem, falada ou escrita, pode ser visto sob vários enfoques e dimensões, sem perder de vista seu valor social e sua constituição sociocultural.

No entanto, a forma de apresentar a leitura e a escrita pela escola aos seus alunos, segundo Cook-Gumperz (1991), revela uma preocupação quase que exclusiva com o desenvolvimento das habilidades de fluência, entonação e rapidez no processo de decodificação dos signos lingüísticos e no trabalho com atividades gramaticais. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o ensino escolarizado se desenvolveu desvinculado dos saberes sociais cotidianos, das for-

mas comunicativas com as quais a criança vivencia. De acordo com a especificidade da escola em formar leitores e escritores, as práticas de leitura, produção de sentidos e funções da escrita, na escola, diferem daquelas que a oralidade e a própria escrita têm no contexto sociocultural das crianças (COOK-GUMPERZ, 1991).

Por ter a linguagem escrita, veiculada na escola, funções diferentes da linguagem cotidiana do aluno da camada popular e, por extensão, do meio campesino, Colognese (1996) afirma que a dificuldade desse aluno em compreender a relação entre fala e escrita é mais acentuada do que a dificuldade encontrada pelo aluno de classe média urbana, por duas razões: a primeira está no fato de a escola se preocupar demasiadamente com o aprendizado da linguagem escrita; a segunda refere-se ao fato de que a escrita apresentada na escola é condicionada por uma norma culta padrão, correlacionada a uma linguagem considerada padrão, instituída pelas classes dominantes. Diante disso, para as crianças de contextos pouco letrados, “o processo de alfabetização implica em duplo desafio à criança: apropriar-se da linguagem escrita na variante lingüística dita norma culta” (COLOGNESE, 1996, p. 49).

No entanto, acreditamos que mais que possíveis “diferenças” entre uma linguagem mais culta e outra relativamente mais informal (ou socioletos, como sugere Soares, 1991), o que está em jogo, no processo de aquisição da linguagem escrita, no nosso caso, no meio campesino é o processo de significação e ressignificação dos sentidos, dos valores, usos e funções da linguagem escrita. Acreditamos, assim, que o que torna as crianças usuárias da linguagem escrita está fundamentado nas descobertas das possibilidades de que o ler e o escrever podem oferecer.

Davis e Gatti (1993) afirmam que “o fato de o produto final da aprendizagem nem sempre coincidir com aquele que seria esperado a partir da maneira como foi, em sala de aula, transmitido, não expressa necessariamente uma deficiência do processo de aprendizagem”, porque este “se estrutura no aluno a partir de uma lógica própria, que nem sempre coincide com aquela do educador” (DAVIS e GATTI, 1993, p. 76). Essa lógica do aluno, no processo de reelaboração dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita transmitidos pela escola, resulta de um modo de relação com a leitura e a escrita, diverso daquele previsto na escola, desenvolvido nas formas de interação com seu grupo sociocultural e sua oralidade.

Por isso, reforça-se a necessidade de o professor observar e entender o aluno no sentido de compreender as experiências e os conhecimentos sobre

a linguagem escrita e o modo como pensa e percebe essa linguagem quando chega à escola, bem como suas expectativas em relação ao uso desta forma de linguagem.

A observação desses aspectos visa à proposição de atividades que impulsionem o crescimento desses alunos em direção à aquisição da linguagem escrita e que incrementem seus conhecimentos sobre os usos e funções dessa linguagem, além de dar mais valor ao papel da fala do aluno no seu processo de alfabetização. Essas experiências e conhecimentos tornam-se relevantes no seu processo de aquisição da linguagem escrita, pois dizem respeito a situações reais em que a escrita se torna presente, necessária, significativa e incorporada a atividades próprias do meio em que vivem. Afinal, a linguagem escrita é constituída e implementada pelas crianças, muito precocemente, nas diversas práticas cotidianas, nas formas de interação, construção e transmissão de conhecimentos e através das impressões que seu grupo constrói acerca dessas modalidades de linguagem.

Como observa Smolka, o conhecimento sobre a linguagem escrita não se dá independente do contexto no qual tem sua realização, das modalidades de interação com esse sistema simbólico e das orientações de letramento de uma determinada comunidade, num determinado contexto social. O conhecimento sobre a linguagem escrita

se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e interação verbal. Nesse processo o papel do "outro" como constitutivo do conhecimento é da maior importância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento) (SMOLKA, 1993, p. 61).

Enquanto a criança aprende a ler e a escrever, cria expectativas no "outro", em relação ao seu próprio processo de letramento, o que o influencia em suas práticas com a leitura e a escrita. Desse modo, a entrada no mundo da escrita não pode ser pensada como uma mera aquisição de um sistema de sinais culturais permanentes (SOARES, 2000), mas como uma passagem que, em certo sentido, configura um esforço, tanto individual quanto coletivo, de aquisição de referenciais sobre a língua escrita a partir de seu contexto social, dos usos, das funções e dos valores dados à escrita. Referenciais esses muitas vezes distintos daqueles atribuídos pela escola. Isso demonstra que o letramento é um fenômeno dinâmico e que extrapola o mundo da escrita como é concebido pelas

instituições que se encarregam de levar aos sujeitos o conhecimento dessa linguagem (KLEIMAN, 1999). Portanto, concebe-se que as práticas de letramento mudam segundo o contexto em que se realizam.

Compreender a alfabetização como um processo que envolve muito mais que a aquisição de um código escrito, sugere que se compreenda a natureza da escrita como constituindo uma prática cultural que só adquire sentido num espaço social (SOUZA e SILVA, 1994). Portanto, a alfabetização associa-se, tanto às condições objetivas e materiais da existência do sujeito, quanto dos usos e práticas que envolvem a escrita no seu contexto cotidiano e suas formas de interação com esse objeto de cultura. Nessa perspectiva, o processo de aquisição da linguagem escrita, passou a ser denominado de processo de letramento (SOARES, 2007).

A Substituição das Representações da Linguagem Cultural

Os dados usados como bases para as análises aqui apresentadas foram coletados durante os meses finais do ano de 2007, em uma pesquisa de campo, junto a alunos matriculados em uma escola rural, de uma comunidade rural no município de Lavras, na região do Sul de Minas Gerais. A escola, mesmo pequena, tinha razoáveis condições estruturais. Cada série era acomodada em uma sala de aula própria. As salas de aula não eram grandes, mas devido ao número reduzido de alunos atendidos em cada série, tornavam-se adequadas. As janelas das salas de aula eram adequadas, propiciando uma boa iluminação natural em seu interior, tendo também boa ventilação. Em cada sala de aula havia uma pequena estante com vários livros didáticos e de literatura infantil (Cantinho do Livro), que podiam ser consultados e lidos pelos alunos nos momentos adequados. No entanto, eram restritas às atividades de leitura variada para os alunos. Quando as atividades de leitura eram sugeridas, não havia um direcionamento mais objetivo. Cada aluno pegava o livro que parecia lhe interessar e o folheava; mas nem sempre o lia. As atividades de leitura ficavam sempre em segundo plano, reforçando a idéia do Cantinho do Livro: um espaço para armazenar a leitura e não para se fazer uso dela.

Os sujeitos que participaram desta pesquisa eram alunos iniciantes da escolarização formal (1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental), atendidos pela Rede Pública Municipal de Educação. A escolha, desses sujeitos, partiu da suposição de que é no processo de escolarização que muitas das crianças de contextos de baixo letramento têm seu primeiro con-

tato sistematizado e formal com variados portadores de texto. Esta situação permitiu observar, com maior clareza, as influências das diversas práticas cotidianas e escolares de leitura e escrita no processo de alfabetização e as conseqüências desse processo nas formas de vida das crianças no meio campesino.

Cabe esclarecer que, para fins de garantia da preservação da identidade e privacidade dos sujeitos da pesquisa, os nomes dos alunos e da professora citados abaixo foram trocados durante as anotações e confecção deste relatório final.

Os dados coletados, e que servem de base para este relatório de pesquisa, indicam a existência de um choque cultural no ambiente escolar (sala de aula), em que as expectativas e representações de aluno, por parte da professora em especial, se colidem com as expectativas e representações de professor por parte dos alunos (SOARES, 1991; DAVIS e GATTI, 1993). Até aqui não há nada de específico do contexto rural, em relação ao contexto urbano, visto que este choque de expectativas e representações acontece em toda e qualquer sala de aula, seja ela rural ou urbana.

No entanto, a entronização da criança per-tinente a contextos fundamentalmente orais na cultura escolar é algo que deve ser conduzido com atenção e cautela devidas e merece reflexões mais aprofundadas. Momento este em que a complexidade cultural da criança deve ser considerada como fator primordial, mas não exclusivo, para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino eficaz, por se constituírem aspectos indispensáveis para o planejamento curricular na escola. Afinal, deve-se ter em mente que a lógica e o raciocínio próprio do grupo cultural da criança são questões que devem ser estudadas e entendidas para servirem de fundamentos para o ensino da linguagem escrita, principalmente a linguagem escrita escolar.

A questão principal aqui percebida encontra-se no choque cultural – rural x urbano – existente nas expectativas rurais dos alunos e nas expectativas urbanas dos educadores. Pode-se afirmar que os professores da escola pesquisada são residentes na cidade e o cenário rural para eles é visto como local de passeio e descontração e não de moradia. Há uma visão ainda romantizada do meio campesino, como um espaço de pureza e simplicidade, que se contrapõe ao próprio trabalho do professor: levar conhecimentos e saberes da cultura urbana. O mesmo ocorre com as crianças campesinas que veem o ambiente urbano como o local de passeio e lazer e não como o espaço de moradia e trabalho. Em relação aos conhecimentos escolares, as crianças demonstram que este conhecimento não seria suficiente para os capa-

citar para uma participação ativa e efetiva no contexto de vida urbana (AQUINO, RODRIGUES, 2006). A escola é, portanto, vista como uma obrigação, seja pelas professoras, seja pelos alunos. A escola aqui é vista como um ambiente de conflitos, mais que de um lugar para troca de experiências e aprendizagens.

Este choque cultural se valida nas demonstrações comportamentais e expressões, tanto das professoras, quanto das crianças observadas em sala de aula. Não cabe aqui efetuar qualquer tipo de juízo moral, qualificando o comportamento da professora, ou das crianças, como certo ou errado, adequado ou inadequado; cabe somente assinalar a existência de um “choque cultural”, em que as crianças se veem expostas a um processo de adaptação ao novo e ao diferente do seu universo simbólico e de significações, muitas vezes sem oportunidade de barganhas ou prorrogações. Ou a criança se adapta ao sistema escolar e passa a responder ao discurso escolar, ou ela sofrerá as conseqüências da não adaptação.

Quanto aos professores, em suas perspectivas, desenvolvem um trabalho de alfabetização adequado, mesmo que este não se adeque, aparentemente, aos seus clientes campesinos. Nesta perspectiva, fica provisoriamente estabelecido que o trabalho dos professores tem sido desenvolvido com qualidade e que, portanto, são os alunos que não se aproveitam adequadamente das oportunidades de aprendizado. Porém, todo este processo descreve movimentos, nem sempre sutis, de um embate de valores e significações sociais, que normalmente se reflete no fracasso escolar do aluno da escola rural.

Os resultados dessa pesquisa, que serão analisados a seguir, e as conclusões a que chegamos não nos permitem generalizar sobre o processo de aquisição e apropriação da linguagem escrita, bem como seus efeitos, por crianças pertencentes a meios campesinos. Afinal, estas reflexões não incidem diretamente, e não é nosso objetivo, nas práticas, estratégias e metodologias utilizadas no processo de alfabetização dos alunos. Contudo, podemos afirmar que o sistema de ensino público do Município de Lavras, em Minas Gerais, em relação à escola pesquisada, não tem dado a devida atenção às especificidades dos alunos rurais, para que ocorra um processo de apropriação da linguagem escrita adequado, sem ferir os saberes próprios de suas culturas.

De acordo com os dados observados, na ocasião do ingresso das crianças na escola, podemos perceber que um dos principais movimentos que ocorre é o de perda. Ao invés de as crianças irem à escola para ganhar e acrescentar novas experiências e conhecimentos à sua bagagem cultural, o que ocorre é um processo de perdas. Em sentido mais extre-

mado, pode-se afirmar que, para a aquisição da linguagem escolar (leitura e escrita oficial), as crianças tiveram que se desfazer de seus saberes culturais (PAYER, 1998); elas se viam obrigadas a abandonar os conhecimentos outrora adquiridos em seu grupo cultural, considerados de menor valor, e se abrirem a novos conceitos, conhecimentos e valores, valorizados e repassados pela escola.

Seria o etnocentrismo³ o vilão da história do fracasso na aquisição da linguagem escrita, por crianças pertencentes a contextos de baixo letramento? Não cabe aqui fazer nenhum julgamento acerca dos comportamentos dos educadores em seu processo de ensino. No entanto, cabe pontuar as influências ideológicas que moldam o pensar, o sentir e o agir dos mesmos. Afinal, é sabido que nem sempre são os professores que decidem ou selecionam quais são os conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula, nem mesmo têm claro discernimento de qual a melhor forma de se trabalhar estes conteúdos. A seleção dos conteúdos fica nas mãos de outras pessoas, em geral as editoras de livros didáticos. As estratégias de ensino, os professores recebem prontas daqueles denominados especialistas em educação, que nas palavras de Giroux (1997), estão muito afastados da realidade da sala de aula. Não se tem, ainda, a pretensão de esgotar este assunto nestas poucas linhas, senão lançar alguns pontos para reflexão, que poderão ser novamente abordados em momento mais propício.

A crença na cultura urbana como sendo a melhor, devido às facilidades e comodidades modernas que ela oferece, é um dos fatores que fazem com que a professora tanto deseje a cultura urbana para as crianças rurais quanto não aceitar a idéia de que as mesmas permaneçam no campo; ou seja, a professora deseja que as crianças “desenvolvam” e “cresçam” na vida saindo do campo para se tornarem pessoas “bem-sucedidas”.

Fica latente nos desejos dos professores a consideração de que o meio campesino não representa um espaço para se criar, ou desenvolver, ou se tornar cidadãos, com todos os significados que esta palavra implica. Este modo de pensar e sentir a realidade rural das crianças acaba acarretando uma conduta no professor que despreza o saber cultural das crianças, bem como os significantes, significados e significações que estas possuem e constroem graças às suas vivências no seu meio social. A negação das vivências e saberes culturais das crianças do meio

campesino representam para estas um verdadeiro embate e choque entre culturas.

O choque cultural que a criança vivencia no interior de uma instituição escolar pode levá-la, e geralmente leva, a um conflito de valores profundo, fazendo com que o ambiente escolar torne-se indesejável, desagradável e mesmo aversivo para esta criança. É na escola onde ela “aprende” que para ser “feliz” tem que deixar o campo e buscar o futuro na cidade, onde ela “descobre” que o campo é o lugar do “não-futuro”. É nesta mesma escola que a criança aprende que seus conhecimentos, os conhecimentos de seus pais, não têm valor e devem ser substituídos pelos saberes escolares. E é nesta escola que elas aprendem, de forma sutil, que não fazem parte da sociedade urbana. Então, o que restou para essas crianças?

A pesquisa apontou para um fenômeno interessante de ser observado com mais atenção: o fato de que a linguagem oral das crianças, ou sua memória discursiva (PAYER, 1998), passava por um processo de brusca “substituição” pelo formato oral inspirado pelo letramento escolar, mais valorizado em sala de aula. Durante as nossas visitas à escola, em momentos de aula, pudemos perceber um fenômeno muito interessante, que deve ser, em momento oportuno, pesquisado com mais profundidade: a linguagem oral das crianças, ou sua memória discursiva (PAYER, 1998), linguagem esta mediadora dos saberes que ousavam compartilhar na sala de aula, foi bruscamente “desconsiderada” pela linguagem escolar.

Em outras palavras, a oralidade dos alunos foi preterida à linguagem oral escolar. Além disso, percebeu-se que seus conhecimentos de mundo sofriram um processo de apagamento e substituição, no contexto da sala de aula, por aqueles conhecimentos primordialmente transmitidos pela escola. Esta postergação faz com que as crianças entrem em um processo de adaptação ao novo, sem ao menos ter a oportunidade de negociar a melhor maneira de apreenderem a importância do conhecimento escolar, como complementação aos seus conhecimentos culturais, já estabelecidos.

A escola, um dos meios de veiculação do conhecimento socialmente valorizado, passa para os seus alunos a idéia de que somente os valores pertencentes e provenientes das classes dominantes, bem como a sua forma “padrão” de linguagem, seriam as formas certas e aceitáveis. Transmite-se,

³ Etnocentrismo é uma visão do mundo em que o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc. (ROCHA, 1999).

ainda, a certeza de que, seria imprescindível que todos os cidadãos dominassem esta forma correta, pois esta seria a única forma de se tornarem cidadãos (SOARES, 1991). Afinal, como comenta Soares (1991), os modos de falar podem ser vistos como marcas distintivas de classes sociais, e com isso delimitam o acesso aos bens culturais.

As investidas escolares e sua forma de apresentar o conhecimento escolar levaram muitos dos alunos atendidos pela escola a reagir das mais diversas formas, segundo suas próprias condições emocionais e estruturas cognitivas e estratégias de defesa culturais. Não é objetivo, neste artigo, fazer um levantamento sobre a quantidade de alunos que se adequou e quantos não se adequaram à escola e à sua forma de ensinar, nem mesmo descrever o perfil dos alunos quanto às suas formas de adaptação ou não adaptação ao contexto escolar. No entanto, objetivou-se descrever alguns elementos característicos e mais significativos das estratégias com que alguns alunos reagem à forma como era apresentado o conhecimento escolar e a linguagem escrita em substituição ao seu conhecimento e à sua linguagem cultural.

Através das observações feitas na pesquisa pôde-se constatar, entre os alunos considerados pela professora como “alunos-problemas”, três formas básicas de responder e/ou reagir à experiência da perda da linguagem oral e saber cultural, que denominaremos de “luto”, “revolta” e “seqüelas”. Estas categorias (ad hoc) foram assim denominadas pelo fato destes três grupos de respostas observadas terem manifestações emocionais, cognitivas e comportamentais semelhantes a padrões comportamentais já conhecidos e descritos em outras situações.

Para melhor compreensão das três categorias acima mencionadas, optou-se por fazer a descrição de comportamentos de quatro alunos observados, relacionados ao processo de aquisição da linguagem escolar. Estes quatro alunos eram considerados como os mais problemáticos da classe, por não responderem às expectativas da professora regente. No entanto, para os propósitos da análise, eram esses alunos aqueles que reagem de forma mais significativa ao processo de substituição ou assassinato de sua linguagem cultural, dentro das categorias luto, revolta e seqüelas.

Em suma, a expressão assassinato da linguagem cultural será usada aqui em referência ao processo de apagamento da memória discursiva, da linguagem, dos conhecimentos e valores dos alunos neste meio, pela escola. Considera-se, portanto, como assassinato a forma inadequada de correção – sem um processo de negociação de sentidos e

significados – e a negação e desvalorização do conhecimento e valores culturais do aluno, priorizando, assim, a imposição daquele conhecimento que se considera o certo, ou mais valorizado pela escola: a linguagem escolar.

O Luto

O “luto” é aqui concebido como uma forte reação emocional e comportamental à perda, ou desvalorização, da linguagem oral e do conhecimento cultural do aluno, decorrente do processo escolar. O estado de confusão e incompreensão, causado pela ausência de sentidos, advindo da substituição dos seus conhecimentos já construídos, por outros conhecimentos novos, transmitidos pela escola, tornou-se a tônica nesse caso. Consideramos luto, nesse sentido, o estado de perplexidade e apatia desenvolvido durante o processo de escolarização.

Júlio tem 8 anos, é um aluno da 1ª série do ensino fundamental; seus pais são analfabetos e trabalham em uma fazenda no interior da cidade de Lavras. Sua experiência escolar começou no ano de 2005 e antes mesmo de terminar o seu primeiro ano escolar ele já entrou em “luto”.

Com o assassinato da “verdade subjetiva” que possuía, do seu saber adquirido sócio-culturalmente, Júlio se fechou em um luto persistente. Dona Gorete, sua professora, seguindo o que o sistema escolar propõe, ensinava o “certo” e corrigia o “errado”. Júlio viu-se forçado a abandonar a sua linguagem cultural para aderir à linguagem escolar. Os “não”, “está errado”, “não é assim”, “faça de novo”, que foram repetidamente ditos ao pequeno Júlio, foram suficientes para ele perceber que vivia em um enorme “erro”.

Júlio descobriu que tudo o que ele tinha aprendido com os seus pais, os quais ele tanto ama, estava errado. Não se propõe aqui entrar no mérito do que é certo ou errado no ensino escolar, visto não ser objetivo deste artigo definir a melhor via de ensino para as crianças rurais; apenas quero ressaltar que a correção do que é errado pode ofender uma criança quando não feito de forma assertiva.

No entanto, cabe ressaltar que essas correções não eram para Júlio mais que simples substituições de um conhecimento por outro, o conhecimento escolar, e sim um assassinato de tudo aquilo que conhecia. Nesta perspectiva, observou-se que suas expressões corporais e suas atitudes, frente ao que era ensinado durante as aulas, descreviam um comportamento de perda, caracterizando o luto.

Esse sentimento característico do luto levava Júlio a uma postura apática. Diferentemente de um sujeito passivo, que tudo recebe da escola sem

questionamentos, Júlio também não questionava o que lhe era transmitido pela escola, mas desenvolveu outras reações. Júlio sequer assimilava o que era transmitido na sala de aula. Aparentemente, Júlio se fechava em seu luto e não se permitia aprender qualquer conhecimento.

Assim, dentro da sala de aula, Júlio não fala, não lê, não escreve, não interage com os alunos e muito menos com a professora. Se Dona Gorete propõe às crianças para se assentarem em círculo no fundo da sala, Júlio permanece, de cabeça baixa, em sua carteira e de lá não se move, ou quando se levanta é para ficar nos cantos da sala fazendo nada. O desgosto de Júlio era perceptível. A única atividade que ele gostava de fazer era desenhar: contudo, quando a professora mandava a classe desenhar ele não o fazia.

No entanto, os comportamentos de Júlio eram outros no momento do intervalo. Era quase sempre o primeiro a sair da sala. Tão logo fazia sua merenda, corria em direção a área para brincar. Júlio no recreio corria e gritava o tempo todo. A mudez da sala de aula se convertia em gritos de festa no intervalo; a apatia se transformava em uma vivacidade quase inexorável. E era apenas tocar o sinal para tudo voltar como antes.

Era no momento do intervalo que Júlio se via livre das imposições da escola. Era no espaço da brincadeira que Júlio se encontrava com seus valores e onde seus conhecimentos poderiam ser expressados. Afinal, ali ele poderia ser ele mesmo, sem medo de errar, sem medo de perder.

É, portanto, no processo de imposição da linguagem escolar que Júlio sente o “apagamento” de seu conhecimento. Nesse processo inadequado de alfabetização, devido aos vários erros cometidos e denunciados, perdas e “podas” de seu conhecimento cultural, de sua linguagem, que se pode perceber a emergência do sentimento do luto, característico neste aluno.

A Revolta

Por revolta compreende-se o comportamento agressivo, desobediente e desafiador que a criança deliberadamente escolheu emitir, devido ao processo de desvalorização da sua linguagem cultural.

Ronaldo, 9 anos, é aluno na mesma escola de Júlio. É filho de pais com certo grau de escolaridade: seu pai tem o Ensino Médio completo e sua mãe o Ensino Fundamental incompleto, tendo terminado o equivalente à 5ª série.

Ronaldo está regularmente matriculado na 2ª série do Ensino Fundamental; contudo, em determi-

nados dias da semana, ele participa das aulas da turma da 1ª série do Ensino Fundamental. Com a brusca subordinação da sua linguagem cultural à linguagem da escola, Ronaldo entrou em um estado de “revolta” intensa e tem-se mantido assim desde então e, segundo indica, vai manter-se assim por muito tempo.

Diferentemente de Júlio, que se fechou em um luto persistente, a reação de Ronaldo foi a revolta, marcada por comportamentos hostis em relação à Dona Gorete, sua professora, nas aulas da 1ª série, e pelas suas condutas desinteressadas e agressivas, quando referentes a questões escolares.

Enquanto Júlio no luto nada falava, Ronaldo, ao contrário, dizia tudo. As aulas eram permeadas pelos comentários do tipo “eu não gosto disso”, “não quero fazer”, “ler é uma droga” etc. Ronaldo fazia questão de registrar o seu descontentamento. Quando Dona Gorete propunha alguma atividade em grupo, com toda certeza Ronaldo estava distraído o grupo, brincando, correndo, brigando etc.

Ronaldo não tem boa leitura e nem boa escrita, segundo os padrões esperados para sua série e escolaridade. Nas atividades em que Dona Gorete propõe alguma atividade de leitura, Ronaldo é o primeiro a levantar a voz e a dizer que não vai ler e que não gosta de ler; mas quando Dona Gorete o força a continuar a leitura, Ronaldo começa a silabar as palavras, demonstrando suas poucas habilidades na leitura. Compreende-se aqui o termo silabar como o ato de ler as sílabas isoladamente, sem estabelecimento de relações entre uma sílaba e outra na construção de uma palavra coerente, levando o aluno a não compreender os significados das palavras lidas.

Atrás, ou através, da hostilidade e revolta de Ronaldo, pode-se perceber a sua indignação, ou o quanto ele se “machucou” com a perda de sua linguagem cultural, que era muito significativa para ele. Perder a linguagem cultural não é deixar de falar, supostamente, “errado” e aprender a falar “certo”; mas, sobretudo, abandonar o saber cultural; é descobrir que todo o seu conhecimento pré-escolar não é “verdadeiro”, ou ao menos, não tem valia.

Assim, percebe-se, neste caso, que o assassinato de seus valores e conhecimentos culturais levou Ronaldo a um repertório de comportamentos característicos da revolta. Esses comportamentos faziam com que a professora e outros profissionais da escola descrevessem Ronaldo como um aluno problema, difícil e sem limites: um aluno sem solução. Nessa perspectiva, seus comportamentos o impediam de aprender e apreender o que era transmitido pela escola, o que o torna, também, um aluno fadado ao fracasso.

No entanto, ao contrário do que se apresenta

à primeira vista – hostilidade, agressividade e fracasso – na revolta deste aluno, o que se percebeu foram estratégias de oposição e repulsa a um conhecimento pré-estabelecido e impositivo, transmitido pela escola, e não uma incapacidade para o aprendizado.

Em sua revolta, Ronaldo conseguiu se impor diante das investidas escolares; em sua não passividade em relação à escola era um aluno questionador, e, com isso, fazia com que a sua professora reavaliasse algumas de suas posturas. Pode-se afirmar que este aluno, com temperamento forte, demandava argumentações coesas e coerentes, para que o conhecimento fosse transmitido pela professora e por ele assimilado.

As Seqüelas

Camila e Tatiana, ambas com 8 anos de idade, eram alunas da mesma classe de Júlio. Elas também tiveram que lidar com o assassinato da linguagem cultural. Contudo, a forma como elas enfrentaram esta perda se diferenciou das formas acima mencionadas.

Apesar de apresentarem uma aparente adaptação ao sistema escolar, elas também eram consideradas como “alunas-problema”. As seqüelas aqui podem ser compreendidas como comportamentos que se caracterizavam por, ao mesmo tempo em que as alunas se tornavam adequadas ao contexto escolar, buscando apreender o ensinado nas aulas e demonstrar o que foi aprendido, faziam lembrar a todos, através de suas marcas características, que o que tem mais valor é sua memória discursiva. As seqüelas mais significativas demonstradas por estas duas alunas podem ser descritas como extroversão desajustada e medo, respectivamente, de Camila e Tatiana. Essas seqüelas serão mais bem caracterizadas abaixo.

Camila é uma menina extrovertida e dinâmica. É filha de pais semi-analfabetos, de classe baixa, e que moram em uma comunidade rural, próxima à escola onde foram desenvolvidas as observações.

Na sala de aula, Camila se manifesta quase que ininterruptamente. Tem um comportamento bastante irrequieto. Dona Gorete pronuncia o nome de Camila com extrema frequência durante as aulas, sendo quase sempre para chamar a sua atenção. Devido às inúmeras interrupções e manifestações de Camila durante a aula, Dona Gorete, geralmente, se refere a ela com agressividade, mesmo quando Camila apenas deseja sanar alguma dúvida em relação ao conteúdo ministrado na sala de aula.

A perda da linguagem cultural, para Camila, foi um evento estressante, assim como foi para os

seus colegas. Todavia, Camila não reagiu caracteristicamente como a um luto e/ou revolta. Aparentemente, Camila se adaptou à cultura escolar. Percebia-se que Camila apresentava vários comportamentos que respondiam às expectativas escolares. Contudo, apesar de sutis, Camila apresentava algumas seqüelas advindas do assassinato da linguagem cultural.

A forma de extroversão, considerada aqui desajustada, refere-se a um movimento quase ininterrupto de chamar a atenção da professora para si, através de perguntas e observações que nada tinham relação com o que se estava ensinando no momento. Da mesma forma, a todo instante criava meios para perturbar a aprendizagem, através de brincadeiras, comentários e conversas com os colegas. Aparentemente, a extroversão de Camila não era um comportamento espontâneo; parecia um comportamento forçado.

Em todas as atividades propostas em sala de aula, Camila se dizia incapaz de executá-las e sempre pedia ajuda aos colegas de sala e/ou à professora. Camila era sempre a última a terminar. Durante as tarefas, sempre se distraía e ficava acusando os colegas para a professora.

A forma de extroversão desajustada de Camila parecia muito mais uma estratégia utilizada para desviar a atenção da professora, de sua recusa em aprender e assimilar os conteúdos escolares. Sua extroversão é entendida pela professora como uma não-adaptação às regras de conduta em sala de aula; no entanto, essa não adaptação pode ser interpretada como uma oposição ao conhecimento escolar imposto aos alunos.

A seqüela de Camila ao assassinato da linguagem cultural seria essa forma de extroversão desajustada. Ou seja, o incansável “chamar a atenção” de Camila pode ser considerado uma seqüela do assassinato de sua linguagem cultural. Camila é o “fantasma” da linguagem cultural que não para de assombrar as aulas.

Tatiana “é” uma menina doce, vivaz e tímida; também matriculada na 1ª série do ensino fundamental e filha de pais analfabetos. A única experiência escolar que tivera foi no ano de 2005 e, assim como todos os outros colegas, viu-se diante do assassinato de sua linguagem cultural.

Tatiana é a menina que lê, mas que não sabe ler! Ela sempre afirmava que não sabia ler, mas quando Dona Gorete solicitava sua leitura, logo se punha a silabar o texto. Nestas circunstâncias a professora dizia: “Viu como você sabe ler?”.

Mas ficaram algumas questões: Tatiana realmente sabia ler, de forma a compreender o que era lido? Silabar as palavras é uma forma de leitura efi-

caz? Tatiana conseguia dar significado para as sílabas lidas? Tatiana conseguia construir um significado para as palavras, para as frases, para o texto lido?

Tatiana, assim como Camila, entrou no jogo do “não sei e não quero saber”. Contudo, a seqüela que ficou em Tatiana foi o medo. Esta aluna não demonstra qualquer iniciativa. Nada é realizado por ela sem que antes haja consentimento da professora. Ela não consegue dar um passo além. É chamada de preguiçosa por Dona Gorete com grande freqüência, toda a semana.

Nas tarefas conjuntas em sala de aula Tatiana participava de todo o processo, dando opiniões coerentes, quase sempre depois de se ter certeza de que a professora não estava por perto. No entanto, nas atividades que eram exigidas iniciativas do aluno, esta nada fazia. Esta ausência de iniciativa em Tatiana torna-se característico de seu medo de errar e ser corrigida. Evitando fazer as atividades exigidas pela professora, evitava também ser avaliada.

Tatiana desenvolveu uma dependência extrema na figura de um adulto. O medo de errar é tanto, que quando a professora diz para os alunos desenharem qualquer coisa para ilustrar uma história que acabaram de ouvir, ela pergunta o que ela pode desenhar, ou se a história girou em torno de dois personagens como um pássaro e uma minhoca, ela pergunta se pode desenhar um pássaro e uma minhoca.

No entanto, evitar fazer as atividades sugeridas pela professora era, em verdade, não concordar com a forma como os conteúdos e saberes escolares eram impostos a ela. Não demonstrar que aprendeu algo e participar das aulas ativamente foram estratégias que Tatiana utilizou para demonstrar que não concordava com o assassinato de seus conhecimentos culturais, de sua linguagem cotidiana.

Aspectos Inconclusivos de Nossa Reflexão

Através desta pesquisa, pôde-se constatar que a maior preocupação do educador tem sido cumprir a meta escolar. Esta tem sido a conclusão de quase todos os trabalhos publicados e desenvolvidos nesta direção, alguns dos quais citados em nossas referências e reflexões. Não é raro se concluir que, no processo educacional, o ensino do conteúdo curricular tem sido mais importante para o educador do que a própria criança, que sente, pensa e se comporta e deseja aprender.

Sabe-se, no entanto, que esta situação nem sempre é devida a uma escolha pessoal do professor, mas uma direção, ou obrigação, já estabelecida nos projetos curriculares pré-definidos por especialistas

na área de alfabetização (SANTOMÉ, 1995).

É fato que não analisamos toda a vasta publicação a respeito dos processos educacionais; relacionamos esta conclusão aos trabalhos analisados e que nos servem como referencial teórico para o desenvolvimento deste texto.

Porém, não se pode negar que nesse interjogo do processo escolar, muitas vezes, torna-se perceptível que o aluno tem sido “despersonalizado” em seu próprio meio; ou seja, o aluno não tem a dignidade de pessoa com uma história cultural. O aluno é o objeto do trabalho do professor, e não o sujeito da aprendizagem. Os sentimentos, os saberes e as crenças do aluno não estão sendo considerados pelos educadores – ressalvo, é claro, alguns educadores que se dedicam aos alunos e não ao sistema de ensino: seria uma imprudência generalizar.

Contudo, o que se tem percebido é que os educadores estão substituindo a linguagem cultural da criança para implantar a linguagem escolar. Com esta afirmação não se quer afirmar que a linguagem escolar e a escola, num sentido mais amplo, sejam ruins. Pretende-se apenas salientar que a forma de ensinar a linguagem escolar (a linguagem oficial), como está sendo feito, principalmente daqueles oriundos da zona rural, não pode ferir e agredir a linguagem cultural do aluno, ou desrespeitar os conhecimentos culturais dos alunos.

Quando a “escola” brutalmente “assassina” a linguagem cultural dos alunos pertencentes a contextos culturais de baixo letramento, ela está, ao invés de incrementando o conhecimento do aluno, contribuindo para o fechamento da criança para o processo escolar, visto que este processo a torna agressiva, por ser doloroso e aversivo.

Nesta situação, percebe-se que, como comenta Payer (1998), para satisfazer o perfil do leitor esperado pela escola, por um lado, uma das linguagens, ou memórias discursivas (a do meio rural) deve ser apagada, pois sua manutenção implica ineficiência desse leitor escolar. Por outro lado, a identificação desse leitor no universo escolar implica na sua ineficiência, por ser um sujeito rural.

Os alunos que não aceitam e não se adaptam ao modelo e normas escolares passam, então, a ser considerados e taxados de “problemáticos”. Estes são muitas vezes vistos como os incapazes, os inadaptáveis, os bagunceiros, os deficientes etc, devido ao fato de não responderem, ou corresponderem, às expectativas do educador, da “escola”. E, justamente, porque eles não são “iguais a todo mundo”, é que eles são considerados difíceis. Não esquecendo que a “culpa” de tudo é jogada nos pais, que são analfabetos, ou na cultura rural da “falta” (SOARES,

1996), ou ainda na preguiça do aluno.

É óbvio que não se pode determinar uma única causa para qualquer tipo de problema. Mas, pode-se, através das observações feitas, afirmar que uma das principais causas do comportamento difícil do aluno rural em relação ao seu aprendizado da linguagem escrita está relacionada a uma possível substituição da sua linguagem cultural pela linguagem escolar, que, como se tentou mostrar, pode gerar sentimentos de luto, revolta e seqüelas, muitas vezes duradouras. Inclui-se nestas condições o fato de que o aluno no meio campesino não é estimulado a descobrir as possibilidades que o ler e o escrever oferecem, como diversão, informação e comunicação. Situações estas que despertam e ampliam o significado do ato de ler e escrever, permitindo, assim, a alfabetização.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLOGNESE, E. M. G. **A construção da linguagem escrita**. Toledo: UNIOESTE, 1996.
- COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DAVIS, C.; GATTI, B. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- GERKEN, C. H. S. **Caçadores de esperanças**: a conquista da escrita por jovens hortigranjeiros de Ibité. 1991. 148f. Dissertação de (Mestrado), - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.
- _____. **Linguagem, cognição e cultura**: apontamentos de uma teoria sobre as relações entre a oralidade e a escrita. Tese de doutorado, PUC/SP, 1999.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- MIRANDA, M. M. **Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares**. 1991. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.
- OLIVEIRA, M. K. **Letramento, cultura e modalidades de pensamento**. In: KLEIMAN, A. B.. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- PAYER, M. O. Memória de leitura e meio rural. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.
- ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos).
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita a alfabetização como processo discursivo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, T. T. **Alienigenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOARES, M. B. Alfabetização: a (des) aprendizagem das funções da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 8, p. 3-11, dez. 1988.
- SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991.
- SOARES, M. B. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- SOARES, M. B. **O que é letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOUZA E SILVA, M. A. S. **Conquistando o mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1994.
- TERZI, S. B. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.