

POLÍTICAS PÚBLICAS DE LETRAMENTO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO SÓCIO-CULTURAL

Tatiana Bezerra Fagundes (ProPEd-UERJ)
Paula Santos da Silva (SME-Rio/ ProPEd-UERJ)
Janaína Pereira Ribeiro (SME-Rio)

Resumo

O painel discute a complexa problemática da formação de professores para a educação básica em redes públicas de ensino, tendo por orientação primária o desenho e a implementação de políticas públicas de inclusão escolar, particularmente no campo do letramento e da alfabetização na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seus três trabalhos assim se definem: (i) FAGUNDES, T.B. apresenta um estudo acerca do lugar ocupado pelos alunos das redes públicas no perfil teórico que, na formação inicial do professor, define o conceito de “aluno” segundo as prerrogativas da cultura acadêmico-científica; o trabalho contribui para a compreensão de que o conceito de aluno formulado junto ao professor é um dos fatores determinantes de sua dificuldade para superar a concepção estereotipada de sujeito do fracasso escolar; (ii) ainda no campo dos estereótipos, SILVA, P.S. aborda em seu trabalho os processos sociais que contribuíram e contribuem para que certo tipo de sujeito social brasileiro esteja presente no imaginário da escola como sujeito potencial do fracasso escolar; seu estudo contribui para a desmistificação de uma suposta relação inerente entre pobreza e fracasso no processo de construção da escrita; (iii) completando o painel, RIBEIRO, J.P. discute o papel das práticas de letramento nas unidades públicas de educação pré-escolar, visando a contribuir para a superação de estados de exclusão escolar entre sujeitos situados à margem da cultura científica moderna. Os três trabalhos complementam-se mutuamente e integram o programa de trabalho permanente do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, contribuindo para a consolidação de estudos relativos à adequação dos processos de formação docente, inicial e continuada, às demandas correntes de políticas públicas de letramento e alfabetização.

Palavras-chave: Letramento – Formação de professores – Inclusão sócio-cultural

O ALUNO E A SUA ESCRITA: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO IDEAL E A NEGAÇÃO DO SUJEITO REAL

Tatiana Bezerra Fagundes (ProPEd – UERJ)

Resumo

Este trabalho é parte dos estudos realizados no grupo de pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais” no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob orientação do Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna. Nele problematiza-se a natureza teórico-conceitual de um tipo ideal de sujeito para a escrita em contraposição ao sujeito real que tem apresentado uma escrita tida como errada no âmbito escolar. Esta problematização é feita mediante as seguintes considerações: a escrita como tecnologia humana apropriada e ressignificada na Idade Moderna para constituir uma cultura escrita; a observação de fatores na ordem social, econômica e política que definiram um tipo de sujeito ideal para a escrita. Desse contexto destaca-se a instituição escolar como aparelho de afirmação e imposição do sujeito único idealizado; a construção de teorias que vieram a consolidar este sujeito no campo das Ciências Humanas; o povo brasileiro e o processo de assimilação da cultura escrita e, finalmente, o questionamento sobre o sujeito do erro na escrita. A partir desta discussão é possível perceber o direcionamento das práticas escolares voltadas à escrita focadas numa idealidade com relação ao sujeito aluno, não aventando a possibilidade de outro tipo de sujeito aprendiz. Este, cada vez mais, tem apresentado uma escrita que pode estar revelando um modelo de mente cujos parâmetros científicos com os quais a escola trabalha não permitem reconhecer e tampouco validar. Com o intuito de encontrar o aluno dentro da escola e atestar sua capacidade para desenvolver uma certa escrita, reflete-se sobre tais parâmetros na tentativa de fragilizar um modelo de sujeito aprendiz e reconhecer no aluno real alguém capaz de escrita e aprendizagem.

Palavras-chave: Erro na escrita – Pensamento Moderno – Sujeito Ideal

Introdução

Levar ao domínio da tecnologia da escrita é uma preocupação central das práticas escolares. Ler e escrever são as bases de sustentação da educação escolar. O aluno que não consegue alcançar o domínio adequado da escrita sofre consequências as mais diversas que podem ir desde sua reprovação nos sistemas de ensino seriados até seu remanejamento para

alguma classe escolar destinada a reforçar o que já fora dado num momento anterior em sua classe. Esta situação está diretamente relacionada a uma compreensão da escrita e do processo de apreensão da mesma pelos sujeitos escolares. Mas afinal, o que é a escrita? Qual é a sua natureza? Com quais bases de pensamento o aluno aprende a escrever? Essas são questões que norteiam o presente texto na tentativa de encontrar no aluno que “erra” um sujeito capaz de aprender e de escrever. Para isso, discute-se o acesso a escrita e sua universalização no contexto de uma ordem social, política e econômica que desembocam na constituição de uma cultura escrita. Nesse ínterim, abre-se um parêntese para se pensar o povo brasileiro e a sua constituição com o intuito de dar visibilidade a um sujeito forjado à margem daquela cultura. Esta discussão nos leva a refletir sobre o aluno que tem uma escrita considerada errada ou equivocada no ambiente das escolas públicas brasileiras. Tal escrita, no entanto, pode estar revelando um modelo de mente e de representação gramatical não arrolado na cultura científica de modo a exigir que novos parâmetros sejam aventados para dar conta de um sujeito social que permeia o espaço escolar na intenção, entre outras coisas, de levá-lo a construção de uma escrita possível.

A escrita e o pensamento moderno: algumas considerações

A escrita é uma tecnologia da humanidade que teve como objetivo primeiro registrar informações e torná-las conhecidas pelos sujeitos sociais que compartilhavam o seu significado. Ela se desenvolveu em diferentes sociedades, em diferentes épocas e de diferentes maneiras (Higounet, 2004) revelando assim não uma história da escrita, mas uma história *das escritas*.

A(s) escrita(s), no entanto, não são desde sempre uma tecnologia disponível a todas as pessoas. Na Antiguidade Egípcia, por exemplo, ela era dominada apenas pelos escribas. Na Idade Média, onde se estende o domínio católico pelo então conhecido mundo ocidental, ela era apenas dominada por alguns nobres e membros do clero. A sociedade em seu conjunto tinha como base a oralidade. Era no ensinamento oral que se difundiam as ideias e se perpetuavam os valores da vida social.

Somente a partir do ano de 1450, com a criação da imprensa por Gutemberg, seguida da Reforma Protestante, já no século seguinte, e sua defesa pelo direito do povo de ter acesso a lei de Deus sem intermediários para interpretá-la, foi que uma certa escrita, no Ocidente, começou a ser popularizada. A partir de então a circulação de livros na sociedade européia ampliou-se. Mas isso não significou a apropriação do código escrito de imediato. Ainda por muito tempo tanto a capacidade de ler quanto, e ainda mais, a de escrever continuaram sendo prerrogativas de uma pequena parcela da população.

Tal situação só começou a ser modificada já na época das Revoluções Industrial e Francesa, no século XVIII (Candeias, 2005). Este período passou a demandar um novo tipo de sujeito social: o cidadão em vez do súdito, o trabalhador que dominava apenas uma parte do setor produtivo e vendia sua força de trabalho por um salário em vez daquele que dominava todas as etapas desse processo e era ele próprio dono das ferramentas para fabricá-lo.

Este momento histórico, no mundo ocidental, pode ser tomado como a efetiva transição de uma cultura predominantemente oral para a cultura escrita que se consolidou com o apogeu da sociedade burguesa e se mostrou necessária para a consolidação de seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade calcados na crença na Razão e na Ciência, no progresso do conhecimento humano, na riqueza e no controle sobre a natureza.

É nesse contexto que emerge a educação escolar com a seguinte missão: a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória e a alfabetização como instrumento-mãe que atingirá o resultado procurado.

As Ciências Humanas, criadas e oficializadas nesse período, foi precisamente a justificadora do modelo de cidadão burguês; aquele que, por seus próprios méritos e não por ocasião do seu nascimento, seria capaz de obter sucesso pela acumulação de riqueza e bens culturais. A determinação social já não era mais um fato dado, o indivíduo poderia ascender socialmente.

No entanto, esse cidadão era parte minoritária do grupo que compunha a alta burguesia, cujo conceito de Razão e Ciência baseava-se no método científico desenvolvido por René Descartes. Não somente o método cartesiano dera sustentação a ciência moderna, mas, sobretudo, a suposição de um tipo de sujeito ideal intrínseco ao método capaz de produzir ciência.

Ocorre que, as Ciências Humanas embebidas do método científico e tendo como referencial o sujeito cartesiano idealizado e o cidadão da alta burguesia, desenvolveu suas teorias pautadas em um modelo único de sujeito humano que não arrola outras definições possíveis de sujeitos que não aquelas ditadas pelo cartesianismo. O sujeito das Humanidades se constituiu, portanto, a partir de um modelo padrão no qual todos deveriam se construir sob pena de serem tomados como não-sujeitos.

Nas instituições escolares da época, isso significou a difusão de um processo de ensino direcionado justamente para o sujeito cartesiano.

Dentro de pouco tempo já fora possível verificar as consequências desse modelo único: um grande quantitativo de alunos não conseguia obter o sucesso esperado e coube a escola somente justificar essa situação observando que isso refletia apenas uma questão de mérito pessoal, pois todas as pessoas tinham as mesmas oportunidades e a capacidade inata para se desenvolverem.

O analfabetismo era notório e os que não conseguiam dominar a escrita saíam da escola sem ter se apropriado deste código, mas formatados pela

cultura escrita para trabalharem nas indústrias. Os que continuavam na escola, por sua vez, se formavam para permanecerem como representantes legítimos da alta burguesia e, por conseguinte, do povo.

Observa-se, pois, que a escrita, tecnologia humana, no Século das Luzes tem o seu ápice e passa a definir uma cultura própria sustentada nos ideais burgueses, no método cartesiano, num modelo único de sujeito. Esta cultura tenta impor, sob a alegação dos direitos do homem e do cidadão, baseada na Ciência, na Razão e numa suposta universalidade humana, a civilização dos povos, dos não-sujeitos.

Nos dois séculos seguintes este modelo perdurou. Atravessou os séculos XIX e XX e deu a base de sustentação das teorias científicas que servem de suporte às práticas escolares, entre elas, aquelas que se relacionam à alfabetização.

O povo brasileiro, a cultura escrita e a alfabetização – abre parêntese

O Brasil é um país de base predominante oral. Desde os tempos de sua conquista pelos portugueses até a chegada da família real, as negociações, as regras, os valores, o contrato social de um modo geral era estabelecido, principalmente, pelas vias da oralidade.

Com a chegada da família real tenta-se dar a nova sede do Império um grau mínimo de adequação entre o povo que aqui reside e aqueles civilizados da Europa. É com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, destinado a instrução secundária, a primeira tentativa na ordem pública de fazê-lo (Arriada, 2007).

O Colégio Pedro II, no entanto, não veio de encontro a esta situação, ao contrário, ele foi destinado somente à parcela civilizável da população, isto é, os então tidos como brancos, livres e proprietários de escravos e terras. Seu objetivo era dar a aristocracia da época “a cultura básica necessária às elites dirigentes” formada por um simulacro de cidadão europeu.

Durante as décadas seguintes essa situação permaneceu inalterada, até que nas duas primeiras décadas do século XX, a cultura escrita já fortemente estabelecida na Europa chega ao Brasil por via das elites intelectuais brasileiras que tiveram contato com os ideais iluministas. A alfabetização passa a ser considerada uma condição *sine qua non* para a efetiva participação na vida social e o analfabetismo representa um entrave social ao progresso da nação.

Nesse período, os documentos oficiais do Brasil descrevem o analfabetismo como “peste negra”, “câncer”, “vergonha”, “degenerescência”, “chaga”, “proscrição moral”, “ignorância”, “incompetência” (Freire, 1993). A causa de tal situação é encontrada não numa ordem social e econômica

excludente, mas no sujeito não civilizado, não branco, não identificável com o homem civilizado europeu: os negros e os mestiços.

Investir na eugenia deveria ser o caminho mais promissor para o Brasil, haja vista que os brancos possuíam, por uma questão de ordem natural, o domínio das letras e do saber científico. Essa era a proposta de Nina Rodrigues (1977) que observava, inclusive, que tal situação já ocorria no sul do Brasil, local onde os negros desapareciam.

Observando a criação do Colégio Pedro II, a preocupação com a alfabetização do povo, logo substituída pela necessidade de se realizar uma eugenia social, é possível perceber na gênese da escola pública brasileira, bem como no movimento pela alfabetização, o processo seletivo que apartaria aqueles destinados à cultura escrita dos demais. Os demais, entretanto, somos todos nós, os brasileiros.

O Brasil é um país que tem a mestiçagem em sua constituição. Conforme observa Ribeiro (1996) foi no amaziamento do homem português com a mulher indígena que nasceu o primeiro brasileiro. Este sujeito, criado nas terras tropicais, teve seus costumes, valores e regras construídos a margem daquele homem civilizado, idealizado que estava sendo delineado na Europa das Revoluções. Este sujeito era um falante proficiente que dava conta de interagir nos espaços sociais aqui edificados com a facilidade própria de um nativo, era um sujeito, portanto, formado na oralidade, na simultaneidade dos acontecimentos cotidianos.

O Brasil, miscigenado étnica e culturalmente, jamais fora considerado em sua particularidade sofrendo historicamente a tentativa sistemática de se europeizar. A imposição da cultura escrita pode ser tomada como a culminância dessa tentativa fadada ao fracasso uma vez que não há parâmetros com que se possa comparar a construção da cultura brasileira à cultura européia.

No início do século XX a escola não era vista pela população em sua totalidade como um espaço imprescindível para aquisição de saberes e habilidades necessárias à vida na sociedade brasileira. É somente na década de 60, quando da sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), inspirada pelos movimentos iniciados na década de 30, onde se destaca a urbanização, o crescimento das cidades e a industrialização do país começando a inserir o Brasil na política econômica mundial, que se dá início a discussão sobre a necessidade de ampliação da educação escolar.

Por um lado, o precário sistema de ensino passou a sofrer pressão popular para ser ampliado por conta das necessidades sociais advindas do desenvolvimento das novas relações capitalistas que estavam se consolidando. Por outro lado, as elites do país buscavam manter a ação popular sob controle a fim de manter a característica elitista da educação. Nesse contexto, a

atuação do Estado estava mais voltada a atender às pressões do momento do que a desenvolver uma política de educação no âmbito nacional.

A Lei 4024/61 ratifica somente a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, já prevista na constituição. Ao pobre, era suficiente o ensino primário para inserção na embrionária indústria e urbanidade brasileiras.

No tocante as práticas de ensino desenvolvidas no interior dessa escola, observa-se um ensino nos moldes tradicionais onde ao aluno cabe a memorização dos conteúdos transmitidos pelo professor. Era também na memorização que se baseavam as práticas de alfabetização. Já naquele momento foi possível perceber o fracasso, traduzidos nos índices de reprovação, dos sujeitos sociais que iniciaram o seu processo de escolarização (Patto, p. 28, 1981).

Não é novidade que os índices de reprovação no país, sobretudo na primeira série do ensino fundamental, onde acontecia a alfabetização, sempre foram elevados e deram origem a uma série de políticas de educação compensatória que não nos cabe aprofundar nesse trabalho. No entanto, faz-se necessário salientar que essas políticas foram acompanhadas por pressupostos de aprendizagem que se sucederam sem dar conta nem da aquisição efetiva e/ou significativa dos conteúdos escolares pela grande maioria dos alunos, nem tampouco do seu domínio do código escrito.

O fracasso na alfabetização representava não somente a incapacidade de dominar a tecnologia da escrita, mas, principalmente, a incapacidade de ser um sujeito da cultura escrita, um sujeito civilizado; portanto.

O sujeito do erro na escrita, sua construção cultural e sua mente *versus* a escola e suas práticas

A escrita chega à escola atravessada por uma série de questões de ordem social, cultural, política e econômica que não podem ser ignoradas quando se pretende compreender o erro na escrita do aluno que se encontra nos bancos das escolas públicas. Entre estas questões, observa-se uma proposição de fundo que é determinante para quaisquer processos de se pensar a escrita, qual seja, a construção de um tipo de sujeito ideal assentado na ciência cartesiana do mundo moderno. Tal sujeito sustentou os estudos na área das Ciências Humanas donde se aventou seu suposto caráter universal. Ao fazer isso, tais ciências desconsideraram quaisquer outras possibilidades de construção do sujeito que não fosse aquela arrolada na cultura moderna.

Retomando essa discussão na perspectiva da constituição da sociedade brasileira, percebe-se que o sujeito aqui construído está a margem daquela cultura. Ele é, precisamente, um não-sujeito do ponto de vista cartesiano.

O sujeito do Brasil se construiu seguindo uma outra lógica, em um outro processo, com uma leitura de mundo outra caracterizada, sobretudo, pela interculturalidade (Fleuri, 2003).

A intercultura se estabelece a partir do movimento de outras culturas integrando-as numa unidade de modo a não anulá-las, mas tampouco de torná-las fixa em algum ponto. Pode-se dizer que a intercultura tem na dinamicidade e na abertura a novas integrações e mudanças características imanentes a sua formação.

No encontro de diferentes culturas, iniciou-se o processo de formação intercultural do povo brasileiro que sofreu uma série de incorporações ao longo dos quinhentos e tantos anos que atravessam a história do país. O sujeito forjado no Brasil é intercultural. Justamente esse sujeito permeia o espaço escolar.

Essa assertiva remete à necessidade de se estabelecer tanto uma razão científica quanto uma escola que considere as características intrínsecas a este sujeito. Dito de outra maneira, uma sociedade com as características da brasileira demanda tanto uma ciência quanto uma escola à brasileira para o sujeito brasileiro.

No campo da ciência é, portanto, um sujeito intercultural que deve ser levado em conta ao se desenvolver pesquisas na área de humanas. Pois são estas que vão dar suporte tanto às políticas públicas no âmbito social e educacional quanto às práticas educacionais nas escolas, principalmente aquelas que se relacionam ao processo de alfabetização.

Entretanto, os pilares da Modernidade são hegemônicos e continuam perpetuando um modelo engessado e único sujeito, bem como ditando as regras que definem os valores sociais e as práticas escolares. Em consequência, continuam negando e banindo os sujeitos que não se enquadram em seu arquétipo.

No âmbito escolar e de suas práticas, especificamente no que concerne aos processos de aquisição do código escrito, percebe-se a relação estreita e imediata entre o sujeito cartesiano e o sujeito escolar que se dispõe a tentar uma incorporação à cultura escrita e aqueles que não tentam se incorporar ou, simplesmente, não são *incorporáveis*. Isso é revelado através da alfabetização e da capacidade de o aluno se apropriar do código escrito.

É no processo de aquisição da escrita que se centra a observação do desenvolvimento escolar do aluno definindo sua capacidade para aprender os conteúdos escolares relacionados a outras disciplinas. O domínio do código escrito vai determinar, em primeira instância, se o aluno deve continuar ou estacionar sua escolarização até que seja possível constatar sua habilidade de ler e escrever consoante ao modelo de leitura e escrita que a escola possui.

Nesse ponto, o erro na escrita assume um papel relevante para se pensar as práticas escolares e os sujeitos que estão desenvolvendo, cada vez

mais, uma escrita considerada errada ou com erros. Mas afinal, a escrita errada do aluno é, de fato, um erro ou revela algum aspecto de seu desenvolvimento que não é possível reconhecer a partir dos parâmetros científicos com os quais a escola trabalha?

Senna (2007) observa, tendo como base um sujeito forjado a margem da cultura escrita e onde cultura oral é prevalecente, que uma construção textual do tipo:

“O zoloco aete vu umoe bisu jacare irafe usu ai teve caoquete comemo atina o obus mação modeoabo eu o masu vimu caaca elso muno igozao”(Transcrição literal da escrita de um aluno denominado Tulio - 7 anos - cursando o 1º ano do ciclo de alfa betização, p.54)

é uma versão gráfica de um texto oral que poderia ter sido transcrito de outras formas —por exemplo: “No zoológico, a gente viu um monte de bichos: jacaré, girafa e urso. Eu e o Márcio vimos um macaco morder o seu próprio rabo. Caraca! Os macacos são muito gozados. Aí, teve cachorro-quente e, no ônibus, comemos gelatina” (Senna, 2007, p.54) — e que caracteriza um sujeito que não ajuíza os detalhes singulares das partes que compõem uma frase, ou palavra, ou qualquer outro objeto de representação, porque os enxerga em sua totalidade. Então, sua mente passa a construir macrocategorias de representação.

O conjunto de sons existentes em uma frase, considerados audíveis e facilmente discriminados, para o sujeito daquela escrita é um aglomerado de sons que ele é capaz de discriminar de outros aglomerados, mas não consegue definir suas partes significativas. Aí se encontra um sujeito cuja representação gramatical difere da gramática normativa escolar e cujos modos mentais diferem daqueles que pressupõem uma linearidade e sequencia lógica. É um sujeito cujo modelo de mente, não linear, se desenvolve na simultaneidade dos eventos e acontecimentos, uma mente que pode ser chamada de hipertextual (Senna, 2007).

Ao se tentar ensinar a este aluno o código escrito pelas vias dos métodos de alfabetização, sejam eles quais forem, apresentando as palavras, as sílabas e os seus respectivos sons, está-se pressupondo que ele conseguirá distingui-los. Em contrapartida, o aluno fotografa a palavra como um todo e, ao escrevê-la, não encontra as unidades que compõem a palavra, apenas os sons que são significativos ao que ele escuta. Em uma única expressão, este aluno é capaz de fazer a junção de três ou mais palavras. Tal junção é a aglomeração de sons dispostos uns ao lado dos outros que formam uma macro-representação conceituada por Senna (2007) como um macrofonema. Esta conceituação traz a possibilidade de se observar no “erro” do aluno uma produção para a escrita.

O “erro” tomado não como erro, mas como ponto de diálogo entre o professor e o aluno na construção de uma escrita possível dá a este aluno a condição de possibilidade para desenvolver a escrita. A questão imperativa agora seria: sobre quais bases este aluno desenvolveria uma escrita possível? O letramento (Senna, 2007) pode ser uma delas.

O processo de letramento vai permitir ao sujeito social na escola o trânsito entre a cultura oral e a cultura escrita de modo a se comunicar eficientemente nas diferentes situações sociais em que se encontra levando em consideração a pluralidade dos modos de pensamento que existem na sociedade. Ele vem atestar a capacidade de o sujeito intercultural e hipertextual desenvolver a escrita sem que para isso haja um processo de negação de sua identidade. Vai considerar, também, que a intenção comunicativa dará conformação a um certo tipo de texto.

O letramento instrumentaliza o professor para intervir na produção de um tipo de texto mostrando ao aluno a possibilidade de adequação da sua escrita com àquela que servirá a um tipo de comunicação. Considerando que ao longo dos anos escolares o aluno está em processo de desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo, é ao longo da Educação Básica que se favorecerá a construção da escrita e não somente em um período destinado à alfabetização.

Portanto, é no reconhecimento primeiro de que este aluno possui um modelo de mente e de representação gramatical que não são compatíveis com os parâmetros ditados pela ciência hegemônica e no diálogo com ele que se acende uma centelha para se construir práticas escolares, de ensino e aprendizagem que o alcancem.

Considerações Finais

Este trabalho foi uma tentativa de tornar mais claros os processos de construção, melhor dizendo, de negação, do sujeito que apresenta erro na escrita no âmbito da escola com o objetivo de pensar este sujeito em outras bases que não aquelas ditadas pela cultura escrita. Para isso, mostrou-se que uma série de questões de ordem política, social e econômica alçaram a escrita à condição de bem humano ao qual todos deveriam ter direito de se apropriar.

A invenção da imprensa e a Reforma Protestante tiveram um papel fundamental nesse processo. A partir da defesa de acesso a lei de Deus sem intermediários, a Reforma criou uma atmosfera propícia para motivar a aquisição do código escrito e a invenção da imprensa foi o instrumento que possibilitou a sua difusão a partir da publicação dos livros. No entanto, nesse período, a escrita ainda não era de domínio do povo.

É somente com as transformações ocorridas na Europa do século XVIII que surge a necessidade de universalizar o acesso a escrita a fim de instituir cidadãos e trabalhadores para a incipiente indústria. Nesse momento emerge a

figura do sujeito cartesiano elevado a categoria de sujeito universal e observa-se a criação da cultura escrita. Ao trazer essa cultura para realidade de construção da sociedade brasileira observa-se um abismo entre esta e aquela.

O sujeito do Brasil possui uma cultura predominantemente oral e intercultural em sua gênese. Jamais tentou-se construir teorias sobre este sujeito. O que houve, de fato, foi a tentativa fracassada das elites intelectuais do país de europeizá-lo. Nesse contexto, a escola brasileira se estabelece como uma instituição destinada, em primeiro plano, às elites dirigentes à moda da Europa e posteriormente, por uma questão de imperativo social — o nascimento da indústria, sobretudo — a população como um todo.

Os pilares da escola, amparados no pensamento moderno, só ratificaram o processo de exclusão dos sujeitos sociais que não apresentavam nenhum ponto de contato que os vinculassem ao sujeito da cultura escrita. Os índices de fracasso escolar, a título de reprovação, eram bastante significativos e permaneceram durante décadas elevados. Ressalte-se que, está-se falando de uma escola que tinha como função primeira civilizar o povo por intermédio da leitura e da escrita.

Trazendo esta discussão para uma realidade mais próxima, observa-se que não houve mudanças na escola que fomentassem práticas de ensino e aprendizagem que levassem o aluno a aprender. Na realidade, não houve mudanças na base que dá sustentação às práticas escolares, isto é, um tipo de sujeito ideal.

A discussão traçada ao longo do texto, possibilitou a apresentação de um outro sujeito, forjado a margem da cultura escrita. Sujeito este que possui um modelo de mente que o tem levado a uma escrita outra, diferente daquela ditada nos moldes cartesianos. Trata-se de um sujeito que possui uma mente que pode ser chamada de hipertextual, forjado na interculturalidade e que tem uma representação gramatical não compatível com os ditames da ciência hegemônica. Este é o sujeito do erro na escrita no âmbito escolar.

Entretanto, ao se assumir a existência desse sujeito e legitimá-la na esfera científica, está-se construindo a possibilidade, primeiro, de enxergá-lo como um sujeito humano cujos modos de pensamento caracterizam uma inteligência e cuja escrita não revela um erro, mas ao contrário, pode ser indicativa da forma como esse pensamento se organiza.

Tal consideração, levada ao contexto escolar significa a reorganização das práticas de ensino e aprendizagem com a finalidade muito clara de alcançar esse aluno a partir do sujeito que ele é e não de um ideal de sujeito que não se encontra nele.

Especificamente no que concerne as práticas que levam à apropriação da tecnologia da escrita, a escrita “errada” do aluno, não tomada como erro, mas como ponto de diálogo entre ele e o professor, na perspectiva do

letramento (Senna, 2007), pode levar a uma escrita que o permitirá se comunicar eficientemente nos mais variados contextos de interação social.

Não se pode esquecer que, atualmente, as exigências sociais não dão oportunidade a alguém sem um mínimo de escolarização formal e domínio da leitura e da escrita. Se estamos comprometidos com o sujeito social que é o aluno, não podemos simplesmente atestar sua incapacidade de se apropriar de uma certa escrita e abandoná-lo a sua própria sorte.

Referências:

ARRIADA, Eduardo. A Educação Secundária – Na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a Desoficialização do Ensino Público. 2007. 372f. *Tese* (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL, Lei nº 4064 de 20 de dezembro de 1961, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CANDEIAS, A. Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. **Análise Social**, vol. XL (176), 2005, 477-498.

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23 p.16-35 Mai-Ago, 2003.

FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.

PATTO, M.H.S. O sistema escolar brasileiro: nota sobre a visão oficial. In: PATTO, M.H.S. (org). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *D.E.L.T.A.*, n 23, p.45-70, 2007. <<http://www.senna.pro.br>> Acesso em: 20 Jul. 2008.

À LUZ DO PRECONCEITO SOCIAL: O FRACASSO ESCOLAR COMO CONFLITO ENTRE CULTURAS

Paula Santos da Silva
(SME-Rio / ProPEd-UERJ)

Luiz Antonio Gomes Senna
(UERJ)

Resumo

Este texto sumariza estudos pós-graduados relativos à natureza e à gênese do conceito social de fracasso escolar. Tendo como figura central o aluno dos sistema público de educação fundamental da Cidade do Rio de Janeiro – notadamente aqueles associados à condição de custo de alfabetização ou de analfabetismo funcional – os estudos realizados visam a contribuir para a compreensão do processo social que, historicamente, tem perpetuado a condição de incapacidade de construção da escrita junto a certos segmentos marginais da sociedade, incentivando, assim, o surgimento das mais variadas teses quanto à conformação da condição de pobreza à condição de fracasso escolar. O exercício teórico aqui apresentado organiza-se no sentido de refutar a hipótese de que a condição de pobreza seja causa de patologia cognitiva, recorrendo-se, para isto, às orientações globais de duas grandes vertentes do pensamento educacional contemporâneo, a saber: a teoria social da mente, de Lev Vygotsky, retomada em fins do século passado com a finalidade de problematizar a figura universal e constante de sujeito cognoscente; a teoria das representações sociais de Bourdieu, desde a qual deriva a noção de habitus, aqui adotada como parâmetro no confronto entre o sujeito social reconhecido na cultura escolar letrada e os sujeitos sociais, reais, da escola pública, em condição de fracasso frente ao processo de construção da escrita.

Palavras-chave: Fracasso Escolar – Habitus – Representações Sociais

A Educação Pública tem enfrentado inúmeros desafios: um deles é que muitos alunos tem fracassado no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita. No processo de alfabetização, alunas e alunos de um modo geral, apresentam maior custo para apreenderem a língua escrita e compreenderem seu mecanismo de construção. São muitos os desafios com relação à língua escrita para aqueles que se apresentam num processo inicial de aprendizagem: a função social da escrita e sua construção. O ato de escrever na escola é, na maioria das vezes, sem motivo. O único lugar que se escreve para que o outro busque falhas e erros, sem nenhuma intenção de

comunicação, é a escola. Há muitas famílias de classe social baixa, onde ler e escrever não tem muito significado, na qual a escrita é utilizada apenas para assinar o próprio nome, a redigir listas de palavras e registrar recados simples. Para estas crianças, que não convivem com as práticas sociais da escrita e da leitura, escrever como a escola propõe pode parecer inútil, sem significado e por isso, indesejável.

Para compreensão deste fato, são relevantes dados contextuais relacionados às formas de inserção destes sujeitos nas redes de comunicação escrita existentes na sociedade. Essas formas de inserção são determinadas pelo contexto socioeconômico, cultural e histórico em que se encontram tais sujeitos e estão diretamente entrelaçados às funções e sentidos atribuídos por estes à língua escrita e também à escola. Cagliari (2007) defende que nas famílias de classe social mais favorecida:

“Os que vivem num meio social onde se lêem jornais, revistas, livros, onde os adultos lêem frequentemente e as crianças, desde muito cedo, têm seu estojo cheio de lápis, canetas, borrachas, régua, etc. acham muito natural o que a escola faz, porque na verdade, representa uma continuação do que já faziam e esperavam que a escola fizesse” (p.21).

Teria então o aluno pobre maiores dificuldades de apropriar-se da escrita? Seria justamente a pobreza a causa das dificuldades apresentadas por muitos dos alunos das escolas públicas, principalmente aquelas localizadas em áreas mais pobres? Antes de qualquer tipo de afirmação, é fundamental definirmos que tipo de pobreza estamos nos referindo, pois seria ingênuo e até mesmo preconceituoso considerar todo indivíduo pobre como detentor de dificuldade de aprendizagem, como uma condenação. Referimo-nos à pobreza como uma situação de carência, de impossibilidade de atendimento mínimo as necessidades materiais básicas à sobrevivência física, que dizem respeito à alimentação, saúde, habitação, vestuário, mobilidade, entre outros; mas é também o sentimento de não se sentir membro, de não fazer parte da sociedade, de viver à margem, excluído. Para Martins (2008), a pobreza já não é mais somente a carência material, mas também um sentimento de não pertencimento a uma sociedade que o discrimina, que o deixa à margem, que o exclui de uma vida com dignidade. Entendemos que exclusão social não significa sinônimo de pobreza (Mattos, 2008), mas torna-se um aspecto muito preponderante no fator exclusão. Pobre também é aquele que apesar de ter sua cultura reconhecida, é vista como inferior, por isto desvalorizado, como se existisse culturas melhores e outras piores. A cultura do sujeito pobre é considerada pela classe dominante, como uma cultura também pobre.

Na sociedade brasileira, a desigualdade se caracteriza como um grande desafio. Atualmente, segundo dados do Le Monde Diplomatique Brasil

(Out/2007), 10% da população mais rica no Brasil, detêm 75% da renda nacional; 90% da população mais pobre compartilham 25% da renda nacional e de 60 milhões de famílias brasileiras, 5 mil ficam com 45% da renda e da riqueza nacional. Esses são desafios políticos urgentes a serem pensados e que interferem em todas as esferas da sociedade, inclusive a educação. A pobreza surge da lógica da decisão individual, oriunda da formação social capitalista. Nesta perspectiva, quando a decisão é individual, ela é sempre em benefício próprio, não é pensado para o bem de todos; assim, alguns enriquecem e muitos outros permanecem na pobreza absoluta. Segundo Martins:

“Nessas estratégias nem sempre compatíveis com o bem comum, no recurso ao ilegal e ao anti-social por parte das vítimas, a sociedade inteira é alcançada e comprometida nas compreensíveis ações de sobrevivência daqueles aos quais ela não oferece a apropriada alternativa de vida. Porque, não nos iludamos, o capitalismo que se expande à custa da redução sem limites dos custos do trabalho, debitando na conta do trabalhador e dos pobres o preço do progresso sem ética nem princípios, privatiza ganhos nesse caso injustos e socializa perdas, crises e problemas sociais”. (2008, p. 11)

Nesta realidade, a riqueza e o lucro, não são compartilhados, somente os problemas e a pobreza. No mundo capitalista, o modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu, nos leva ao progresso e ao bem-estar para alguns poucos setores da sociedade, e para a privação, a pobreza e marginalização social para a maior parte da população. O excluído seria uma vítima da exploração do mundo capitalista. Portanto, a exclusão tem suas origens nas desigualdades socioeconômicas. Para Clavel (2004), estas desigualdades são acrescidas pelo aumento da precariedade, tais como: as condições de habitação, educação, emprego e condições de trabalho, rendimentos, saúde, lazer, alimentação, etc. Martins (2008, p. 10) defende que não se trata de uma questão de gestão de recursos e renda, mas de uma “...distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir.”, o que nos permite concluir que tal questão não é só econômica, mas também de ordem social. Os excluídos são aqueles que também são rejeitados pela escola, pelo mercado de trabalho, pela sociedade. As pessoas consideradas excluídas não são apenas rejeitadas física, geográfica ou materialmente, mas são postos a parte de todas as riquezas (Wanderley, 2007); são também excluídos culturalmente. Há um preconceito real e cruel ao sujeito pobre economicamente. Este é tido pela sociedade como pobre também em todos os outros aspectos de sua vida social: uma cultura inferior, menor possibilidade intelectual e um comportamento social intolerável.

É fato que existe um conceito social previamente determinado que toma o sujeito pobre como aquele que é destinado a ser o subalterno, aquele que vai servir os outros; uma vocação social para a exclusão (Senna, 2007) que é instituída com a própria constituição do povo brasileiro, que se forma à margem do conceito formal de família, e se constitui a partir de uma família amasiada, do homem branco europeu com o índio e depois o escravo (Senna, 2009; Ribeiro, 1995); uma família oriunda do pecado. A sociedade brasileira, portanto, é formada por uma grande fusão de culturas, mas também por um sentimento de vergonha que marca a identidade do brasileiro, que carrega uma memória antropológica (Senna, 2000) entranhada que faz com que durante a nossa vida social, tentemos perder essas as marcas do sujeito da marginalidade, do povo colonizado.

O sujeito pobre apresenta traços de uma socialização que não atende às expectativas da escola (Senna, 2008), pois esta lida com padrões de tolerabilidade, determinados pela matriz cultural européia que o Brasil incorpora, com o desejo de civilizar o povo e formar o homem europeu para o Brasil, na tentativa de esconder nossa brasilidade. Se o aluno não se enquadra no padrão pré-determinado pela escola, ele passa a não ser desejado por ela; é um preconceito ao sujeito da escola pública, que não é determinado simplesmente pelo uniforme, mas por padrões de comportamento; não pela cor da pele, mas no trato e qualidade dessa pele.

No que diz respeito ao aspecto social, como fator relacionado ao fracasso escolar, não podemos deixar de levar em consideração que os sujeitos se constituem num complexo processo de interação com o seu meio social (Vygotsky, 1984) desde o seu nascimento. Esse meio social do qual provêm, é resultante de uma construção histórica que modelou suas ações sociais, as formas de relação entre os sujeitos e os conhecimentos a que se tem acesso. Professores recebem todos os dias em suas salas de aula, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam. Nas Escolas Públicas do país, o maior desafio está na alfabetização, onde alunos e alunas deveriam apropriar-se da leitura e da escrita de maneira competente, fazendo uso dessas ferramentas no cotidiano e em benefício próprio, e o que temos visto e vivenciado, em muitos casos, é uma recusa a tal conteúdo, uma falta de sentido para a aquisição desses instrumentos e conseqüentemente a não-aprendizagem; e sujeitos que permanecem na escola durante anos analfabetos. É o fracasso escolar que passa a se configurar. Nesta mesma questão, apesar de também se caracterizar como desafio no ensino privado, o número de alunos que não se alfabetiza, que não aprende a ler e escrever é muito pequeno ou quase inexistente, pois ocorrendo a não-aprendizagem, são encaminhados aos diversos recursos disponíveis que o dinheiro pode pagar: psicopedagogos, professores de apoio pedagógico, fonoaudiólogos, por exemplo; profissionais estes, que são mais difíceis de encontrar na rede

pública de ensino. A expressão “fracasso escolar” é uma maneira de verbalizar a experiência desse sujeito, a vivência, a prática de quem não aprende, por isso Charlot (2000) defende que não existe um objeto “fracasso escolar” que seja possível de ser analisado, o que existe são alunos que não conseguem aprender e por esse motivo encontram-se em situação de fracasso.

“Afirmar que o “fracasso escolar” não existe, é recusar esse modo de pensar sob o qual insinuam-se as idéias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal. ...O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’”. (p. 16)

O sujeito em situação de fracasso escolar, nos remete a um conceito que traz a concepção de ausência, de falta, como premissa fundamental. O aluno que encontra-se em situação de fracasso, é tido como aquele que não aprendeu, não foi capaz, não obteve sucesso escolar, ou seja, faltou-lhe inteligência, capacidade e interesse. O fracasso escolar gera diferença, pois alunos que alcançam sucesso escolar ocupam uma posição diferente no espaço da sala de aula do que o aluno em situação de fracasso, visível através de notas, conceitos e formas de tratamento. Mas o fracasso escolar não é apenas diferença, é também uma experiência que interfere negativamente na construção de uma imagem desvalorizada de si mesmo e como os outros o vêem. Espera-se pouco daquele aluno que se encontra com freqüência em situação de fracasso escolar, de não-aprendizagem, deixando de haver um investimento pedagógico necessário para quem tem pouco para oferecer; afinal, para que investir em alguém que não vai aprender mesmo? Para François Dubet (2003), a escola é meritocrática, pois classifica os indivíduos em função de seus méritos, pregando a igualdade entre esses sujeitos. Nessa perspectiva, os alunos devem perceber-se como autores de seus desempenhos, sendo os únicos responsáveis por eles. Essa situação torna-se um ciclo vicioso: o indivíduo demonstra dificuldade para aprender o que lhe ensinam e por isso passa a apresentar-se em situação de fracasso escolar; como autodefesa, reage ora demonstrando desinteresse, retraindo-se ou utilizando o conflito como estratégia de fuga e o professor, passa a investir cada vez menos neste sujeito, pois afinal, tem que trabalhar por prioridades já que atende turmas em geral super lotadas, como na realidade das escolas públicas do Rio de Janeiro; e então, o atendimento individual torna-se cada vez mais difícil. Essas estratégias de fuga funcionam como mecanismos de auto-preservação que o sujeito utiliza diante do fracasso e da conseqüente exclusão. Para Dubet (2003), são duas as principais estratégias de auto-preservação: o retraimento e o conflito. A primeira estratégia é considerada a

mais antiga, a mais silenciosa e é utilizada pelos alunos na tentativa de preservar sua dignidade, sua auto-estima, e acontece à medida que os sujeitos malsucedidos passam a perceber que não conseguem obter resultados valorizados pela escola, e que seu esforço não é suficiente, então decidem “não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar.” (Dubet, 2003. p. 41). É uma forma de auto-exclusão, o que é preferível, pois conseguem preservar parte de sua auto-estima, já que dessa forma justificam a sua passividade diante do conhecimento e dos atores escolares, tendo em vista que nada fazem para obter êxito, esses sujeitos se retraem, recusam-se ao ato de aprender, para não mais fracassarem. Os professores costumam compreender o retraimento como “falta de interesse” pelo conhecimento, ausência de motivação, falta de vontade de aprender. A segunda estratégia, o conflito, não tem nada de silenciosa. Muitos alunos, quando em situação de fracasso escolar, sentem-se ameaçados em sua dignidade e, como na maioria das vezes, não conseguem compreender tal ameaça ou verbalizá-la, reage de maneira indisciplinada, e muitas vezes utilizando-se de violência contra colegas e professores. É muito importante que professores compreendam essas estratégias de auto-preservação e quais as suas causas; precisam entender também que essas reações ao fracasso escolar não acontecem de maneira consciente e organizada, não são atitudes planejadas. É fundamental essa compreensão para que possam ter um olhar diferenciado para tais reações encarando-as da maneira como se apresentam e não como dificuldade de aprendizagem ou afronta a figura do professor. Compreender esses mecanismos pode ajudar ao professor a buscar estratégias de intervenção com esses alunos.

Pierre Bourdieu, a partir da construção das bases de sua Sociologia da Educação, rompe com a ideologia do dom e a noção de sucesso devido ao mérito pessoal. A partir de seus estudos, constrói alguns conceitos que nos ajudam a compreender a relação entre origem social na qual o indivíduo foi constituído e a situação de sucesso ou fracasso escolar. Bourdieu (2008) desenvolve um primeiro conceito fundamental conhecido por *habitus* entendido como um sistema de disposições estruturadas de acordo com o meio social na qual o sujeito se constituiu, isso significa para ele, que cada sujeito, de acordo com a sua posição nas estruturas sociais, teria experiências que formariam sua subjetividade, o que o autor chama de “matriz de percepções e apreciações” que seria como um referencial orientador das ações desses sujeitos em todas as situações do seu cotidiano. Este referencial, o *habitus*, não seria uma estrutura rígida de regras de comportamento, mas flexível onde cada sujeito poderia adaptar novos conhecimentos sociais a sua matriz de referência. Mas o que é importante registrar é que apesar dessa flexibilidade, o *habitus* existe e está em cada sujeito como uma estrutura principal, na qual foi se constituindo enquanto tal. Para Bourdieu, segundo Nogueira (2009):

“A posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social. Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir dessa forma, finalmente o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado”. (p. 25-26)

Podemos correlacionar o conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu (2008), com uma cultura de origem na qual o sujeito se constituiu. No nosso caso, uma cultura que é flexível, pois o brasileiro tem por característica uma cultura agregadora (Senna, 2009). Não recusamos outras culturas de maneira radical, mas incorporamos outras a nossa própria cultura. Há que se levar em consideração que, no caso do Brasil contemporâneo, cada vez mais, as crianças são socializadas com base em uma multiplicidade de princípios, o que colocaria em xeque a teoria do *habitus*, pois se considerarmos tal conceito como estruturas que constituem o indivíduo que são cumulativas, isso nos levaria a uma idéia de homogeneidade de acordo com as experiências de cada um; e sabemos que os indivíduos não agem o tempo todo de forma homogênea seguindo regras, já que agrega tantos outros princípios a sua própria cultura. Por exemplo, seria comum encontrarmos entre a classe dominante sujeito que apreciem a literatura clássica do que na classe popular; pelo conceito de Bourdieu, isso seria uma regra, a mistura de culturas seria improvável.

Pensando a partir deste conceito, passamos a compreender o sujeito da escrita de outra maneira e podemos resgatar novamente a questão inicial do texto: Haveria alguma relação entre pobreza e as dificuldades de aprendizagem apresentadas por parcela significativa dos alunos oriundos de classes menos favorecidas? Por que crianças das áreas mais pobres muitas vezes apresentam dificuldade para se apropriarem da escrita? Além das questões econômicas e sociais já levantadas anteriormente, com um olhar Bourdieusiano, podemos constatar que há uma forte contradição no que a escola apresenta como cultura legítima, como cultura valorizada e aceitável, e a cultura dos indivíduos provenientes das áreas mais pobres. Nessas áreas onde o poder econômico é muito baixo, a leitura e a escrita não funcionam como um instrumento valorizado do cotidiano das famílias. Pouco se lê, menos ainda se escreve. Não há uma função social fundamental para tais práticas como para outras classes sociais. Crianças desses meios crescem vendo seus pais ou responsáveis fazendo pouco uso da leitura e da escrita. De um modo

geral, esses alunos provenientes de meios mais pobres, começam tardiamente a pensar sobre a escrita e desenvolvem procedimentos de análise desse objeto de conhecimento muito depois que as crianças de classe média e alta. São as situações de uso da leitura e da escrita e o valor que se dá a essas práticas sociais que configuram um ambiente alfabetizador, um contexto de letramento e um espaço de reflexão sobre como funciona a língua escrita. Essas mesmas crianças, chegando à escola, percebem que tudo o que aprenderam no seu meio social de origem não tem valor neste espaço, não é considerado relevante. Aprenderam outras coisas importantes com seu grupo de origem, como tomar conta de irmãos menores, cozinhar, acordar cedo para trabalhar, andar sozinho pelas ruas, lidar com a violência e tantas outras coisas. Se a pobreza lhes impusesse um déficit cognitivo, como explicar essas mesmas pessoas serem capazes de tantas outras coisas com tamanha eficiência? Aprenderam porque são capazes! Na escola só o que é valorizado é o conhecimento escolar. Quando a escola não valoriza os saberes que os alunos pobres trazem, fruto de sua experiência, de acordo com suas necessidades do meio em que vivem, faz com que eles se sintam entrando em um mundo estranho e hostil.

Por não poderem corresponder ao que os professores esperam deles e percebendo que frustram as expectativas da escola, é que se sentem incapazes. Respeitar e considerar as diferenças, valorizar os saberes que os alunos possuem e criar um contexto escolar favorável à aprendizagem, não são apenas valores de natureza ética, mas são à base de um trabalho pedagógico comprometido com o sucesso da aprendizagem de todos.

Referências:

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLAVEL, Gilbert. **A sociedade da exclusão. Compreendê-la para dela sair**. Coleção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora, 2004.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, 29-45, 2003.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 3ª. ed. Petrópolis:Vozes, 2008.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Exclusão: Uma metacategoria nos estudos sobre educação. In: FACION, José Raimundo (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. (pp. 11-51). Curitiba: Ibpex, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. La educación brasileña y sus multiples supuestos – Desafios a la educación intercultural. In: **Revista de Educación**. 321 pp. 187-198. Madrid: MEC/ENCE, 2000.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Letramento: Princípios e processos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. In: *Cadernos de Pesquisa*. 38(133), 2008.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Anotações de aula/Seminário de Pesquisa II**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

SME/RJ. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Dados sobre a avaliação do nível de alfabetização dos alunos do 4º ao 6º Ano de Escolaridade**. Rio de Janeiro, 2009.

SME/RJ. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. 8ª Coordenadoria Regional de Educação – **Projeto Escolas do Amanhã** – Curso Ministrado no Período de Maio a Julho, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WANDERLEY, M. B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DO LETRAMENTO EM CRECHES PÚBLICAS E COMUNITÁRIAS

Janaína Pereira Ribeiro
(SME-RJ)

Luiz Antonio Gomes Senna
(UERJ)

Resumo

O campo do letramento na Educação Infantil ainda não é claramente identificado pelo professorado que atua nesse nível da Educação Básica, daí resultando, muitas vezes, em práticas que antecipam o processo formal de apropriação do código escrito e da matemática. Em decorrência disso, a cada dia que passa, situações comumente tratadas na educação formal como *dificuldade de aprendizagem da escrita alfabética e/ou matemática* têm sido relatadas com mais intensidade entre crianças que frequentam a educação pré-escolar, sobretudo na rede pública. Tal fato, por sua vez, denuncia a mera transferência, para a Educação Infantil, do problema relativo ao enfrentamento do custo de construção da escrita, até então arrolado apenas a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho defende um conceito de letramento que se aplique ao contexto da Educação Infantil pré-escolar, a partir do qual se buscam vincular práticas culturais ao desenvolvimento da identidade à cultura letrada e do modo científico do pensamento, assim definido como o modo de pensar orientado por padrões determinados pela cultura cartesiana moderna. O trabalho descreve o processo de construção de um ambiente de letramento na Creche Municipal Luis Carlos Prestes (considerando-se os espaços dedicados ao aluno e aqueles destinados à comunidade), por meio do qual se caracteriza um programa de formação na Educação Infantil, não centrado na alfabetização, porém orientado ao desenvolvimento de um sujeito cognoscente capaz de se reconhecer sujeito de uma escrita possível e significativa. Este trabalho concorre para o esforço acadêmico coletivo daqueles que buscam desconstruir a concepção de que o custo de construção da escrita seja indiscriminadamente associado a distúrbios de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Docente – Letramento – Educação Infantil

A questão: o fracasso na alfabetização chega à educação infantil

Todos nós, professores da educação básica, convivemos com o fantasma da alfabetização. Alfabetização que é hoje um dos maiores desafios a serem enfrentados. O elevado número de crianças que não consegue apropriar-se da leitura e da escrita revela que, nesse quesito, temos caminhado ainda muito lentamente no sentido de tornar nossos alunos usuários conscientes e autônomos no uso dessa ferramenta que é a escrita. E, ao permitirmos que esse fantasma nos acompanhe, acabamos sendo portadores de equívocos educacionais comprometedores do desenvolvimento e da aprendizagem de nossas crianças.

Diferentemente da língua escrita, o desenvolvimento/aprendizagem da fala ocorre de maneira espontânea por meio do desenvolvimento de dispositivos específicos – DAL, sigla para Dispositivo de Aquisição de Linguagem, segundo Chomsky (1978). E, nessa aprendizagem, a criança estabelece o próprio ritmo, criando e testando as próprias hipóteses de acordo com os elementos que lhe são apresentados em seu meio cultural. A maior motivação para a aquisição dessa forma de linguagem é a possibilidade de estabelecer elos comunicativos entre as pessoas.

Devemos considerar que, como nossas crianças vivem em uma sociedade letrada, veem-se permanentemente expostas à língua escrita. No entanto, isso não significa que as crianças das camadas mais pobres cheguem aos espaços de educação infantil tendo essa escrita como um valor. Ela ainda não percebe que a apropriação da escrita pode representar uma possibilidade de maior inserção e maior autonomia no mundo moderno:

“[...] ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida... que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.” (Vygotsky, 2003, p.133)

O estágio atual de conhecimento nos aponta para o fato de que o processo de letramento começa muito antes de a criança entrar na escola e, quanto mais exposta a situações de uso da escrita, com mais rapidez e qualidade ela se alfabetizará. Em muitos casos, inclusive, essa crença provoca no professor uma ação equivocada, como, por exemplo, acreditar que, subjacente ao processo de letramento, encontra-se a necessidade de dar início, com a criança, à preparação para a alfabetização. Nessa perspectiva, o processo de letramento na pré-escola perde importância como processo dinâmico capaz de suscitar perguntas, reflexões, análises e conclusões, para

ser valorizado apenas como oportunidade de preparação para aprendizagens futuras.

Nesse sentido, a experiência de ensino proporcionada em muitas pré-escolas tem sido a de transferir para esses espaços atividades voltadas à alfabetização que, anteriormente, eram destinadas a ocorrer mais tarde na escola. A partir dessa lógica, portanto, podemos incorrer em um erro ainda maior, que é o de tornar as creches espaços em que se deva realizar a preparação para a alfabetização. O trabalho passa, então, a ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras necessárias ao momento da alfabetização. Assim, ao pressupor que está fazendo um bom trabalho, o professor da Educação Infantil passa a desenvolver atividades que fragmentam o processo de conhecimento, apreensão, entendimento e interação com o mundo real.

No caso das creches, ainda é muito recente sua incorporação pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Antes disso, elas ficavam a cargo da Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS), funcionando em condições precárias, sem infraestrutura básica ou espaços adequados. O atendimento destinado às crianças na faixa etária prévia à escolarização era visto como uma doação, e não como um direito. Desde o início concebido como espaço voltado às crianças pobres, organizava-se com base na lógica da pobreza. Tendo como alvo a população pobre, justificava-se um serviço sem grandes investimentos. Bastavam aos pequeninos os cuidados básicos, como alimentação e higiene. Nesse contexto, pouco importava o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Atualmente, essa situação vem passando por alterações significativas, pois, ao assumir as creches municipais, a Secretaria Municipal de Educação tem procedido a uma reformulação geral, que inclui melhoria do espaço físico e inclusão de novos profissionais, dentre os quais professores que fazem a orientação do trabalho pedagógico.

Enquanto o espaço esteve sob a responsabilidade da SMDS, não havia, por parte de seus gestores, o compromisso de torná-lo um espaço socializador em que as crianças pudessem desenvolver-se por meio da ampliação de suas interações, com a vivência de experiências enriquecedoras e o convívio com diferentes pessoas, o que lhes traria novas possibilidades de interpretação e ação no/do mundo. Boa parte desse serviço era prestada por entidades religiosas, filantrópicas e pelo poder público. Paralelamente a essas iniciativas, também as populações das periferias e das favelas procuraram criar espaços coletivos para acolher suas crianças. Surgiram daí as creches comunitárias e pré-escolas comunitárias.

Neste artigo, traz-se como exemplo a atuação da Creche Municipal Luis Carlos Prestes, surgida da luta de uma mulher que, ao trabalhar na residência de Prestes, se inspirou em seus ideais e quis proporcionar condições mais

dignas às crianças de sua comunidade, as quais, na falta de suas mães trabalhadoras, se viam soltas e sem cuidados.

É notório que faz parte do papel do profissional da Educação Infantil (EI) despertar na criança interesse pela escrita, tornando-a um instrumento presente e significativo como forma de linguagem que utilizamos para expressão, comunicação e registro do/no cotidiano. Apesar dos avanços das discussões teóricas que envolvem a aprendizagem e a singularidade da figura do sujeito cognoscente, a lógica escolar ainda traz em seu bojo aspectos definidos a partir de uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem fundamentada na homogeneidade, linearidade e acumulação. Seus objetivos são ditados por uma classe dominante, em que as crianças das classes pobres e trabalhadoras não se reconhecem e não são reconhecidas.

Esse processo, portanto, acaba por fragmentar a própria criança, que, desde cedo, passa a reconhecer seus limites a partir de um modelo externo estabelecido e regulado por outro. Na tentativa de “aprender”, ela inicia um processo de negação de si e de sua realidade, aceitando-se e passando a incorporar um sentimento de menos-valia e inferioridade. Esse processo, que anteriormente tinha início na escola, já está sendo construído na EI e até mesmo em algumas creches.

A preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita acaba por sufocar e até mesmo esmagar o espaço que deveria ser destinado às outras linguagens. As escolas de Educação Infantil deveriam ser um espaço de socialização em que as mais diversas linguagens pudessem ser trabalhadas, oportunizando e criando condições para o desenvolvimento pelas crianças de seu potencial comunicativo, criativo e principalmente a possibilidade de pensar cientificamente seu cotidiano.

Aqui, a linguagem é tratada como um conjunto de valores que efetivamente se perpetuam nas coisas, na maneira como o homem se organiza em cada tempo; cada sociedade tem a própria linguagem marcada pela condição histórica (Levy, 1998).

Para Paulo Freire (1991), “aprender a ler é aprender a ler o mundo”, então a grande contribuição do trabalho com as múltiplas linguagens seria o de auxiliar a criança a compreender a possibilidade de representar o mundo real e se comunicar de diversas maneiras. Enfim, ler o mundo a partir de múltiplos e valiosos instrumentos. Nesse caso, a aprendizagem da leitura e da escrita seria apenas mais um processo de representação comunicativa de mundo. A escola não leva em conta que existem outras alfabetizações possíveis, como, por exemplo, alfabetização matemática, musical, cênica, pictórica etc.

Neste trabalho, mais adiante abordaremos esse processo de “ler o mundo”, denominando-o “letramento”.

No que consiste “*promover a integração social*” em EI

Foi a Constituição de 1988 que estabeleceu como dever do Estado, por intermédio dos municípios, garantia à Educação Infantil. Em seu texto, a Constituição Federal reconhece o direito de toda criança ao atendimento na faixa de 0 a 6 anos. Nesse momento, o atendimento na EI deixava de ser caridade para se tornar em obrigação do Estado e direito da criança.

Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 veio estabelecer, definitivamente, um vínculo entre o atendimento nessa faixa etária e a educação, situando a creche e a pré-escola como uma etapa da educação básica. Nas creches, seriam atendidas as crianças de 0 a 6 anos, com as de 4 a 6 anos frequentando a pré-escola.

O principal objetivo dessa fase é o desenvolvimento integral da criança, com a promoção de sua socialização em ambientes que lhe permitam acesso e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural. No entanto, promover integração social pode ser algo muito ambíguo quando se vive em uma comunidade carente, em que, com frequência, o sujeito se vê exposto a situações de risco, como, por exemplo, falta de saneamento básico, tráfico de entorpecentes, confrontos entre policiais e traficantes, ou entre facções rivais etc. Nessa realidade, promover integração social seria inserir a criança nas práticas culturais de sua comunidade? Ensinar a sobreviver em comunidades de risco?

Enfim, em que tipo de cultura desejamos inserir nossas crianças? A cultura da reprodução ou da libertação? Quais indivíduos queremos desenvolver? Quais valores devemos trabalhar? Qual tipo de cidadão queremos formar? Qual o papel da EI, modalidade creche no trabalho de inserção dessa criança na cultura? Certamente não será o cidadão que perpetuará as atuais condições de violência a que estão expostas as crianças que vivem em comunidades carentes.

Acreditamos que o processo de aprendizagem é uma maneira de aproximação do sujeito cognoscente com o conhecimento. Ou seja, é o processo de tornar acessível às crianças elementos da cultura, enriquecendo seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor e sua inserção social em um mundo que estabeleceu como modelo de desenvolvimento o acultramento ao modelo europeu e à cultura científica. Vale afirmar que não defendemos esse modelo; simplesmente reconhecemos sua existência ao potencializar a criança na apropriação desse modo de pensamento científico para ampliar sua possibilidade de inclusão.

A Educação Infantil deve inserir as crianças em práticas culturais cartesianas para que não sofram tão grande estranhamento ao chegarem à escola. Afinal, a escola é o espaço no qual os elementos da cultura científica são (re)produzidos.

Vygotsky foi um dos primeiros teóricos a reconhecer a importância da cultura no desenvolvimento humano, trazendo-nos a possibilidade de existência de um modelo mental que não fosse orientado pelos princípios da individualidade e da universalidade. Reconheceu, no humano, a possibilidade de desenvolvimento de dois tipos de conceitos, a saber: os conceitos espontâneos (cotidianos) e os científicos: um, iniciado desde o primeiro dia de vida, originando-se na experiência da criança sem um planejamento prévio específico, denominado pelo autor de conceito espontâneo ou cotidiano, e outro que se origina na escola, identificado como conceito científico.

Os modos de pensamento sustentam a maneira pela qual a inteligência humana estabelece seus princípios de interação com o mundo.

No modo denominado narrativo, a organização intelectual do indivíduo se dá sem planejamento prévio, sem modelos abstratos; o que importa é o vivido, a relação do sujeito com as situações reais que enfrenta em sua vida concreta, pouco dada a abstrações.

No modo narrativo, o indivíduo constrói sua identidade e encontra um lugar em sua cultura, desenvolvendo ferramentas cognitivas específicas para lidar com esse mundo construído à margem da cultura científica. Aqui, encaixam-se os conceitos espontâneos anunciados por Vygotsky (1998).

Quando o autor denomina-os de conceitos espontâneos, está implícito que esses conceitos se desenvolvem de maneira não consciente, pois a atenção da criança não está voltada ao próprio ato do pensamento, e sim ao objeto ao qual o conceito se refere.

Na abordagem desses conceitos, o autor afirma ser diferente a forma como a mente reage aos diversos problemas quando assimila os conceitos na escola, ou quando está entregue a seus próprios recursos. O conhecimento sistemático transmitido à criança pode ensinar-lhe coisas que ela não teria condições de ver ou vivenciar diretamente: “A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, p. 145).

Portanto, o autor reconhece a existência de duas perspectivas de interiorização das experiências, em que cada uma delas possibilita um tipo de interação/ação/reação entre o indivíduo e as situações vivenciadas. Dessa forma, o desenvolvimento científico é entendido como ascensão a níveis mais elevados de pensamento.

Acompanhando esse raciocínio, pode-se confirmar a existência de modos de pensamento, pois, se o indivíduo se organiza na condição de sujeito a partir dos efeitos causados pela maneira como internalizou as situações vividas, torna-se natural que possam existir diferentes maneiras de conviver, entender e interagir com o mundo e no mundo: um modo de pensamento

produzido eminentemente pela cultura oral, o modo narrativo, e o outro, que é o modo científico de pensamento. Cada um deles desenvolve no sujeito da aprendizagem características específicas. Observem-se as diferenças abordadas em cada um por Senna (2003 – Quadro I)¹:

Na análise desse quadro, provavelmente qualquer um de nós chegará à conclusão de que a escola privilegia apenas um desses modos de pensamento: o científico.

A creche e seu projeto de letramento

Na Creche Municipal Luis Carlos Prestes, onde atualmente ocupo a função de direção, propomos um projeto de letramento segundo a concepção de Senna (2003):

“Letramento compreende não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvam leitura e escrita, mas que desenvolva competências que afetem todas as áreas do desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas sociais ditas letradas.” (p.15-16)

Para Senna é necessário que se integre o modo narrativo de pensamento ao modo científico de forma consciente, o que permitirá ao aluno explorar múltiplos significados da realidade imediata para além do imediato, desenvolvendo um olhar para o mundo que extrapole o apresentado, que vá ao genérico, abstrato, permitindo-lhe formular os próprios conceitos.

Em nosso trabalho cotidiano, procuramos estabelecer essa aproximação entre os modos de pensamento por meio das atividades lúdicas que envolvem a criança e seu corpo, capazes de auxiliar o aluno a desenvolver habilidades condizentes com o modo científico de pensamento. Isso daria condições e possibilidades de a criança poder transitar do modo narrativo para o modo científico de pensamento, sem complicações que obstruam o processo de aprendizagem.

O trabalho de letramento proposto se organiza em torno de atividades psicomotoras, pois os exercícios psicomotores são um meio para atingir a integração do sujeito ao meio físico e social. Entende-se que o trabalho psicomotor privilegia o ato físico, mas leva a pessoa ao trabalho mental, na qual se expande a capacidade de escutar, interpretar, imaginar, organizar, representar.

As múltiplas linguagens têm função importantíssima, pois possibilitam a representação de diferentes maneiras. Na elaboração das atividades propostas, portanto, mantém-se um caráter interdisciplinar nas atividades.

Mesmo que o professor pergunte a si mesmo “Onde está o conteúdo?”, estão todos lá sendo trabalhados de maneira lúdica. Em verdade, vários conteúdos foram tratados sem que houvesse separação entre disciplinas. O foco maior se situa em propiciar à criança situações em que lhe seja possível desenvolver-se como pessoa de maneira completa e integrada e ainda desenvolver aquelas características do pensamento científico. Vejam-se alguns exemplos:

Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico – quando, por exemplo, pede-se que ela relembra uma cena da atividade física e reproduza-a com uma das técnicas de artes propostas;

Privilegia a análise do passado como forma de preparar um mundo melhor – ao se pedir que pense sobre suas dificuldades na execução de brincadeiras e elabore estratégias para melhorar seu desempenho;

Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto – no momento de um jogo em que tenta pegar a bola, concentra-se apenas nela e no movimento de apreensão do objeto;

Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio – nas rodas de conversa, em que deve esperar sua vez de se manifestar;

Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio – a atividade artística de reprodução de um momento da atividade exige um planejamento sobre o que e como vai ser feito;

Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais – ao aceitar as regras de desenvolvimento dos trabalhos;

Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais – quando faz o mural e a eleição da atividade preferida do grupo, pois aceita o que o grupo elegeu.

Dessa maneira, a creche coloca a criança em processo de letramento, pois adquirirá novas condições de interação com as coisas que acontecem no mundo à sua volta, a partir da maior percepção de si mesmo, de seu corpo, de suas ações e das ações dos outros. Este trabalho facilitará o processo de aprendizagem, pois tornará o aluno um leitor, intérprete e autor do mundo à sua volta.

Referências:

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução Portuguesa. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

LEVY, Pierre. **A máquina universo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONSECA, I. “O inominável nominante /^txaw^hgh/ em bantu”. **International Review of Contemporary Description Essays**, v. 75(9), 2009, pp. 369-395.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Edição portuguesa: São Paulo: Cultrix, 1977, pp. 125-63 [1926].

SENNA, Luis Antonio Gomes. O Planejamento no Ensino Básico & o Compromisso Social da Educação com o Letramento. In: **Educação e linguagem**. São José dos Campos, 2003, n. 7, pp. 200-216.

SENNA, Luis Antonio Gomes. Linguagem e Aprendizagem: do Mito ao Sujeito Cognoscente. In: **V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil**. Rio de Janeiro, 2000. <<http://www.senna.pro.br>>

SENNA, Luis Antonio Gomes. Letramento ou Leturização: o sócio-interacionismo na linguística e na psicopedagogia. In: **Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (3203-3225), 2000b. <<http://www.senna.pro.br>>

SENNA, Luis Antonio Gomes. “A Educação Brasileira e seus Múltiplos Imaginários”. In: LEME, M. Tereza de & Barros, José Flávio (org.). **Memória, representação e relações interculturais na América Latina**. Rio de Janeiro: EDUERJ-NUSEG, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Quadro I: Propriedades dos modos científico e narrativo do pensamento

Modo narrativo	Modo científico
Centrado na realidade presente e imediata de mundo	Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico
Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado	Privilegia a análise do passado como forma de preparar um mundo melhor
Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção	Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto
Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação	Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio
Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que vão agindo sobre o mundo	Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato	Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais
Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente socioafetivo	Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais

Fonte: (SENNA, 2003, p.16)