

CULTURA ORGANIZACIONAL NA ESCOLA: A CRIANÇA DAS CLASSES SOCIAIS DESFAVORECIDAS X DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Alcione Antônia Veloso¹

Resumo:

O interesse acerca da recepção dada às crianças pobres em fase de alfabetização pelas escolas públicas surge pelo fato de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como a dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. Sentimentos de inadequação e mal-estar afetam estes alunos, pois, ao ingressarem na escola, logo percebem que esta privilegia aquelas crianças cujas características se aproximam mais do modelo ideal disseminado pela escola.

Palavras-chave: Recepção escolar, crianças pobres, dificuldade de aprendizagem

Abstract:

The interest about the reception given to underprivileged children starting primary school by state schools has risen, due to the fact that the reception is associated with important variables such as difficulty in learning and school failure. Feelings of inadequacy and discomfort affect those pupils when they enter the school and realize that it privileges the other children whose characteristics fit the ideal model meant by the school.

Key words: school reception, poor children, difficulty of learning

No trabalho com alfabetização nas séries iniciais, nas escolas públicas em geral, os professores se deparam, ao findar o período escolar anual, com um percentual de crianças que não alcançam os resultados esperados para esta fase. A repetição, ano a ano destas mesmas condições, permite conhecer o fato de que estas crianças são, em sua maioria, provenientes de famílias de nível social desfavorecido.

Conforme expõe Cagliari (1991), a origem das pretensas dificuldades de aprendizagem das crianças de famílias de periferias marginalizadas não é, na maioria das vezes, física ou mental. Nidelcoff (1987), Soares (1987) e Patto (1991) são teóricas de renome que já se debruçaram sobre este tema e suas exposições também contribuíram para o embasamento das argumentações aqui expostas. A concordância

¹ Graduada em Sociologia pela UNB – Universidade de Brasília – Brasília - DF; em Normal Superior pelo Projeto Veredas; Especialista em Filosofia pela UFU – Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia - MG e em Inspeção e Supervisão pela FUCAMP – Fundação Carmelitana Mário Palmério – Monte Carmelo - MG. Contato: alcione_2@hotmail.com.

com as idéias propostas por estes e outros teóricos, provocou o desejo de procurar outra origem para a questão.

Neste sentido, algumas questões se delineiam, definindo um problema a ser solucionado: Que mudanças devem ocorrer no contexto escolar, que possibilitem a superação dos aspectos considerados negativos para a aprendizagem escolar da leitura e escrita de crianças pobres? Partindo, da preocupação central de investigar que tipo de relação os professores e a própria cultura escolar estabelecem com as crianças pobres, na escola pública, poder-se-á saber o que as impede de ter um desempenho positivo.

A resposta a esta questão poderá auxiliar na redução do fracasso escolar, favorecendo o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente do meio sócio-econômico de onde provêm.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica que permitisse conhecer com mais profundidade o tema, consideramos alguns autores que já analisaram a questão. Na tentativa de esclarecer as possíveis causas do fracasso das crianças de classes sociais desfavorecidas, pretendemos encontrar caminhos que permitam a esclarecer os problemas apresentados.

A recepção às crianças pobres pela escola

O que acentuou a vontade de produzir este breve texto foi certa inquietação, diante de alguns fatos recorrentes no trabalho com as primeiras series do Ensino Fundamental: No desenvolvimento do trabalho com classes de alfabetização, o professor, conforme observações informais efetuadas por anos a fio, depara-se com um percentagem de alunos que chega ao fim do ano sem terem adquirido os rudimentos necessários para o prosseguimento de sua escolarização. Isto é, não alcançam o domínio dos conteúdos propostos para esta fase, diferentemente da maioria. Outro fato relevante que se pode perceber, é que estas crianças são em sua maioria, provindas de famílias de baixa renda.

Fala-se muito em democratização do ensino. Porém, ainda que muito mais vagas tenham sido disponibilizadas ao longo dos últimos anos, ainda não há uma escola em que a igualdade de tratamento tenha sido alcançada. As crianças provindas de níveis sociais menos favorecidos, agora conseguem ser matriculadas como as outras. Todavia, o ingresso não é garantia de sucesso nem de permanência na escola. Na verdade, as

crianças pobres evadem ou fracassam percentualmente muito mais do que as de outras categorias sociais.

O fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovados pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e esta incompetência, gerando fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (SOARES, 1987:06)

Além disso,

A escola brasileira seleciona e exclui os mais pobres: a maioria das crianças que abandona os estudos antes de completar 8 anos de escolaridade obrigatória vem de famílias pobres, do meio rural e dos bairros populosos das periferias das grandes cidades. A escola pública é sem dúvida gratuita, mas há as taxas extras, as caixinhas, o material escolar cada vez mais caro, a condução caríssima, entre outras coisas, que acabam tornando o gasto com a escola pesado demais para o bolso dos trabalhadores. (CECCON, et al, 1982: 35)

No convívio com estas mesmas crianças e suas famílias adquire-se logo o conhecimento de que as atividades de sobrevivência desempenhadas pelos seus pais não requerem a utilização de leitura/escrita e, na verdade, a capacidade de se manifestarem graficamente em nada contribui para suas sobrevivências. Aliado a este fato, aparece também a questão da exclusão que estas crianças sentem, quando ingressam na escola, ao perceberem que seus conhecimentos e suas experiências, alheias aos interesses curriculares da instituição, são ignoradas por todos quantos compõem o cotidiano escolar.

Leituras, viagens, visitas a museus, cinemas, programas de televisão escolhidos segundo os critérios da cultura erudita constituem uma bagagem cultural que ajuda o aluno na escola e influi decisivamente nos resultados que obtém nos exames. Ao mesmo tempo, outras experiências e vivências, adquiridas, por exemplo, por crianças que são obrigadas a trabalhar desde

pequenas, embora possam conter uma extraordinária riqueza, não são levadas em conta pela escola e em nada ajudam o aluno que as acumulou na compreensão de matérias abstratas e livrescas. (CECCON, et al, 1982:77).

Todavia, estas crianças parecem vivazes e bem dispostas. Parecem nada ter de errado em suas capacidades de raciocínio, já que apresentam um desenvolvimento extra-escolar compatível com a maturidade física. “Algumas crianças do Nordeste do Brasil, por exemplo, aprendem a fazer rendas seguindo padrões complicados, contando os pontos, numa clara prova de habilidade manual, memória e capacidade de aprender e executar tarefas desta natureza.” (CAGLIARI, 1991:19). Mas, mesmo sem que se possa observar o menor sinal de distúrbios mentais em seus comportamentos, acabam por serem encaminhadas às instituições para crianças com dificuldade de aprendizagem.

Após um longo período em uma escola pública de primeiro grau, Patto (1991), reforça a discussão relativa ao fracasso escolar de alunos de classes sociais marginalizadas, ressaltando as dificuldades pelas quais passa um número considerável de crianças brasileiras em busca de sua escolarização. Segundo a autora, observa-se uma escola, na maioria das vezes, precária, recebendo crianças marcadas por preconceitos tanto sociais quanto raciais, sob os cuidados de educadores que, devido ao desrespeito das políticas educacionais vigentes, apresentam-se, em geral, mal informados. Este educador que ainda se mantém crédulo em afirmações falsamente científicas, que incriminam a própria criança e o meio de onde ela provém pelo seu insucesso na escola.

A afetividade no processo de alfabetização

Segundo Goulart (2004) proeminentes teóricos da aprendizagem tanto os que defendem o ponto de vista inatista-maturacionista, quanto os comportamentalista ou os defensores das teorias psicogenéticas, acreditam que aprender é um comportamento presente desde o nascimento. Novos elementos vão se agregando ao conhecimento pré-existente, enquanto a criança mantém contato com o outro e em suas permanentes interações com tudo que a cerca. Isto é, a criança, ao chegar à escola, possui uma história anterior que, caso se caracterize como uma integração harmoniosa entre seu pensar, sentir, falar e agir, resultará numa escolarização que fluirá de forma natural e espontânea. Naturalmente, para entender os processos cognitivos, não basta levar em conta a vida mental do aprendiz.

Pois a aprendizagem é um processo de apropriação das coisas do mundo e de si mesmo, através de uma evolução gradativa e global do sujeito, o que envolve habilidades intelectuais, sensitivo-motoras, percepções sociais, capacidade de responder a uma situação de perigo, capacidade de conviver com as normas sociais e assim por diante. (DE ARAUJO, 2004:125).

Sabe-se que o desenvolvimento cognitivo-motor não se limita à escrita. Ele abarca a educação de todo o corpo, envolvendo ações como andar, jogar, escrever, gesticular, representar uma cena de um conto, pensar, criar, dançar, correr, imaginar. Mas, além dos processos cognitivos e motores, essenciais para o desenvolvimento corporal, há uma outra dimensão que é fundamental para que se inicie o processo da aprendizagem: é a dimensão relativa ao desenvolvimento afetivo da criança. “Ora, quando a vida afetiva da criança ou do adolescente está comprometida, ela tem reflexos negativos evidentes na aprendizagem.” (ARAÚJO: 2004,126) O autor propõe que, antes de discutir a dimensão afetiva da aprendizagem, devem-se levantar outros possíveis equívocos ligados aos processos cognitivos. Cita como exemplo o caso hipotético de Pedrinho, cujas dificuldades para aprender devia-se, a uma visão subnormal não-diagnosticada. A não percepção imediata do problema, poderia fazer supor que suas dificuldades se devessem a um comprometimento mental. Se o próprio Pedrinho não "sabe" que enxergar mal é uma patologia curável, até porque ele nunca teve a experiência de uma visão normal, não terá como superar esta deficiência e acabará acatando o rótulo de deficiente mental, passando a assumir-se como “diferente” dos colegas.

... afirmar que o desenvolvimento e o bem-estar afetivo da criança são tão importantes para o aprendizado quanto a boa visão também não é novidade. Mas cabe-nos perguntar se a formação do professor inclui essa sensibilização para lidar com a afetividade do aluno. (DE ARAUJO, 2004:128)

Cagliari (1991) considera que falhas físicas não são tão frequentes quanto se costuma pensar. A maioria das crianças pode possuir inúmeros entraves que dificultem a aquisição da leitura e escrita da forma como isto lhe é apresentado. Mas suas origens quase nunca são as pretensas deficiências de aprendizagem.

... essa criança que passa fome, viveu assim por 7 anos e, apesar disso, aprendeu a falar, a entender o que lhe dizem, a agir em diferentes situações, ... a encontrar um caminho para si nessa miséria e a sobreviver. A escola não pode tratá-la como um ser falido – se sobreviveu até agora, é porque tem condições de aprender e se desenvolver, talvez até mais do que uma criança que sempre tenha vivido na redoma do lar. (CAGLIARI, 1991:17)

Deste modo, se não é o desenvolvimento mental ou algum outro problema relativo à estrutura física que está dificultando a aprendizagem, certamente perturbações afetivas do aluno podem não estar sendo convenientemente consideradas. Acontecimentos do cotidiano escolar, imperceptíveis aos olhos menos observadores, podem estar afetando emocionalmente o aluno, a ponto de bloquear sua capacidade tanto para assimilar conteúdos específicos, quanto em sua resposta global ao processo de aprendizagem.

Para Nóvoa (2000) a própria expectativa do professor em relação ao desempenho infantil é de crucial importância. Acredita que, o que torna o professor um profissional especial, é o fato de que a docência não pode ser definida somente por critérios técnicos ou científicos, já que ser professor implica em aderir à princípios e à confiança na possibilidade de todas as crianças alcançarem sucesso em sua vida escolar.

Ao tratar do psiquismo humano, Vigotsky (1984) garante que sua construção se dá por uma apropriação dos modos e códigos sociais. A criança, enquanto membro de dado meio social vai internalizando a cultura de sua comunidade e tornando-a sua, enquanto a compartilha. Assim, o discurso da comunidade que a rodeia vai se tornando seu, num sentido individual, de tal forma que, a criança de um meio social tido como inferior pela comunidade participante da escola, se sentirá de fato inferior, de acordo com o discurso ouvido.

Althusser (1992), de certa forma também reforça esta assertiva, ao considerar a escola o aparelho ideológico de Estado mais influente, já que acolhe crianças de todas as camadas sociais, na mais tenra idade, quando ainda são muito vulneráveis à introjeção de valores ideológicos alheios. Desta forma, a escola estaria promovendo uma subjugação dos indivíduos que recebe, enquadrando os seus alunos nos parâmetros definidos pela ideologia dominante.

O sentimento de exclusão

O seu ingresso na escola é visto pela criança de classe popular como uma invasão a um ambiente alheio, distante de todas as vivências que pôde ter até então.

Toda a maneira espontânea de falar da criança (expressões, frases, pronúncia etc.), que não corresponda às normas da língua escolar, é constante e permanentemente corrigida, reprimida, penalizada pela professora, na esperança de que, de correção em correção, todas as crianças acabarão falando a língua exigida. (CECCON, et al, 1982:50).

O professor deve aliar ao profissionalismo, boa dose de sensibilidade para perceber a importância da realidade lingüística da criança no processo de alfabetização e do seu próprio papel no decorrer deste processo. Na verdade, é preciso atentar para os aspectos relativos às funções e natureza da escrita, pois a classe dominante utiliza seu poder inclusive para selecionar quem deve ou não ter acesso ao saber, visto como um facilitador da ascensão social. Cagliari (1991) afirma também que a escola ignora o fato de que a criança, ao ser matriculada nas series iniciais, já venceu inúmeros desafios para a aquisição e utilização da fala. Comportamentos como o de andar, falar, usar talheres e fazer sua higiene, são por demais complexos e não menos difíceis para a criança do que ler ou escrever. Se ela foi capaz de vencer estes primeiros desafios, não serão os últimos que definirão se ela sofre ou não de algum distúrbio de aprendizagem.

Se for verdade que antes de iniciar sua escolarização, a criança já teve que vencer inúmeros desafios, é função da escola procurar saber o que a criança já conhece para, a partir deste ponto, começar o seu trabalho de alfabetização. A fala, a escrita e a leitura são as três atividades da língua. Cada uma delas se processa de uma forma mais ou menos independente. A escrita é a tentativa de uniformizar a língua, de forma a torná-la coletiva. Já a fala é dialetal e a leitura deve estar de acordo com ela. Este aspecto é essencial. A escola continua comprometida com o dialeto padrão, mas não pode se esquecer de que nenhum outro pode ser qualificado de errado. É, no máximo, diferente e os professores devem ficar mais atentos para não caírem na incompetência ignorando estes aspectos. (CAGLIARI, 1991:104)

Somente a sensibilidade do professor poderá evitar que a criança, sucumba a um forte sentimento de exclusão, ao perceber que é preterida à criança cuja adaptação à escola é imediata, caso daquelas provenientes de meios sociais mais favorecidos.

A criança deve ser incentivada a valorizar a variedade lingüística a que pertence, tanto quanto o dialeto padrão.

“Deve saber que a aprendizagem do dialeto padrão é essencial para garantir sua ascensão social, mas sem perder de vista o valor de seu dialeto particular, sob pena de, ao desvalorizar sua cultura, perder sua referência enquanto cidadão proveniente de determinado meio.” (CAGLIARI, 1991:102).

Soares (1987) também discute o fracasso escolar das camadas populares estabelecendo relações entre linguagem e escola a partir de três teorias fundamentadas principalmente na Psicologia e Sociologia. A primeira busca explicar as dificuldades de aprendizagem sob a idéia de deficiência. Esta é suprida a partir de um modelo implícito ideal de comportamento. A carência cultural justificaria situações patologizadas, através da idéia de defeito da criança e da família. O déficit cultural geraria uma deficiência lingüística que a escola poderia ou não compensar. A segunda teoria afirma que as dificuldades da criança seriam geradas na escola e na sociedade por não considerarem as diferenças dialetais como um conhecimento necessário para se compreenderem as diferenças culturais. Rompe, portanto, com a idéia de que o fracasso escolar seria causado pela "privação lingüística". A terceira enfoca as condições sociais de comunicação que revelam a força simbólica da linguagem, identificando as relações de poder na sociedade. Dessa perspectiva, a escola acaba por colaborar para a perpetuação da divisão de classes, ao invés de enriquecer o capital cultural e lingüístico dos indivíduos pertencentes à posição de dominados. Soares traz subsídios para o ensino da língua materna não como um processo de codificação e decodificação para a transmissão de informações, mas como um processo político em que o preconceito lingüístico precisa ser superado, a fim de diminuir as desigualdades sociais ainda fortemente identificadas na escola.

Crianças chegam à escola, provindas de meios muito diversos entre si. Cada uma traz os traços de sua cultura particular, desconhecendo o fato de que a escola já fez sua opção pela cultura das elites. Freire (1994), de forma quase romântica, envolve o leitor e o faz refletir sobre esta deficiência da escola brasileira em valorizar a leitura de mundo da criança, antes de privilegiar a leitura de mundo da própria instituição escolar, que é a leitura da ideologia dominante. Ao recordar-se das formas pelas quais começou sua

própria relação com o mundo, até seu próprio processo de alfabetização, garante que a leitura da palavra, deve ser precedida pela leitura de mundo.

A adaptação à escola é uma das maiores dificuldades a serem enfrentadas, já que a instituição ainda exige um sistema muito rígido de comportamento que a criança de periferias marginalizadas não se sente estimulada a enfrentar.

Como num milagre, os pobres são obrigados a se adaptarem à escola, quando a escola é que deveria adaptar-se às suas necessidades. Excluí-los é a única forma de solucionar o problema. Falar de uma escola verdadeiramente democrática, não é afirmar que ela recebe a todos da mesma forma. Se a maioria das crianças da escola pública é de classe social desfavorecida, estas já chegam á escola numa situação desigual.

Uns aprenderam a falar em casa a língua bonita e correta que a escola exige; outros falam de um jeito que a escola considera feio e errado. Uns estão bem alimentados e bem vestidos; outros vêm para a escola com fome e com frio. Uns têm tranqüilidade para estudar em casa e contam com o auxílio dos pais; outros têm que estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Uns entendem e se adaptam aos regulamentos da escola; outros se sentem mal, reagem e são punidos. Uns já aprenderam em casa uma série de coisas que a escola valoriza; outros só sabem coisas que a escola despreza. (CECCON, DARCY DE OLIVEIRA E DARCY DE OLIVEIRA, 1982:50).

Crianças provindas de níveis sociais mais favorecidos chegam às escolas ansiosas por adquirir a habilidade da leitura-escrita. O convívio com pessoas que supervalorizam o conhecimento sistematizado, facilita o interesse destas pelo mundo da escrita. E a segurança que sentem quanto a este desejo, diminui a gravidade dos convencionalismos que caracterizam as instituições escolares. Estão maduras para iniciar o processo, ao contrario das crianças cujos antecedentes carecem desta valorização dos conteúdos ensinados na escola. Se a criança provém de uma família cuja renda mensal favorece um nível de qualidade de vida que permita o acesso aos variados produtos da cultura gráfica em sua própria casa, certamente já adquiriu todos os rudimentos necessários à aquisição da leitura/escrita. Este aspecto de sua vivência já lhe garante uma fácil aceitação por parte da maioria dos funcionários da escola. Todavia, o mesmo não ocorre com a criança pobre. Nidelcoff (1987) garante que a instituição escolar além de não estar apta para modificar a estrutura social vigente, acaba por confirmar esta estrutura através de suas ações.

A escola vai tratar a todos por igual. Entretanto, eles NÃO SÃO IGUAIS (grifo da autora). Em função disso, para uns tantos será suficiente o que a escola lhes dá; para outros não. Uns triunfarão, outros irão fracassar. Este triunfo confirmará aqueles a quem a sociedade forneceu meios para triunfar. *E o fracasso geralmente confirmará o desprezo àqueles que a sociedade condicionou como inferiores* (grifo da autora) (NIDELCOFF, 1987:10).

Considerações finais

Não há dúvida que aspectos afetivo-emocionais estão bastante entrelaçados com o processo de aprendizagem. Assim, mesmo que as manifestações na escola não sejam verbalizadas, dificilmente uma criança, cuja capacidade perceptiva lhe informa que não é bem vinda ao ambiente escolar, se sentirá suficientemente estimulada a ter um desempenho positivo. O sentimento de pertencimento e a sensação de ser acolhida de forma afetuosa são essenciais e se forem nulos ou insuficientes não seduzirão a criança a ponto de levá-la a se interessar, isto é, a valorizar a cultura escrita.

No início do ano letivo, ao adentrar o ambiente institucional e observar como toda a escola se enfeita com letras, cores e símbolos gráficos, a criança cuja possibilidade de manuseio de material gráfico é instável e esporádica, pode se assustar e, imediatamente, sentir-se estranha àquele ambiente.

O contato direto entre professor e aluno caracteriza um profundo envolvimento, de ambas as partes. O professor, enquanto elemento mais maduro nesta relação deve ser uma ponte entre a cultura da criança e a cultura dominante. Jamais deverá se tornar o punidor, o que reconhece na fala dialetal o erro e o corrige de pronto. Do contrário, a sensibilidade infantil rapidamente a fará notar que, aquelas crianças cuja linguagem e o conhecimento pré-adquirido são próximos daqueles legitimados pela escola, são constantemente citadas e elogiadas. Ao perceber isto, naturalmente sua auto-estima sofrerá profundo revés e ela logo se julgará inferior. Ao tentar se comunicar, se sentirá tolhida, pois sua fala, pouco elaborada em relação à linguagem da escola, acabará por convencê-la de que merece ser punida por ser tão diferente de todos aqueles que se esmeram por alcançar os ideais impostos pela organização escolar.

A escola que se pretende transformadora, haverá de assumir todos os dialetos que os diversos alunos, das diversas culturas trouxeram para a escola, evitando privilegiar, no dia a dia, esta ou aquela. Ao assumir o bidialetalismo (SOARES:1987) como norma,

permitindo ao aluno de qualquer procedência fazer-se compreendido em sua própria linguagem, a instituição o levará a adquirir o *capital cultural* (que é a cultura legitimada pela escola) para que possa ter uma participação política influente e cidadã. Assim, como propõe Cagliari (1991) a escola estará instrumentalizando-o, para que reconheça que há uma cultura que se impõe sobre as outras e que, adquirindo a habilidade de utilizá-la, poderá também impor-se nos momentos em que se fizer necessário. Isto não pode, de nenhum modo, significar que a criança deve renegar sua linguagem, pois assim estaria renegando sua própria cultura, alienando-se. O cidadão deve estar apto, a saber, que, mesmo não sendo igual, merece todo o respeito e que, por esta mesma diferença, poderá acrescentar algo novo e inusitado ao que a escola já possui.

Valorizar a diferença deve ser palavra de ordem. Instituir entre a comunidade escolar a capacidade de perceber que, nos mais diferentes aspectos, o que acrescenta algo para o desenvolvimento da humanidade resulta sempre de algo antes nunca tentado. Na verdade, cada regente, deve planejar atividades que não privilegiem apenas as crianças que já detém os princípios para iniciar todo o processo, já que educar não se resume apenas a ensinar a ler e escrever, mas preparar a criança para uma vivência mais global, mais holística, sem privilégios para este ou aquele saber.

Para que se possa de fato instaurar alguma mudança, de forma a atender às diferenças com a devida atenção, o professor deve também contar com a possibilidade de estar sempre em contato direto com as crianças. Já se sabe que é sua função procurar saber o que a criança já conhece para, a partir deste ponto, começar o seu trabalho de alfabetização. Entretanto, considerando que cada professor recebe uma sala com um número elevado de alunos, acaba por trabalhar com aqueles que se apresentam aptos a iniciar o processo do nível esperado pela proposta curricular anual, relegando ao abandono aqueles cujas informações não se referem ao que a escola considera ideal.

O desejável seria que cada profissional, em situação de regência de classe, lutasse por adquirir o direito de trabalhar com turmas menos numerosas e se empenhasse em conhecer com mais exatidão seu aluno. Buscando estimulá-lo naqueles aspectos em que ainda não lhe foram oferecidas oportunidades de se desenvolver. Faz parte também do seu ofício buscar criar com a criança, no convívio diário e com naturalidade, laços afetivo-emocionais que instaurem uma confiança real entre o professor e o aluno. Assim, certamente poderia conseguir que esta criança se empenhasse e de fato pudesse fazer da educação um meio de ascensão social.

Acredito que a dificuldade que se observa nas crianças de algumas periferias marginalizadas, seja de fato desinteresse. Desinteresse motivado pelo desconhecimento dos prazeres que se pode obter do mundo das letras. Estas crianças apenas não haviam sido estimuladas e seduzidas por situações em que a escrita demonstrasse oferecer prazer e possibilidade de crescimento.

Crianças aprendem todo o tempo. Talvez não aprendam o que se determina que aprendam, mas manifestam estar obtendo novas aquisições intelectuais em qualquer contexto.

Naturalmente não se cometeria a temeridade de afirmar que a professora poderia de alguma forma, suprir todas as carências pelas quais passa essas crianças. Todavia, pode-se afirmar que, um professor de classes de alfabetização que a isto se proponha, pode alcançar, no trato diário, um contato reconfortante, que desperte a confiança da criança sob seus cuidados. Assim, a criança de periferias marginalizadas, investida de firme auto-estima, estará apta a acompanhar seus colegas mais favorecidos, tanto do ponto de vista financeiro quanto afetivo-emocional.

Referências:

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ARAÚJO: 2004

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1991.

CECCON, Claudius; DARCY DE OLIVEIRA, Miguel e DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1982.

_____. **Cuidado, escola!**. São Paulo. Brasiliense 1982.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1994.

Goulart (2004)

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo. Brasiliense, 1987.

NÓVOA, Antônio.(org.) **Vida de Professores**. Porto. Porto. 2000.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1991.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; VASQUES DE MIRANDA, Glaura (org.). **Coleção Veredas**: formação superior de professores- SEE- MG. Belo Horizonte: Mazza, 2002- 2005. Semestral. (mod. 5 – 2 v.)

_____. **Coleção Veredas**-Formação Superior de Professores- SEE- MG. Belo Horizonte: Mazza, 2002- 2005. Semestral. (mod. 6 – 1 v.)

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1987. 98 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.