

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**CLÁUDIA DA SILVA LEAL**

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

RIO DE JANEIRO  
2008

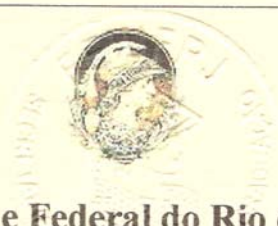
CLÁUDIA DA SILVA LEAL

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra Ana Canen

RIO DE JANEIRO  
2008



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **“Práticas de Letramento em uma Perspectiva Multicultural”**

Elaborada por: **Cláudia da Silva Leal**

Orientada pelo (a): **Profª. Drª. Ana Canen**

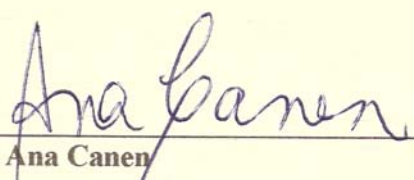
**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

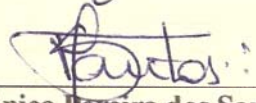
**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 10 de março de 2009**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Profª. Drª. Ana Canen**

  
\_\_\_\_\_  
**Profª. Drª. Mônica Pereira dos Santos**

  
\_\_\_\_\_  
**Profª. Drª. Marlene Alves de Oliveira Carvalho**

Agradecimentos:

Agradeço em primeiro lugar a Deus. Fonte inesgotável de força.

A orientadora, Professora Dra Ana Canen – a quem outorguei o direito de me ensinar -, exemplo de dedicação, seriedade e profissionalismo.

Ao corpo docente da UFRJ, pela dedicação e por ter proporcionado momentos de crescimento acadêmico.

Ao pai dos meus filhos pelo apoio, força e compreensão nos momentos necessários.

Aos meus filhos Natalia e João Marcos que foram subtraídos, em alguns momentos, de minha presença materna, mas, foram companheiros inseparáveis e estímulo para seguir adiante.

Aos meus familiares, por sempre acreditarem no meu esforço e capacidade.

Ao Gen. Ney, da Fundação Osório, que no momento mais sublime da minha aprovação no Mestrado, deu total apoio.

À diretora Tânia, da Escola Municipal Carmen Lúcia, que soube contornar as situações para que eu pudesse concluir o Mestrado.

Aos meus alunos da Fundação Osório, ano de 2008, que, mesmo crianças, dialogavam sobre a minha pesquisa.

Aos meus alunos da Escola Municipal Carmen Lúcia, que me proporcionaram descobertas maravilhosas sobre a aprendizagem do ponto de vista multicultural.

A todos os colegas e amigos que estiveram presentes na minha vida nestes dois anos e que de alguma forma deixaram a sua marca, contribuindo para o meu crescimento pessoal.

A todos: MUITO OBRIGADA!

## RESUMO

LEAL, Cláudia da Silva. Práticas de Letramento em Uma Perspectiva Multicultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Partindo de uma perspectiva multicultural crítica, este trabalho apresenta o argumento de que uma maior articulação entre eixos de investigação sobre multiculturalismo e práticas de letramento pode contribuir para o diálogo entre o dialeto de um grupo e o dialeto padrão, no campo da alfabetização. Esta articulação ensejou uma reflexão sobre o processo de alfabetização numa perspectiva multicultural como forma de (re) construção identitária do sujeito, formada pelo discurso produzido no interior de relações de poder desiguais e informada por universos culturais plurais. O trabalho discute ainda a possibilidade dessa articulação através de uma pesquisa-ação, no contexto de uma turma de alunos com histórico de fracasso escolar, da Rede Municipal de Duque de Caxias, RJ. Os dados sugerem potenciais e desafios para futuros trabalhos na área e apontam para possíveis perspectivas futuras de trabalho no campo do multiculturalismo e letramento como componentes da formação de professores.

Palavras-chave: multiculturalismo-letramento-dialeto-pesquisa-ação

## **ABSTRACT**

LEAL, Cláudia da Silva. Práticas de Letramento em Uma Perspectiva Multicultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Departing from a critical multicultural perspective, the present work argues that a greater articulation between the main lines of research on multiculturalism and the practice of literacy may effectively bring a contribution to a dialogue between group dialect and standard dialect. This articulation occasioned a reflection on the alphabetization process within a multicultural perspective as a way to foster an identity re-construction shaped by the speech produced within unequal relations of power and informed by plural-cultural universes. The work also discusses the practicability of the referred articulation through a research-action carried out in the reality of a class of students with a history of school failure, in Duque de Caxias, RJ. The data suggest potentials and challenges for future research in the area and point out to possible future perspectives of work in the field of multiculturalism and literacy as part of teachers' education.

Keywords: multiculturalism; literacy; dialect; research-action

## SUMÁRIO

1	Introdução	9
1.1	Justificativa	9
1.2	Objetivos	16
1.2.1	Objetivo Geral	16
1.2.2	Objetivos Específicos	16
1.3	Referencial Teórico	16
1.4	Metodologia	22
1.4.1	Definição	22
1.5	Caracterização da Amostra	23
1.6	Procedimentos de Coleta de Dados	24
1.7	Produção do Conhecimento: um mergulho na produção da Anped	24
1.8	A Estrutura da Dissertação	26
2	Letramento e Multiculturalismo: discutindo conceitos	27
2.1	Multiculturalismo: (re) construção identitária	27
2.2	Currículo Multicultural	34
2.3	Unindo o Currículo e a Alfabetização Multicultural: um passo para a (re) construção identitária	40
3	Dados da Pesquisa-Ação	48
3.1	Contexto Legal: análise da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Duque de Caxias	48
3.1.1	Balanço	58
3.2	Os Desafios do Campo: pensando alternativas da alfabetização	59
3.3	Atividades do Círculo de Leitura	63

3.3.1	O Estado Inicial de Conhecimento das Crianças	64
3.4	Relato dos Episódios do Círculo de Cultura	66
3.4.1	Primeiro Episódio: Reconhecendo a Minha Identidade	66
3.4.2	Segundo Episódio: Exercitando a Autonomia do Pensamento	86
3.5	Análise dos Episódios	95
4	Conclusões	105
	Referências	108
	Anexos	114



## 1- Introdução

### 1.1 – Justificativa:

A motivação inicial para o desenvolvimento do presente trabalho surgiu a partir de minha experiência em uma escola municipal situada no município de Duque de Caxias, onde comecei a atuar no ano de 2007, como professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental, com uma turma do 4º ano que tinha sido alfabetizada no ano anterior. Esta turma havia sido formada a partir das dificuldades de aprendizagem apresentadas no processo escolar, com idade entre nove e treze anos, sendo que a professora anterior desistira de ministrar aulas para a turma por esta apresentar uma característica heterogênea na aprendizagem. Sendo assim, iniciei o trabalho com a turma com o ano letivo já iniciado, no mês de março, quando a turma se encontrava sem professora.

Minha aproximação inicial com o grupo suscitou em mim vários questionamentos acerca da aprendizagem de cada um. Como podiam aquelas crianças estar na escola há alguns anos – algumas já com seis anos de permanência – e terem uma produção escolar tão baixa? O que acontecia naquele ambiente escolar que não promovia a aprendizagem, uma vez que estas crianças não apresentavam deficiências neurológicas que justificassem semelhante atraso na aprendizagem?

A partir destas questões iniciais, comecei a observar o comportamento do grupo e fui percebendo, em um primeiro momento, um desinteresse, um desconhecimento da cultura escolar e uma baixa auto-estima, pois, para as atividades de leitura e escrita propostas, o grupo era unânime em dizer que não sabia ler e escrever. Iniciei o trabalho entendendo que deveria partir dos conhecimentos prévios que as crianças apresentavam e que, apesar de estarem no quarto ano, haviam sido alfabetizados no ano anterior. Era necessário priorizar o processo de aprendizagem, o que me levou a investir na leitura e na escrita. E foi em um desses momentos de interpretação e produção de texto, que as crianças começaram elas próprias a fornecer os indicativos para o norteamo do trabalho. Ao perguntar a uma criança o que estava acontecendo em uma cena de histórias em quadrinhos, ela respondia oralmente corretamente, mas escrevia a cópia da frase do texto que não correspondia à sua resposta. Ao ser indagada do porquê de escrever diferentemente do que respondeu, esta criança me perguntou se era para ela escrever o *pensou* ou o que estava *escrito no texto*. A partir deste fato, percebi que era

necessário trabalhar a autonomia do pensamento, uma vez que passei a observar uma atitude de cópia frente às tarefas escolares, com o hábito de *copiar* os exercícios e as respostas. Segundo Freire (2007), quando a criança faz algo e pensa sobre o que está fazendo, desenvolve a autonomia, pois é na construção do pensar sobre o que está fazendo que desenvolve o seu poder de fazer escolhas. Dessa forma,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. (FREIRE, 2007, p.41)

Depois, observando o desconhecimento das crianças acerca do dialeto aceito socialmente, porém percebendo que elas tinham uma forma própria de funcionarem lingüisticamente, questões acerca da identidade cultural daquele grupo foram suscitadas: o que significa e qual o uso social que este grupo faz da leitura e escrita?

Estas observações me conduziram às questões do presente estudo: como se manifestam no cotidiano escolar os conflitos entre o dialeto oficial da escola e o dialeto construído no meio social? Em que medida uma perspectiva multicultural<sup>1</sup> na abordagem do letramento pode contribuir para o diálogo entre os dialetos? Em que medida esta perspectiva multicultural contribui para a minimização do fracasso escolar e construção e reconstrução positiva das identidades culturais destas crianças? Para responder a estas questões, o olhar teórico que norteou a pesquisa está vinculado ao paradigma da teoria crítica, em sua vertente multicultural, por considerar esse enfoque mais adequado à orientação de meus estudos. Segundo Alves-Mazzotti (2002), o paradigma dos teóricos críticos se caracteriza pela ênfase dada ao papel da ciência na

---

<sup>1</sup> Segundo Canen (2002), o sucesso da alfabetização está relacionado à sensibilidade dos alfabetizadores em relação aos alfabetizandos, no que diz respeito à pluralidade cultural, étnica, social e lingüística. Como será explorado mais adiante, a abordagem multicultural crítica é voltada para a valorização da diversidade cultural, com o propósito de estabelecer diálogo entre as culturas e superar preconceitos com base em raça, gênero, religião, cultura, linguagem, deficiência e outros determinantes de identidade.

transformação da sociedade; pela motivação política que caracteriza o trabalho dos pesquisadores; pela abordagem crítica e relacional das investigações.

As contribuições teóricas de Cagliari (2001), Soares (1986, 2004), Canen (2002, 2004, 2007), Candau (2002), Carvalho (2005), Freire (1985, 2007), Moreira (2001) e McLaren (1997, 2000) permearam minhas reflexões, que caminharam em torno de um eixo central: letramento em uma perspectiva multicultural.

A escola, na formação do seu currículo, prioriza, no ensino da Língua Portuguesa, o dialeto padrão, que seria a língua culta. Parte da premissa de que todas as crianças são letradas, isto é, que fazem uso socialmente da escrita e da leitura no dia-a-dia. No entanto, Soares (2004) faz uma distinção entre os termos *alfabetização* e *letramento*, quando aponta que o letramento traz a idéia de que a escrita, no dia-a-dia dos grupos, deveria originar-se de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e lingüísticas, enquanto que o termo alfabetização designaria apenas a decodificação das palavras e não a verdadeira apropriação da leitura e da escrita como prática social.

A escola trabalha com a língua culta. A criança que não é letrada entra em conflito com a cultura acadêmica, pois não está acostumada a fazer uso da leitura e escrita aceitas socialmente, já que constrói a sua base escrita de acordo com a sua vivência social, utilizando o dialeto do seu grupo. Dessa forma, quando chega à escola, tem que lidar com a escrita aceita socialmente, a língua culta; e essa mesma escola não leva em consideração a ausência de construções da língua culta por parte da sua clientela, assim como tem dificuldades de reconhecer a legitimidade do dialeto que a criança construiu, à parte do dialeto aceito socialmente. Percebe-se assim que os livros didáticos trazem exercícios com padrões letrados, com recortes de clássicos infantis, pressupondo equivocadamente que todas as crianças são familiarizadas com estes textos. Muitas vezes, percebe-se que professores tratam as crianças como se todas participassem das ações de letramento e tivessem o mesmo dialeto.

A ausência de sondagem dos conhecimentos trazidos pelas crianças prejudica o processo de aprendizagem, pois como afirma Moreira, para Ausubel “*o novo conhecimento tem que ser relevante e ancorar-se nos conhecimentos que a criança já possui*” (Moreira, 1999, p.11).

É sentida, pois, a dificuldade que a escola tem em perceber a diversidade cultural dos grupos de alunos que nela acorrem, bem como em trabalhar, a partir da diversidade cultural, os conteúdos, respeitando as identidades culturais plurais, incluindo a pluralidade lingüística e dialetal. Essa diferença nos dialetos é percebida na escola como

*déficit* por parte das crianças que não dominam o dialeto oficial, julgando-se o dialeto padrão como “superior”. No entanto, segundo Soares (1986, p. 38)

A Antropologia já demonstrou que não se pode considerar uma cultura superior ou inferior a outra: cada uma tem a sua integridade própria, o seu próprio sistema de valores e de costumes; não há culturas ‘simples’ ou ‘complexas’, ‘pré-lógicas’ ou ‘lógicas’.

Também os PCNS (1997) sugerem um trabalho a partir de objetivos, priorizando o processo de letramento. As raízes da escola, no entanto, permanecem firmadas num passado que costumava privilegiar um único modelo de aluno. Com a democratização do ensino e a maior afluência das classes populares ao espaço escolar, surgem os conflitos entre o dialeto oficial da escola a serviço das classes privilegiadas e o dialeto das classes populares, que a escola censura e repele, insistindo na exclusão dos grupos que não se ajustam à sua forma de produção e reprodução de conhecimentos. Todavia, é função da escola formar a criança, pois o art 2º da LDB (1996) prevê que: “...a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para isso, cabe-lhe procurar formas de produção de conhecimentos relevantes, significativos para os grupos plurais que dela fazem parte. À escola cabe pensar a diversidade cultural e trabalhar o seu currículo de forma que contemple os conhecimentos prévios da criança. Dessa forma, haverá possibilidades de cruzar a cultura escolar com a cultura social na qual a criança está inserida, de forma que ela perceba a importância da escrita aceita socialmente e incorpore o seu uso, sem, no entanto, perder a sua identidade cultural.

Canen e Oliveira (2002) afirmam que “*o multiculturalismo crítico tende à compreensão da sociedade como constituída de identidades plurais, com foco na diversidade racial, gênero, classe social, padrões culturais ou lingüísticos, habilidades e outros marcadores identitários*” ( p.61). Partindo desta afirmação, podemos pensar na diversidade cultural das crianças que estão inseridas na escola a partir de seus padrões lingüísticos, procurando entender as formas plurais de construção lingüística.

Cagliari (2001) aponta diferença nos padrões culturais ou lingüísticos quando afirma:

Uma criança que viu, desde cedo, sua casa cheia de livros, jornais e revistas, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação de seu modo de vida e acha muito natural e lógico o que nela faz (CAGLIARI, 2001, p.21).

Percebemos que esta afirmação trata da criança letrada, que faz uso social da leitura e escrita e percebe a escola como uma continuação do seu cotidiano.

Cagliari (2001) continua afirmando:

Uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo jornal ou revista, que muito raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar para a escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua atitude em relação a isso é bem diferente. E a maneira como a escola trata da sua adaptação pode lhe trazer apreensões profundas, até mesmo desilusões (CAGLIARI, 2001, p.22).

Nesta afirmação, percebe-se que a atitude da criança na sua relação com a cultura acadêmica vai depender da sua prática social em relação à leitura e escrita. A criança que não exerce socialmente práticas de leitura e escrita chega à escola com concepções de escrita construídas pelo meio social em que convive, sem modelos da língua culta.

Carvalho (2005) afirma que um problema de atraso ou insucesso na alfabetização promove marcadores identitários negativos a respeito de crianças desse tipo de grupo, que são logo rotulados de *repetentes* ou *renitentes* e começam a fazer parte de classes de alunos *diferentes*, como: *classes de adaptação*, *classes de atrasados especiais*, *turmas de aceleração*, *turmas de progressão*, etc.

Quando perguntei aos meus alunos, de Caxias, com que finalidade se aprendia a escrever, obtive respostas funcionais como: *para escrever o nome*, *para fazer o dever no colégio*, *para mandar carta*, *para aprender a copiar*. Nenhuma resposta demonstrou construção de uma identidade da criança com a cultura escrita, como a possibilidade de escrever para contar a sua história, para deixar a sua marca. Será que as crianças estão

interessadas em contar a sua história e deixar as suas marcas? Será que a escola possibilita esta reflexão, ou impõe uma educação bancária que se reflete na resposta *copiar dever, fazer ditado*? Estas mesmas perguntas foram feitas a um grupo de 30 crianças, de uma escola federal do município do RJ, consideradas letradas<sup>2</sup>, que fazem uso social da leitura e da escrita, de modo que se pudesse comparar as respostas desses alunos com as do grupo de nossa pesquisa, a fim de que eu pudesse perceber a importância do letramento na prática escolar como um fator positivo na construção da identidade da criança e na compreensão da vida escolar como forma de colaboração para a formação do exercício para a cidadania. É importante notar que as respostas divergiram consideravelmente, como se percebe a partir dessas que transcrevemos a seguir: “para poder ser escritor famoso”, “ser adulto inteligente e responsável”, “passar em concurso, fazer faculdade e passar e-mail”. Percebemos que as expectativas deste grupo são outras em relação à escrita, pois estas crianças fazem uso da prática de escrita em suas ações sociais.

A mesma pergunta foi realizada em relação à leitura, com o mesmo objetivo descrito acima. As respostas dos alunos, da rede de Duque de Caxias, foram as seguintes: – “para fazer o dever de casa”, “para ler um recado”, “para ler cartas”. Já as do grupo da escola federal foram as seguintes: “para entender as coisas da vida”, “para ler jornal e entender as coisas do dia-a-dia”, “para ler livros e ler e-mail”, “para ter uma profissão”.

A partir das respostas acima, pareceu-nos que a criança letrada não tem a mesma concepção que a criança não letrada. A criança letrada percebe logo a escrita aceita socialmente porque a manuseia o tempo todo.

Durante a espera por uma consulta médica, foi possível observar um diálogo entre uma criança de quatro anos e a sua mãe, em que ficou evidente que a criança convive entre ações sociais de leitura e escrita e faz uso delas, pois demonstrou conhecer personagens de histórias infantis que viam no momento. Fazia boa leitura de rótulos. De posse de um *Guia de Rua*, o pequeno interrogou: “Onde está a nossa casa?” Quando perguntado se sabia que livro era aquele, respondeu: “livro de mapas”. Ao ser ainda indagada sobre o que é um mapa, respondeu que é “para mostrar para onde a gente quer ir”. A criança letrada trata no dia-a-dia com as representações do código

---

<sup>2</sup> A partir da afirmação de Soares (1986) de que uma criança letrada é aquela que pratica socialmente a leitura e a escrita, estas crianças foram consideradas letradas por demonstrarem em sala de aula o conhecimento da diversidade textual, bem como as funções do texto jornalístico, das propagandas, das receitas e conhecimento dos personagens das histórias em quadrinhos, dos contos clássicos e fábulas.

escrito, e isto facilita o seu entendimento na escola. A criança não letrada vai construir suas concepções de escrita de acordo com sua vivência e possibilidades, sem a riqueza de recursos que a criança letrada possui.

A partir dessas reflexões, percebeu-se a possibilidade de trabalhar com dois dialetos. O dicionário Aurélio conceitua *dialeto* da seguinte forma: “*variedade regional ou social duma língua*”(1986, p.585). É portanto aceitável que, socialmente, tenhamos vários dialetos. Segundo Soares (1986), as diferentes formas de relações sociais geram diferentes códigos lingüísticos, ou seja, é a estrutura social que determina o comportamento lingüístico. Percebe-se que, em geral, as escolas lidam com dois dialetos: o dialeto aceito socialmente – a língua culta – e o dialeto que a criança constrói no seu meio social, nem sempre aceito. Pelas atividades sugeridas em livros didáticos, percebe-se que a escola muitas vezes ignora a identidade cultural da criança não letrada e a trata como se fosse letrada, aumentando o seu sentimento de fracasso. Em um livro didático de Língua Portuguesa para o terceiro ano, do Ensino Fundamental, foi aplicada uma atividade, em que era solicitado que a criança corrigisse equívocos de r e rr na expressão *Gata Borralheira*. As crianças decodificaram a expressão como estava escrito e não conseguiram identificar o erro. Ao serem questionadas se conheciam a história da *Gata Borralheira*, disseram que não. Hipotetizei que o livro didático ignora que uma criança não conheça um conto clássico, porque julga que as crianças são letradas e constroem as suas atividades a partir desta concepção.

Ao embasar iniciativas pedagógicas, o multiculturalismo crítico (McLaren, 1997, 2000) fornece elementos para uma reflexão sobre formas pelas quais a pluralidade de culturas é vista (ou ignorada) no universo escolar, e destaca a importância de uma apropriação dos saberes oficiais e dominantes, por parte dos alunos, preconizando alternativas para que esses conhecimentos possam ser incorporados aos seus padrões culturais. Além disso, a perspectiva multicultural crítica propicia um olhar cuidadoso sobre as identidades de alunos e educadores – sugerindo, a estes, questionamentos que levem à reflexão sobre as propostas curriculares que norteiam o trabalho, no sentido de refletir em que medida tais propostas reconhecem as dimensões pessoais e culturais dos alunos, bem como até que ponto propõem caminhos teóricos e metodológicos que nos levem a abordar identidades como categorias socialmente construídas e, por conseguinte, dinâmicas e passíveis de sofrerem hibridizações (Canen, 2002, 2007). Tais perspectivas criam, desta forma, ainda mais possibilidades para um trabalho multicultural no cotidiano escolar, ainda que coberto de desafios.

A partir desse horizonte de pesquisa, os seguintes objetivos de estudo orientaram as investigações aqui propostas:

## 1.2 - Objetivos:

### 1.2.1 – Objetivo Geral:

a- Analisar em que medida se pode tentar diminuir a discrepância entre o dialeto da criança e o dialeto oficial da escola, tendo como ponto de partida as práticas do letramento em uma perspectiva multicultural e o trabalho para a pluralidade cultural como desafio a preconceitos e estereótipos a ela relacionados.

### 1.2.2 – Objetivos Específicos:

a- Discutir possibilidades de articulação do letramento à perspectiva multicultural;

b- Discutir e implementar uma prática multicultural, de letramento, de modo a tornar o diálogo entre os dialetos, bem como o trabalho com a pluralidade cultural, possível fator relevante na construção de uma identidade cultural positiva da criança de classe popular;

c- Refletir criticamente sobre a relevância do estudo para o avanço da construção do conhecimento do letramento multicultural numa perspectiva de desafio a preconceitos e minimização do fracasso escolar.

## 1.3 - Referencial Teórico

No referencial teórico do presente estudo, os eixos centrais trabalhados foram: multiculturalismo crítico e letramento.

O eixo do multiculturalismo crítico compreende a discussão sobre o conceito a partir de autores tais como: Canen (2002, 2004, 2007), Candau (2002), Freire (1985,2007), Moreira (2001), Moreira e Candau (2008) e McLaren (1997, 2000), dentre outros.

Nos últimos anos, Candau (2002) tem apontado que a questão multicultural vem ocupando cada vez mais espaços no âmbito local e internacional. Vivemos em uma sociedade discriminatória, marcada pela exclusão do outro, em que, historicamente, apoiados nos estudos pós-coloniais, autores como Albert Memmi (2007) trazem novas análises sobre o colonialismo, analisando a questão colonial a partir, também, do ponto



de vista dos colonizados. Até então, o colonizador europeu era tido como um grande empreendedor, descobridor de novas terras, aquele que levou o progresso para povos antes desconhecidos. Esse autor amplia a compreensão da experiência colonial.

Para sustentar seu *direito* de dominar, o colonizador desenvolveu uma série de argumentos que justificariam a necessidade de sua presença. Em seu discurso, o colonizador faz questão de apresentar e criar idéias negativas quanto ao colonizado e tudo o que lhe dizia respeito: *sua cultura é inferior, o clima da região é muito quente, o povo é preguiçoso, acomodado e adorador de falsos deuses*. Tais alegações tornariam o colonizado incapaz de levar o progresso à sua própria nação.

Percebe-se que, embora o período colonial tenha passado, as bases ideológicas de uma sociedade opressora continuam. Freire & Faundez (1985) dizem que quando “*o colonizador é expulso (...) permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como ‘sombra’ introjetada no colonizado*”(p.111).

O racismo ainda persiste, assim como as ideologias, os privilégios de pequenos grupos dominantes e os efeitos de séculos de exclusão educacional, econômica e política de grande parte da população. Freire & Faundez afirmam que “*o processo de descolonização das mentes é mais demorado do que o da expulsão física do colonizador. Não é processo automático*” (1985, p.111). Pesquisas apontam que “*todos os indicadores de escolaridade dos adultos negros em 1999 são inferiores aos indicadores dos adultos brancos em 1992*” (Henriques, 2001, p.31).

Nesse sentido, Candau (2002) aponta que o debate multicultural na América Latina antepõe-se a esses sujeitos que foram silenciados, massacrados, mas que resistiram e continuam ainda hoje buscando espaços para afirmarem suas identidades, lutando por uma relação simétrica de poder e pela inclusão social.

O Multiculturalismo, conforme entendido por Moreira (2001), Moreira e Candau (2008), Canen (2002, 2007, 2008) é caracterizado pelas lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena. McLaren (1997) enumera quatro grandes tendências do multiculturalismo: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo humanista liberal de esquerda e multiculturalismo crítico.

McLaren (1997) identifica um multiculturalismo que chama de *conservador* em uma visão colonial de europeus e norte-americanos em relação aos povos colonizados encarados como escravos, serviçais e outros subalternos. Esta posição conservadora

defende a construção de uma cultura comum e deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças e valores *diferentes*, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores.

O multiculturalismo humanista liberal parte da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, o que permite a todos competir na sociedade capitalista. Segundo o autor, esta posição assume um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia o referencial intelectual dos grupos dominantes.

Quanto ao multiculturalismo liberal de esquerda, a ênfase é dada na diferença cultural, defendendo que privilegiar a igualdade entre raças/etnias pode abafar as diferenças de gênero, classe social e sexualidade.

O multiculturalismo crítico, por sua vez, parte da afirmação de que essa linha de pensamento tem de ser contextualizada a partir de uma ação política de transformação. Entende as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e *significações*. “*Precisamos examinar a linguagem e a sua produção como uma forma de disputa social*” (McLaren, 2000, p.29). Ainda: “*a linguagem é o meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas, designando e agindo sobre a prática social*” (Fraser, 1992, apud McLaren, 2000, p.30).

O multiculturalismo crítico apóia-se num projeto de transformação social que contempla a equidade como grande meta a ser atingida. Segundo Canen e Oliveira (2002)

Uma dupla dimensão caracteriza a educação multicultural: de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças (CANEN & Oliveira, 2002, p.63).

Nesse sentido, o multiculturalismo crítico propõe uma ação social voltada para a transformação e não apenas descrição ou interpretação do mundo, possibilitando a inclusão dos marginalizados na sociedade, assumindo o reconhecimento dos direitos

básicos de todos. Ele garante, assim, um horizonte em que a igualdade é reconhecida no sentido de que todos têm os mesmos direitos básicos.

Articulando a perspectiva multicultural a um projeto de alfabetização, Canen (2002) aponta que é necessário conhecer quem são as crianças que estão no processo de alfabetização, que saberes possuem, de que lugares falam, a partir de que visões de mundo expressam as suas palavras para que o processo de leitura e escrita ocorra de forma significativa. Afirma que há necessidade de introduzir o tema da diversidade cultural na alfabetização e no letramento, pois esta ação

significa resgatar o cidadão, emancipador e político do processo de alfabetização. Significa, acima de tudo, articular o processo de alfabetização a um projeto de valorização das identidades culturais dos sujeitos envolvidos, com suas experiências históricas, políticas, culturais e sociais, que não podem ser ignoradas (...) Significa atuar em uma luta política desafiadora de visões monoculturais presentes (...) em cartilhas cuja linguagem está muito distante das culturas dos sujeitos alfabetizados (CANEN, 2002, p.55).

De acordo com essas idéias, o segundo eixo do referencial teórico encontra-se na questão do letramento, discutido a partir de autores tais como Soares (1986, 2004), Cagliari (2001) e Carvalho (2005), articulada à perspectiva multicultural (Canen, 2002, 2007), no âmbito da prática pedagógica.

Soares (2004) afirma que, em sociedades distantes, tanto do ponto de vista geográfico como sócio-econômico, houve a necessidade de reconhecer-se e nomear-se práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas do que aquelas do ler e do escrever, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a criação do termo *letramento* no Brasil, *illettrisme* na França, *literacia* em Portugal – do inglês *literacy* – para conceituar fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*. Soares destaca que, nos países desenvolvidos há uma constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

No Brasil, ao longo das décadas, identificamos uma progressiva extensão do conceito de letramento. Segundo Soares (1986), até o Censo de 1940, o conceito de alfabetizado era entendido como aquele que declarasse saber ler e escrever o próprio

nome e, mais tarde, escrever um bilhete simples, ou exercer uma prática simples de leitura e escrita. No momento atual, os resultados do Censo têm sido apresentados não só a partir da aprendizagem da leitura e escrita, mas principalmente pelo uso da leitura e escrita que o sujeito faz socialmente. Verifica-se uma extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, conforme Soares (2004) aponta: “... *do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita*” (2004, p.7). Sendo assim, Soares (2004) conceitua letramento da seguinte forma:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (...) Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais (...) se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004, p.24).

Carvalho (2005) utiliza a palavra *alfabetização* no sentido restrito de “aprendizagem inicial da leitura e escrita”, isto é, ensinar o código alfabético, ou seja, a relação estabelecida entre letras e sons. Considera um processo que acontece limitado no tempo, conteúdo e objetivos. A diferença entre o alfabetizado e o letrado, para a autora, consiste em que o letrado é aquele que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atividades sociais e profissionais.

De acordo com os objetivos propostos para o presente estudo, os conceitos do multiculturalismo crítico e letramento encontram em suficiente consonância para se pensar em um melhor aproveitamento escolar das crianças das classes populares no seu processo de aquisição da leitura e escrita.

Conforme afirma Moreira (2001) “*Pode-se promover a educação multicultural para desenvolver sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades*” (p.66). É importante reconhecer que, no ambiente escolar, há uma pluralidade cultural e, conforme afirma Soares (1986), a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, valoriza a cultura da classe dominante e ignora os

padrões culturais dos alunos das classes dominadas – que são considerados inexistentes ou errôneas.

Pensar em práticas multiculturais associadas ao letramento é permitir que essas vozes silenciadas ecoem, respeitando a diversidade cultural presente em nossa sociedade; promovendo a aprendizagem escolar em condições de igualdade para todos. Conforme afirma Candau (2002), “*a igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos*” (p.128-129).

Cagliari (2001), por sua vez, levanta a questão de que a escola parte do princípio de que todas as crianças não têm um passado, não acumularam conhecimentos e habilidades. Trata as crianças como se todas estivessem no mesmo nível, nada soubessem e precisassem aprender tudo e da mesma maneira.

É necessário pensar na diversidade cultural existente nas instituições escolares e promover práticas multiculturais de letramento levando em conta os conhecimentos prévios das crianças. Tratar as crianças como sendo todas letradas, sem levar em conta os conhecimentos prévios de cada uma ou julgando-as como incompetentes para a aprendizagem da leitura e escrita poderá trazer conseqüências graves para o futuro delas, que poderão ter dificuldades enormes em continuar na escola ou pender irreversivelmente para a evasão escolar.

Soares (1986) aponta que:

Assim, o fracasso escolar não deve ser combatido tomando-se como inimigas supostas deficiências das crianças, de sua família ou de seu contexto cultural, como faz a educação compensatória; o inimigo é a escola, que deveria transformar-se, aceitando as características culturais e lingüísticas das crianças das camadas populares para, a partir daí, levá-las à aquisição dos valores, comportamentos e linguagens das classes favorecidas, sem, entretanto, pretender que elas abandonem sua identidade e heranças culturais\_ (SOARES, 1986, p.35).

Carvalho (2005) afirma que nos países em que o analfabetismo já está superado, espera-se que a escola trabalhe com processos de letramento, isto é, forme indivíduos hábeis no uso da leitura e a escrita para todos os fins: escolares, sociais e profissionais.

É nessa perspectiva que o presente estudo será desenvolvido, buscando, como dito anteriormente, articular a perspectiva multicultural crítica ao letramento,

delineando esta articulação tanto em âmbito da discussão teórica como na prática-objeto do presente estudo.

#### 1.4 – Metodologia

##### 1.4.1 – Definição:

Considerando as questões de estudo e objetivos propostos, articulados ao enfoque teórico que orientou o desenvolvimento desta dissertação, a metodologia de pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa com estratégia de pesquisa-ação. Por entender que a pesquisa investigou “o que ocorre no grupo e instituição relacionando ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas” (Alves-Mazzotti, 2002, p. 139), o paradigma escolhido foi o da teoria crítica. O paradigma da teoria crítica parte do pressuposto de que nenhum processo social pode ser analisado isoladamente, de forma neutra, sem levar em consideração os conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam a sociedade.

A pesquisa qualitativa, segundo Goldenberg (1997), visa à compreensão interpretativa das experiências do indivíduo dentro do contexto em que foram vivenciadas. Levando em conta que o objeto de estudo estava relacionado com o meio social em que a criança convive, foi necessário analisar a discrepância (ou não) entre o dialeto da criança e o dialeto aceito socialmente dentro do espaço escolar, levando em conta as experiências que as crianças têm com a leitura e escrita no seu espaço social, de modo a propor uma ação de letramento multiculturalmente orientada.

Segundo Thiollent (2007), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social, em que há uma interação entre os pesquisadores e os sujeitos implicados na situação investigada. Desta interação, é possível ordenar a prioridade de problemas a serem pesquisados, bem como as soluções a serem encaminhadas, sob a forma de ação concreta. O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação. O objetivo da pesquisa-ação consiste em esclarecer os problemas da situação observada. Durante o processo, há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos protagonistas envolvidos. A pesquisa não se limita a

uma forma de ação sem objetivo delimitado, mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. Como aponta Thiollent (2007), “a ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento” (2007, p.21).

Levando em conta que a pesquisa buscou analisar em que medida se pode tentar diminuir a discrepância entre o dialeto da criança e o dialeto oficial da escola, tendo como ponto de partida o Multiculturalismo como uma forma de tornar o diálogo possível entre os dialetos, escolhi a pesquisa-ação e o paradigma da teoria crítica por entender que ações multiculturais possibilitam conscientizar as pessoas e grupos envolvidos com a pesquisa sobre os problemas por eles enfrentados, com vistas às discussões e aplicação de soluções.

Esta pesquisa classificou-se também como descritiva, pois teve propostas de intervenções multiculturais no ambiente escolar para analisar a possibilidade de diálogo entre os dialetos que se apresentaram nesse ambiente escolar a partir do respeito à identidade cultural de cada criança. A pesquisa descritiva, segundo Gil (1999), tem por objetivo básico descrever as características de determinada população ou fenômeno e estabelecer possíveis relações entre variáveis. As variáveis da pesquisa foram práticas multiculturais.

### 1.5 – Caracterização da Amostra

O estudo consiste em pesquisar uma turma com histórico de fracasso escolar, em 2007, na rede municipal de Duque de Caxias. Sem sucesso na aquisição de conhecimentos específicos ou só alcançando a decodificação das palavras no terceiro ano do ciclo, as crianças permaneciam na escola em períodos que variavam de três a cinco anos<sup>3</sup>. Esta turma, no ano de 2008, no quinto ano, foi acompanhada por mim desde o início do Mestrado, com aplicação de estratégias de letramento multiculturalmente orientadas, a serem descritas no capítulo dedicado à análise de dados.

Esta turma foi escolhida por apresentar um histórico de fracasso escolar na aquisição da leitura e escrita. A articulação de propostas multiculturais com letramento

---

<sup>3</sup> O município de Duque de Caxias trabalha com ciclo e seriação. O ciclo é composto de três anos (correspondendo às classes de alfabetização, primeira e segunda séries da seriação). Depois que a criança completa o ciclo, passa para o quarto ano. A retenção só pode acontecer no terceiro ano do ciclo e na seriação.

foi um recurso pedagógico escolhido para se verificar em que medida tais propostas contribuem para a minimização do fracasso escolar.

#### 1.6 – Procedimentos de Coletas de Dados

A coleta de dados deu-se a partir de encontros diários com a turma, onde foi feito um levantamento sobre os conhecimentos prévios das crianças acerca dos conteúdos escolares e da concepção construída a respeito da importância da leitura e escrita para a formação pessoal do indivíduo. Os instrumentos utilizados incluíram exercícios pedagógicos permeados pelo diálogo, e demais instrumentos, construídos a partir da interação da pesquisadora com as crianças, mediante a avaliação feita das ações multiculturais.

A construção dos instrumentos foi feita após o levantamento de dados sobre os conhecimentos prévios das crianças acerca dos conteúdos escolares. Para cada instrumento, o diálogo sobre a importância da construção do conhecimento proposto foi realizado entre a pesquisadora e o grupo.

Os instrumentos foram aplicados no dia-a-dia, quando foi recolhido o registro das crianças e quando a pesquisadora registrou, no seu diário de campo, as observações, as falas das crianças e as atitudes frente ao planejamento proposto, a fim de poder avaliar continuamente o trabalho e planejar novas atividades.

Após a coleta de dados, foi feita uma análise qualitativa dos discursos presentes nas produções das crianças, levando em conta a ordem cronológica para poder avaliar se houve ou não evolução no processo de aprendizagem das mesmas. A análise qualitativa foi realizada levando em consideração os dados de todos os instrumentos utilizados na pesquisa, em que foi feita uma correlação dos dados com o desenvolvimento da aprendizagem, verificando em que medida os dados contemplam as quatro dimensões estratégicas para o trabalho com a linguagem no cotidiano escolar da alfabetização multicultural, proposta por Canen (2002).

#### 1.7 - Produção do conhecimento: um mergulho na produção da Anped

Escolhi o *site* da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), para verificar quais as produções acadêmicas que coadunavam com o



presente trabalho, por se tratar um fórum de discussão nacional de pesquisa, reconhecido academicamente.

Foi realizado um levantamento da produção acadêmica nos anos de 2005, 2006 e 2007. Do levantamento realizado, verifiquei um grande foco de discussão sobre As Práticas Cotidianas de Alfabetização, voltadas para a preocupação com a formação de professores, trabalhos estes que priorizaram uma discussão sobre o saber dos docentes e como eles utilizam o saber na prática com os alunos, cada trabalho com a sua especificidade de discussão (Albuquerque, Ferreira e Moraes, 2005; Côco 2005; Coutinho 2005; Cunha 2005; Silva e Batista 2005; Fernandes 2006; Côco, 2006; Vieira e Guarnieri 2007; Pavão 2007).

Alguns trabalhos discutiram sobre as práticas de leitura e escrita, enfatizando a produção escrita, a produção de textos literários, o desempenho na leitura e os sentidos da leitura atribuídos pelas crianças, bem como os trabalhos com textos na Educação Infantil [Bragagnolo e Dickel 2005; Brandão 2005; Frigotto 2005; Oliveira 2005; Paulino 2005; Falcão e Schwartz 2005; Silva 2005; Tfouni e Assolini 2006; Souza 2006; Schwartz 2006; Oliveira 2006; Piffer 2007; Machado 2007; Souza e Ferreira 2007]. Trabalhos sobre o letramento, com discussões sobre a base teórico-metodológica e a sua contribuição na formação da criança, também estiveram presentes nos estudos de Goulart (2005), Macedo (2005), Resende e Pelandre (2005), Fritzen (2007), Macedo (2007), Costa e Silva (2007).

Poucos trabalhos foram apresentados sobre a escrita digital, dentre os quais Caiado (2005) e Glória e Frade (2005) e dois trabalhos abordaram a história da alfabetização, como contribuição de estudo para o entendimento da evolução para os dias atuais, a saber, Amâncio (2005) e Izabel e Maciel (2006). No ano de 2007, examinei trabalhos voltados para a discussão dos livros didáticos, mostrando como as mudanças aparecem, a partir das orientações dos PCNS e PNLD, destacando-se neste enfoque Leal e Brandão (2007), Magalhães (2007) e Ferreira, Cabral, Tavares e Albuquerque (2007).

Em consonância com a presente pesquisa, examinei a produção de dois trabalhos com o enfoque nos dialetos e no multiculturalismo. Cordeiro (2006) discute a variação lingüística, bem como de que forma o docente lida com a variação dialetal presente no cotidiano escolar. Analisa os conceitos de sistema e fala, e mostra a possibilidade de se usar o dialeto padrão e o dialeto construído pelo grupo, uma vez que estudos na área da lingüística apontam para a variação dialetal e seus impactos na

alfabetização. Seu trabalho tem como objetivo investigar o conhecimento dos docentes acerca da variação lingüística, tendo em vista o baixo nível de desempenho lingüístico dos alunos, no que diz respeito a novas competências que se tem exigido em nossa sociedade letrada (PISA, 2000 / SAEB, 1990).

Gerken (2007) por sua vez, discute a educação escolar indígena, apontando a diversidade cultural presente e analisando como fazer um diálogo da cultura letrada com a cultura indígena. Mostra que a interação entre a oralidade e a linguagem escrita pode ser observada através da interação concreta entre o texto e a fala dos sujeitos. Experiências como estas podem trazer contribuições importantes para a superação das dificuldades recorrentes dos sistemas e dos profissionais em lidar com a diversidade cultural.

Não encontrei, nos trabalhos apresentados nos últimos três anos, no fórum da Anped, discussões acerca das práticas de letramento em uma perspectiva multicultural, unindo a discussão dos dialetos e do respeito à diversidade cultural como uma perspectiva de minimização do baixo nível de desempenho lingüístico, o que ressalta a contribuição que o presente estudo pretende dar para as discussões na área.

### 1.8 - A Estrutura da Dissertação

Esta dissertação teve, no capítulo 1, caracterização da pesquisa, discorrendo sobre a motivação inicial, introduzindo as contribuições teóricas, apontando os objetivos que nortearam a pesquisa, a metodologia utilizada, o procedimento da coleta de dados e o levantamento de dados da produção do conhecimento acadêmico nos últimos três anos, baseado no *site* da ANPED. O capítulo 2 aprofunda o referencial teórico, trazendo as contribuições dos pesquisadores na área do multiculturalismo e letramento. O capítulo 3 relaciona a teoria com a prática, trazendo os dados da pesquisa de campo, bem como contextualizando a pesquisa-ação no cenário da instituição escolar onde se desenvolveu e no marco legal do Planejamento Político Pedagógico da Rede Municipal de Duque de Caxias, documento que norteia o planejamento das escolas da rede. O capítulo 4 traz as conclusões finais, apontando as contribuições e os desafios da pesquisa.

### 2 - Letramento e Multiculturalismo: discutindo conceitos

O presente capítulo irá aprofundar as categorias centrais do estudo, buscando vincular a discussão multicultural ao currículo no contexto letramento, em uma visão de formação de identidades culturais.

## 2.1 - Multiculturalismo: (Re) Construção Identitária

O tema do multiculturalismo tem ocupado inúmeros debates em nossos meios educacionais. Em uma sociedade permeada pela diversidade cultural, busca-se compreender de que forma a escola, enquanto instituição educacional produtora de conhecimentos (Candau, 2002), lida com a sua clientela, considerando os múltiplos sujeitos que compõem a classe escolar.

Santos e Sousa (2003) afirmam que

o principal papel do professor neste processo é decidir. Decidir-se não por conteúdos lingüísticos e/ou matemáticos; não por instrumentos de avaliação..., mas, sim, pela sociedade. Esta necessita, hoje, de um indivíduo constituído a partir de valores humanitários que oportunize a (con) vivência de cidadãos críticos, conscientes e produtivos.(SANTOS & SOUSA, 2003, p.3).

Ocupo-me aqui basicamente do multiculturalismo como uma prática social que contribui para a formação da identidade cultural do sujeito, nos passos de Hall (2003), que analisa a construção da identidade do sujeito formada na interação entre o eu e a sociedade. Para este autor, a relação eu-sociedade preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público, numa relação entre a projeção de nós mesmos nessas sociedades. Dessa forma projetamos a nós próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que absorvemos seus significados e valores. Tornando-se parte de nós, contribui para harmonizar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, liga o sujeito à estrutura.

Pode-se considerar que há possível influência da identidade construída pelo sujeito no processo de aprendizagem, tendo em vista que é comum a atitude de tentar harmonizar valores de uma cultura escolar de caráter monocultural <sup>4</sup> com os seus

---

<sup>4</sup> Segundo Candau (2002), entende-se por caráter monocultural o conhecimento produzido que não leva em conta a diversidade cultural e sim o padrão da classe dominante.

valores culturais. Faz-se necessário o diálogo com os conceitos de identidade, cultura, currículo e letramento.

Candau (2002) trabalha com a questão da diversidade cultural e o fracasso escolar. Aponta, historicamente, como surgiram as propostas educacionais a partir da temática da diversidade de culturas, em que foi necessário o reconhecimento da pluralidade de experiências culturais que moldam a sociedade contemporânea e suas relações.

Entre os americanos, percebe-se que, por ser os Estados Unidos um país de imigrantes, buscou-se articular propostas curriculares com a diversidade cultural. Deste modo, promoveu-se uma articulação entre educação e cultura, no sentido mais amplo da palavra *educação*.

Foi a partir do movimento de lutas pelos direitos civis, organizado pelo movimento negro norte-americano, em protesto contra desigualdade constatada entre negros e brancos, que se evidenciou a preocupação com as relações entre diversidade cultural e educação no contexto norte-americano. Segundo Candau

As primeiras reflexões sobre a relação entre educação e cultura(s), naquele país, têm sua origem na percepção da existência de desigualdades sociais profundas e discriminações no compromisso de educadores com as lutas políticas, econômicas e sociais de grupos socialmente e culturalmente marginalizados, principalmente negros. (2002, p.53)

Se, inicialmente, as propostas educacionais estavam voltadas para as questões culturais que se vinculavam apenas às questões afro-americanas, atualmente percebe-se que esta perspectiva foi-se ampliando a ponto de ser hoje entendida como uma educação voltada para as diversas manifestações culturais de grupos étnicos, feministas, de classe, etc. Sendo assim, os objetivos da educação multicultural passam a se tornar audíveis e visíveis rostos e vozes silenciados e invisibilizados.

McLaren (1997) observa que a partir da década de 90 surge uma nova tendência nas propostas multiculturais norte-americanas. Busca-se atingir o grupo hegemônico: os brancos. Para McLaren, a abolição da brancura deseja atingir o centro hegemônico do poder dominante nos Estados Unidos – a ideologia do patriarcado capitalista, de supremacia branca.

Candau (2002) considera que o *melting-pot*<sup>5</sup> não passou de um sonho, pois a história dos Estados Unidos sempre foi marcada pela segregação racial, rejeição aos imigrantes, principalmente àqueles que vêm da América empobrecida – os latinos.

Em relação à Europa, houve uma grande imigração de trabalhadores pouco qualificados, oriundos principalmente de suas ex-colônias da América Latina, do Caribe, da África e da Ásia nas décadas de 50 e 60. O domínio da língua da antiga metrópole facilitou a inter-relação e estimulou muitos trabalhadores a buscarem sobrevivência, emprego e riqueza nos países mais desenvolvidos do Velho Mundo. Mesmo com toda a política de retenção de imigrantes, a Europa não logrou sucesso. O resultado foi a entrada de um elevado número de africanos, asiáticos, caribenhos e latino-americanos, em caráter provisório, mas acabaram se estabelecendo e constituindo famílias. Em virtude disto, a escola europeia começou a ter dentro do seu contexto escolar crianças e filhos de imigrantes em caráter permanente e não mais provisório.

Os conflitos culturais europeus permanecem ainda hoje, atualmente que marcados por uma variedade de novos costumes, línguas e religiosidades trazidos com a chegada de árabes, muçulmanos, africanos, asiáticos. Essa nova realidade de conflitos passou a exigir dos países europeus soluções para o convívio na diversidade de culturas.

Dentro desta perspectiva, pode-se afirmar, com Forquin (1993), que, a partir dos anos 70, iniciou-se na Europa um movimento de mudança educacional, fruto de reflexões sociológicas e pedagógicas e das preocupações em relação às diferenças culturais entre diferentes classes sociais.

Foi inevitável o choque entre povos e culturas, no processo de expansão europeia, que foi marcado por relações de poder assimétricas. A América Latina tem a sua história marcada pela colonização, em que as atuações portuguesa e espanhola, em sua visão etnocêntrica, desconsideraram a cultura dos povos existentes, como os índios, eliminando-os, e escravizando negros africanos.

No Brasil, a imigração de italianos, alemães, suíços, entre outros, tinha fins político-raciais com o objetivo de modificar a *cor* do país, ou seja, “branquear o país de mulatos” (Candau, 2002), Candau e Moreira (2008). A relação de poder assimétrica era constatada pelas vantagens que os imigrantes europeus tiveram em relação aos negros que já estavam no Brasil: acesso à terra e ao emprego.

---

<sup>5</sup> Segundo Priore (2002), *melting-pot* caracteriza-se pela encruzilhada na qual todas as culturas se fundem ao adotar o “american way of life” – jeito americano de viver.

Tendo em vista esta diversidade cultural associada às relações desiguais de poder, fazem-se necessárias propostas de educação que contemplem explicitamente as relações entre culturas. Foi a partir dos anos 60 que a articulação entre educação e cultura ganhou mais fôlego, através das experiências que aconteceram fora dos muros escolares. Paulo Freire contribuiu de maneira significativa no âmbito da educação popular com a sua proposta para a alfabetização de adultos, testada nas periferias de Recife e no interior do Rio Grande do Norte. A proposta tornou-se mundialmente conhecida pela inovação pedagógica e pelos índices de resultados positivos obtidos: 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias pelo método das palavras geradoras (Brandão, 1981, apud, Candau, 2002, p.64).

Freire tinha uma preocupação com o diálogo, visava ao respeito à realidade e à cultura do educando. Explicitava que a invasão cultural era antidialógica, e a opção à ação dialógica – que deveria ser a verdadeira função da educação

Sobre a invasão cultural, Freire (1970) apontava que o sujeito invasor leva para o espaço histórico-cultural a sua visão de mundo e sobrepõe aos indivíduos invadidos tanto a sua visão quanto o seu sistema de valores. As relações entre invasor e invadido são relações autoritárias. O primeiro atua sobre o segundo, fazendo-o pensar ilusoriamente que influencia na atuação do primeiro; porém, o invasor expressa a sua palavra sem dar ao invadido este mesmo direito. Ao invadido resta apenas o papel de ouvinte. Conforme afirma Freire (1970) o invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os invadidos, jamais com eles; estes são pensados por aquele.

Dentro do contexto apresentado, o tema sobre o fracasso escolar discorre como uma das principais temáticas para a origem da discussão em torno de uma aproximação entre educação e cultura(s).

Ao longo da história da educação, foram apresentadas algumas respostas sobre questões relativas ao fracasso escolar e suas causas, com reflexões proveitosas sobre as dificuldades enfrentadas por pessoas que se ocuparam da solução dos problemas. Ao que se vê, ainda persiste o pensamento de que os alunos e suas famílias são os culpados, através das teorias racistas e a teoria da privação cultural.

Teorias racistas afirmam que os negros são intelectualmente inferiores. A teoria da Privação Cultural fundamenta os Programas de Educação Compensatória – que tinha por objetivo compensar as deficiências cognitivas e culturais que as crianças sofreram no ambiente familiar – por acreditar que os alunos dos grupos minoritários fracassam por causa de um déficit cultural desenvolvido no seu ambiente familiar pela falta de

preparação para freqüentar com eficiência a escola, pois “apresentam desvantagens socioculturais, ou seja, carência de ordem social” (Kramer, 1987, apud, Candau, 2002, p.68).

Avançamos com os seguintes questionamentos: de onde parte o conceito de cultura? Quem determina a eficiência ou deficiência de uma cultura? Nota-se nestas teorias que o padrão cultural considerado “correto” parte dos critérios do grupo social e culturalmente dominante.

Uma linha de pesquisa afirma que a culpa do fracasso escolar é da escola. Para os críticos-reprodutivistas, a escola simplesmente reflete um processo de exclusão que é estrutural e não escolar. A escola funciona como uma instituição que reproduz as discriminações realizadas pela sociedade.

Pensando desta forma, exclui-se a participação da escola, como se ela não tivesse autonomia em relação à sociedade na qual está inserida.

Percebemos que tanto as teorias racistas que consideramos, quanto a Teoria da Privação Cultural e a Teoria Crítico-Reprodutivista não oferecem soluções para um problema tão complexo como o fracasso escolar e suas implicações culturais, pois tais teorias não articulam satisfatoriamente a diversidade cultural dos sujeitos com o caráter monocultural das instituições escolares. Não consideram satisfatoriamente a relevância da diversidade cultural com o processo de construção do conhecimento do sujeito.

Estudos contemporâneos encontrados em Arroyo (1996, apud Candau, 2002, p.70), entre outros, apontam para a dificuldade que a educação tem em trabalhar a diversidade de tempos, de ritmos, de valores e de culturas. Afirmam que a escola tende a homogeneizar; tem sido um mecanismo de normatização.

Candau (1998) traz para a discussão a importância da consciência da diversidade cultural no sentido de se passar da concepção reducionista de cultura, que enfoca as dimensões artísticas e intelectuais, para uma perspectiva ampla, na qual defende-se cultura como o estruturante profundo do cotidiano de todo o grupo social. Entendendo que a cultura não é um fenômeno estático, mas que se modifica e sofre influências muito diversas, concluímos que é impossível afirmar que nas sociedades contemporâneas existem culturas *puras*. Partindo desse princípio, Candau (2002), Macedo (2003), e Canen (2004) exploram o termo *hibridização cultural*, demonstrando que diferentes misturas culturais se interpenetram, sem implicar necessariamente a exclusão de uma cultura em detrimento da outra.

Partindo da idéia da hibridização cultural, que torna plurais os sujeitos, faz-se necessário analisar como a escola pensa o currículo frente à diversidade cultural presente no ambiente escolar. Costa (2004) afirma que o pensamento curricular é, na contemporaneidade, um pensamento identitário. Buscamos responder no currículo: “o que é mesmo?” Queremos saber o que é um currículo por competências? Falamos das semelhanças entre o currículo por competências e o currículo por objetivos. Paraíso (2003, 2004) discute se procuramos identificar currículos pós-críticos e distingui-los dos críticos. Corazza (2000) afirma que apontamos semelhanças e diferenças entre o currículo oficial e o alternativo e Canen (1998) aponta a necessidade de se saber o que é um currículo multicultural. Gabriel (2008) questiona “*como podemos enfrentar as questões políticas, epistemológicas e pedagógicas que envolvem os discursos sobre conhecimentos escolares no campo do currículo?*” (p.226).

Queremos saber o que é um currículo organizado por projetos de trabalhos, um currículo tradicional ou construtivista. Olhamos para a variedade de pensamentos existentes, de coisas, indivíduos, de práticas sociais procurando classificar, encontrar a unidade, aquilo que identifica: a identidade. Buscamos o *comum* sob a diferença.

Além disso, no campo curricular, a identidade goza de absoluto prestígio. Considerando o currículo como “um espaço de produções de identidade<sup>6</sup>”, Macedo (2003) propõe que o currículo seja entendido, a partir da noção de hibridismo, como espaço-tempo de fronteira, em que as culturas híbridas são produzidas pela negociação entre as tradições que o constituem.

De fato, o conceito de hibridismo poderia ser definido, grosso modo, como mescla. Uma mescla que transforma a diferença no mesmo, mas que permite também que o mesmo seja visto como diferença. Trata-se de uma noção que lida com a diferença e perturba tanto as fronteiras entre o eu e o outro quanto a própria idéia de eu e de outro. Macedo (2003) aponta que, historicamente, a noção de hibridismo encontra-se fortemente ligada a práticas de racismo e sexismo, de acordo com o trabalho de Young (1995, apud Macedo,2003). Tanto as questões sexuais quanto as raciais acabavam no centro do debate sobre o hibridismo, uma vez que era por meio do contato sexual – e do desejo – que o hibridismo racial tornava-se possível e, mais precisamente, a procriação era o atestado científico para a racialização do mundo.

---

<sup>6</sup> Cf. Silva, 1995.



O século XX viu emergir uma nova forma de pensar a questão do hibridismo. Ainda que a interação cultural entre diferentes grupos seja antiga – tendo-se expandido no período das grandes navegações e se tornado mais visível com a consolidação do capitalismo – até o século XX as tentativas de compreendê-la restringiam-se a explicações que tinham o evolucionismo como referência. Em meados do século XX, a aproximação entre culturas continuava com o enfoque voltado para o processo em que as culturas mais fortes atuavam na destruição de outras menos poderosas.

Macedo (2003) aponta que H. Bhabha (2003, apud Macedo, 2003) vai, na década de 1980, definir o colonialismo como um processo híbrido entre colonizador e colonizado. Sua análise está centrada na ambivalência da dominação e no hibridismo que expõe o caráter não unívoco dessa dominação no âmbito cultural.

No campo do currículo, a noção de hibridismo começou a subsidiar discussões sobre a interação entre os diferentes discursos que circulam tanto nas reformas educativas e no pensamento curricular quanto na escola. Macedo (2003) defende a idéia que, de forma diversa, o currículo como híbrido precisa ser pensado como espaço-tempo de fronteira e ambivalência em que convivem diferentes tradições culturais. Percebe o currículo como um espaço-tempo em que se produzem culturas híbridas pela negociação entre as muitas tradições que o constituem.

A idéia de tratar o currículo como híbrido tem tido destaque desde os anos 1990, especialmente em se tratando das políticas e do pensamento curricular. No Brasil, estudos das propostas curriculares recentes, realizados por Macedo (2003) e Lopes (2002) utilizarem-se da noção de hibridismo, também na formulação de Garcia Canclini, para entender a mescla de discursos que constituem os documentos curriculares, enfocando especialmente aqueles sobre educação e sobre a prática pedagógica. A idéia de culturas híbridas foi proposta por Canclini (2003), no início da década de 90, para pensar a modernidade latino-americana, sob o argumento de que esta havia produzido uma modernidade *sui-generis*, caracterizada pela mistura de culturas, pela proliferação de estratégias e pela pluralização de temporalidades.

Canclini (2003) distingue três processos fundamentais para explicar a hibridização: a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros. Segundo Lopes (2005) o primeiro processo de que trata o autor, o de descolecionar, refere-se às associações atualmente feitas entre culto e popular, entre estratos culturais de classes sociais distintas e entre produções culturais aproximadas pela atuação das

tecnologias; essas descoleções são vistas também como capazes de romper hierarquias, ainda que não sejam capazes de dissolver as diferenças entre classes. Proliferam atualmente os dispositivos de reprodução que não podem ser definidos como cultos ou populares. Neles se perdem as coleções, desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos. Os descolecionamentos e as hibridizações não permitem vincular rigidamente as classes sociais com os estratos culturais. A tendência predominante é que todos os setores misturem objetos de procedências separadas, ainda que alguns objetos permaneçam em circuitos minoritários para os quais foram feitos. As diferenças entre as classes permanecem, mas, na visão do autor, a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos.

Por desterritorialização e reterritorialização, Canclini (2003) entende dois processos articulados: a perda da relação entendida como “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas. O terceiro processo refere-se à produção dos gêneros impuros – constitucionalmente híbridos, produzidos tanto pelas descoleções quanto pela desterritorialização e reterritorialização.

Articulando à perspectiva de alfabetização multicultural, é necessário entender os processos fundamentais da hibridização, propostos por Canclini (2003) para poder perceber a cultura do grupo escolar, muitas vezes diferente da cultura acadêmica, de forma que possamos dialogar com as culturas, tentando romper hierarquias, entendendo os dialetos, como forma de manifestação de um determinado grupo, respeitando e aproximando o dialeto do grupo ao dialeto padrão.

## 2.2 - Currículo Multicultural

Moreira e Candau (2003) trazem para a discussão, a necessidade de currículos pautados por justiça curricular, no sentido de que os currículos contribuem para reduzir diferenças e desigualdades sociais.

Nesta discussão sobre justiça curricular, Connell (1993, apud, Moreira e Candau, 2003, p.157) analisa justiça curricular a partir de três princípios: (i) os interesses dos menos favorecidos, (ii) participação e escolarização comum e (iii) a produção histórica da igualdade.

Mc Carthy (1998, apud, Moreira e Candau, 2003, p.157) conceitua *diferença* como os princípios utilizados nos discursos, nas práticas e nas políticas para classificar e segregar grupos e indivíduos.

Há necessidade de que nas escolas e currículos haja uma orientação multicultural, que se pautem na tensão entre políticas de igualdade e políticas da diferença.

Articulando a importância da cultura no mundo contemporâneo e conseqüentemente como parte de tensão na construção do currículo, a discussão sobre cultura ganha relevância, pois adquire cada vez mais um papel significativo na vida social: hoje, tudo chega a ser visto como cultural. Considera-se que a cultura está próxima das atividades características e das interações cotidianas. Sendo assim, as ações e as experiências dos indivíduos estão implicadas nas análises dos fenômenos sociais.

Hall (2003) utiliza a expressão *centralidade da cultura* referindo-se à forma como a cultura penetra em cada espaço da vida social contemporânea, tornando-se ponto-chave no modo como o cotidiano se configura e se modifica. Assim, a cultura não pode ser vista sem relevância, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, constitutiva, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento.

A partir desse olhar, consideramos que a cultura contribui no processo de formação de identidades sociais, pois conforme afirma Hall (2003) as nossas identidades seriam sedimentadas através das diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver com o passar do tempo e que foram ocasionadas pelas vivências e experiências históricas construídas no cotidiano social. Hall esclarece que o posicionamento a favor da centralidade da cultura não implica considerar que nada exista a não ser a cultura, mas entender que toda prática social tem uma dimensão cultural, levando em conta que toda prática social está relacionada aos significados e depende deles no qual tem relação. A cultura constitui a existência dessa prática, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Partindo desse princípio é inegável a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s).

A escola é uma instituição que objetiva desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Sacristán (2001, apud Moreira e Candau, 2003, p.157) afirma que na educação são postas várias crenças como melhorias de qualidade de vida, decréscimo de agressividade, desenvolvimento da sensibilidade, entre outras. Sendo assim, coube à educação escolar selecionar saberes, valores, práticas e outros

referentes que considera adequados ao seu desenvolvimento. Pauta-se a idéia da igualdade e do direito de todos à educação e à escola. Conforme salientam Moreira e Candau (2003): “Que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares?” (p.160).

A perspectiva do ideal da igualdade e do direito de todos à educação e à escola propicia uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, sem levar em conta a diversidade cultural existente nesse universo escolar, ocasionando uma divisão, pois quem não se adapta à proposta monocultural de educação oferecida pela escola é caracterizado como o *outro*, o *diferente*, sendo fadado ao fracasso e conseqüentemente à exclusão do processo educacional. A escola, nesse contexto, é concebida como transmissora da *verdadeira cultura*, em um momento contemporâneo em que se busca desenvolver um novo olhar, uma nova postura, onde sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar. Dessa forma, a escola precisa ser repensada, refletindo sobre o que a especifica, identifica e diferencia de outros espaços de socialização: “a mediação reflexiva que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores” (Moreira e Candau, 2003, p.160).

A característica do universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa constituída por tensões e conflitos em virtude de as culturas crítica, acadêmica, social e institucional se articularem hegemonicamente e de modo absoluto, em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. A escola é convidada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer o seu universo escolar composto de sujeitos socioculturais que não podem mais ser silenciados por causa de uma cultura hegemônica que não permite a manifestação e a valorização das diferenças.

A partir das idéias expostas, a discussão recai sobre diversidade cultural e currículo.

Observamos por algumas das mais recentes pesquisas<sup>7</sup>, que a questão do multiculturalismo tem sido objeto de estudo por se trazer uma discussão sobre o

---

<sup>7</sup> “O multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil” sob a coordenação de Antonio Flavio Barbosa Moreira e com a participação de docentes e discentes da UFRJ e da UERJ, 2001.

reconhecimento das diversidades culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas ocupam o mesmo espaço.

Moreira e Candau (2003) assinalam que, uma ação docente multiculturalmente orientada sugere um enfrentamento aos desafios provocados pela diversidade cultural presente na sociedade e nas salas de aulas. Requer um olhar que supere o *universalismo* cultural presente nas escolas, em detrimento da diversidade de culturas com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que considere a existência de diferentes culturas no espaço escolar como uma riqueza intercultural, em que as diferentes culturas se conectam, se entrelaçam e dialogam entre si.

O caráter multicultural de grande parte das sociedades leva a um reconhecimento da pluralidade de identidades culturais que fazem parte da constituição histórico-social da cidadania, nas mais diversas localidades. Autores como Hall (2003), Canen (1997, 1998, 2004, 2007), Candau (2002) alertam para a necessidade de se pensar como as práticas pedagógico-curriculares, que são voltadas à construção de uma sociedade democrática e ao desenvolvimento da cidadania crítica e participativa, lidam com a noção das identidades culturais de classe, gênero, etnia, raça, padrões culturais e nacionalidade.

Uma educação multicultural voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem suscitado debates e discussões nacionais e internacionais, no sentido de questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógico-curriculares de uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas no âmbito da educação formal.

Autores como Moreira (2001) e Lopes (2002) têm contribuído para a discussão e *desnaturalização* de discursos curriculares, apontando o vínculo existente entre cultura(s) e poder que constitui a seleção, hierarquização e a valorização de saberes em sua formulação. Há concepções de currículos que se pretendem *nacionais* e em tal perspectiva, currículos nacionais são apontados como instrumentos de controle, pautados por conceitos de qualidade e produtividade que desconhecem sujeitos, saberes e formas de conhecimentos plurais. Em sociedades multiculturais, essas questões assumem um importante significado, pois é necessário perceber em que medida a pluralidade de vozes e de identidades culturais são contempladas nas propostas curriculares. A partir do paradigma da teoria crítica, essa perspectiva questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras. Dessa forma, é relevante a promoção de práticas pedagógico-curriculares que

problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados *diferentes*.

Canen (2002, 2007, 2008) afirma que, em um contexto de crescente globalização, a necessidade de uma educação para a diversidade cultural tem sido preconizada em literatura nacional e internacional mediante três argumentos distintos: de um lado as fronteiras geográficas são diluídas pelo avanço da tecnologia, da mídia e da informática – o que estaria permitindo um intercâmbio entre culturas distintas. Em outra perspectiva, a constatação de uma filtragem de valores dominantes e de uma cultura predominantemente imbuída por valores consumistas que estaria comprometendo culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização, ameaçador das identidades culturais específicas. Nesse caso, a educação multicultural é percebida como uma possibilidade de resgatar os valores culturais ameaçados, garantindo a pluralidade cultural. O conhecimento da diversidade cultural e a perspectiva de aceitação da pluralidade cultural, visando ao desenvolvimento dos valores de tolerância e de otimização das relações interpessoais entre grupos culturalmente diversos, estariam na base de ambas as perspectivas em pauta, conforme argumentado por Canen (2002, 2004, 2007, 2008).

Canen (2002, 2007, 2008) afirma que, em uma terceira perspectiva, a globalização é percebida em sua face *perversa*: na medida em que não privilegia igualmente os diversos grupos socioculturais, estaria contribuindo para a formação de processos discriminatórios, legitimando desigualdades e reforçando a exclusão social. Nesse caso, a educação multicultural ultrapassaria uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural, bem como iria além do pensamento naturalístico de *tolerância* e de *apreciação* da diversidade cultural. De fato, nessa terceira perspectiva, enfoca-se, acima de tudo, o desenvolvimento de uma conscientização crítica acerca das práticas pedagógicas cotidianas que excluem as vozes ligadas a grupos socioculturais marginalizados (Candau, 1997; McLaren, 1997).

Sendo assim, as estratégias pedagógicas podem partir de um conhecimento das diferentes raízes étnicas. Trata-se, não de substituir um conhecimento pelo outro, mas sim de propiciar aos estudantes a compreensão das conexões das culturas, das relações de poder envolvidas nas formas de hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como a possibilidade de diversos olhares de acordo com a leitura realizada da situação em foco.

Uma das questões que têm sido discutidas nas pesquisas é relativa à *ancoragem social* dos conteúdos: trata-se de uma reflexão sobre como ele surgiu, em que contexto social surgiu, quem foi que propôs historicamente esse conceito e as ideologias. Ou seja, algumas pesquisas defendem que se tenha clareza da construção do currículo, que se tenha apreendido a relevância do conhecimento apresentado, a sua implicação histórica, política e social em consonância com o cotidiano do estudante. Em síntese,

Os propósitos apresentados parecem ser clarificar de quem é o conhecimento hegemônico no currículo, que representações estão nele incluídas, que identidades se deseja que eles reflitam e construam, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista (Moreira e Candau, 2003, p.162).

A idéia é transformar o espaço monocultural escolar em um espaço de crítica cultural, em que sejam promovidas discussões que propiciem, ao estudante, a compreensão de que tudo pode ser questionado e transformado e de que não precisamos ficar indiferentes ao conhecimento que é transmitido como *natural* e *inevitável*. Além da crítica cultural, é necessário expandir o horizonte cultural do aluno.

Se orientado por uma visão multicultural, o docente atento às questões curriculares pode-se sensibilizar com a questão do preconceito e da discriminação, tão presentes em nossa sociedade e em nossas escolas. Nessa perspectiva, tem a chance de promover no cotidiano escolar uma educação combativa de tais preconceitos e a discriminações, buscando assim uma sociedade que seja mais justa e menos discriminatória.

Moreira e Candau (2003) afirmam que a escola não reconhece em seu interior manifestações de preconceito e discriminação, pois está impregnada de um discurso igualitário – “todos são tratados da mesma forma”. Porém, o caráter monocultural escolar gera discriminações e preconceitos por não considerar a pluralidade cultural da sua clientela. Dessa forma, é necessário problematizar, desvelar e reconhecer este caráter monocultural discriminador. Caso contrário, a escola continuará reforçando os processos discriminadores da escola ao reproduzir os padrões da cultura da classe dominante.

Consideramos que a formulação de um currículo multiculturalmente orientado vai além da questão única de introduzir práticas ou agregar conteúdos, mas de ter uma releitura da própria visão de educação. O papel do professor é fundamental nesse processo de introdução dessas questões na educação. O aprofundamento da temática da formação cultural brasileira se faz imprescindível. Como apontam Moreira e Candau (2003) “Questionar os lugares comuns, as leituras hegemônicas da nossa cultura e de suas características, assim como das relações entre os diferentes grupos sociais e étnicos, constitui outro aspecto que carece discutir e aprofundar”(p.167).

Santos (2006) contribui para a reflexão acima, afirmando:

Desta maneira, currículo diz respeito não somente à organização de conteúdos a serem ensinados, como também engloba todas as relações que perpassam o processo dessa organização: desde a escolha sobre o que priorizar a ser ensinado na instituição, até a decisão sobre quem determina esses – e outros – aspectos que comporão o processo ensino-aprendizagem como um todo. (SANTOS, 2003, p.6)

Pensar nas relações entre os diferentes grupos sociais e étnicos é pensar na pluralidade de sujeitos que coexistem em nossa sociedade. É pensar como estas relações são estabelecidas no ambiente escolar no momento da alfabetização.

### 2.3- Unindo o Currículo e a Alfabetização Multicultural: um passo para a (Re) Construção Identitária

Percebemos hoje, na nossa sociedade, o quanto avançam as discussões em torno da alfabetização e do fracasso escolar. Buscam-se tentativas de compreender o processo de aquisição de leitura e escrita para se entender quais são os possíveis entraves que não permitem aos alunos avançarem na construção da leitura e escrita. Canen (2002) traz para a discussão a questão da alfabetização multicultural. Encontramos, no cotidiano escolar, crianças que vivem em diferentes realidades uma das outras, em relação a moradia, condição social; crianças brancas, negras, pardas, pobres, ricas, letradas<sup>8</sup>, não

---

<sup>8</sup> O termo *letradas* se emprega aqui no sentido de que essas crianças participam de práticas sociais relativas ao uso da leitura e escrita.



letradas<sup>9</sup> e isto nos faz pensar na constituição identitária<sup>10</sup> de cada criança constituída pela história de vida, marcada muitas vezes por discriminações e preconceitos.

Em nossa história educacional são percebidos, desde o início da nossa colonização, a hegemonia de poder e o etnocentrismo europeus, pois toda a cultura aqui, no Brasil, encontrada na época do descobrimento, foi menosprezada, considerada inferior. Assim, na história da colonização constatamos que os europeus, marcados por uma cultura em que o branco era considerado superior, e a Europa, o centro do saber, coloniza o Brasil imprimindo as suas marcas. Conseqüentemente, as relações sociais desiguais começam a se configurar, pois eram constatadas as vantagens que os imigrantes europeus tiveram em relação aos negros que já estavam no Brasil: acesso à terra e ao emprego. A partir das relações desiguais de poder associadas à diversidade cultural presente em nosso país, começaram a ser pensadas propostas de educação que trabalhassem explicitamente as relações entre cultura e educação.

Paulo Freire, considerado o precursor do Multiculturalismo, contribuiu significativamente para se pensar a diversidade cultural na alfabetização, quando inovou pedagogicamente com a sua proposta de alfabetização de adultos em uma relação dialógica. Entendendo que o sujeito é o centro do processo de aprendizagem e que deve participar dialogicamente desse processo, rompe com a educação bancária – definida como uma educação em que o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. A única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1986). O conhecimento é apenas transmitido, *depositado* e não dialogado, transformado.

Conforme aponta Candau (2002), Freire, além da preocupação com o diálogo, visava ao respeito à realidade e à cultura do educando. É possível afirmar que o pensamento de Freire avança nas questões educacionais contrapondo teorias que culpabilizavam os alunos e as famílias pelo fracasso escolar através de Teorias Racistas ou de Privação Cultural. Freire (1986) traz para a discussão a valorização da cultura do

---

<sup>9</sup>A expressão *não letradas* se emprega aqui no sentido de que essas crianças apenas decodificam o código alfabético, mas não compreendem o uso da leitura e escrita socialmente.

<sup>10</sup> Segundo Canen (2002), o termo *constituição identitária* refere-se a “perceber o sujeito como sujeito produtor de cultura, inserido em um momento histórico, político e social definido, sofrendo as influências de uma distribuição desigual de bens materiais e simbólicos, com todas as conseqüências que estas condições podem acarretar”(p.58).

sujeito como ponto de partida para um trabalho que objetivava uma alfabetização que desenvolvesse a cidadania. Freire (1986) defende a Pedagogia da Pergunta:

Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma... o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão (p.48-49).

Nessa perspectiva, em que o sujeito caminha no centro do processo educacional, entende-se a construção do conhecimento vinculada à curiosidade e ao diálogo com os sujeitos; questões ligadas à cultura, ao saber do grupo e ao pertencimento social de cada um emergem contrapondo o conhecimento monocultural proposto pela escola. Conforme afirma Candau (2002), diante de uma realidade social plural, quem determina a eficiência ou deficiência de uma cultura?

Esse questionamento nos remete à construção do currículo. Vivendo em uma sociedade plural, caracterizada por relações sociais desiguais, em que são postas como melhorias de vida várias crenças, sabemos que ficou a encargo da educação escolar selecionar saberes, valores, práticas e outros referentes que considera adequados ao seu desenvolvimento. Entretanto, à escola coube selecionar saberes dentro de um discurso igualitário – “todos são tratados da mesma forma” – e cabe aqui perguntar : da mesma forma, em que sentido? No sentido dos direitos ou no sentido dos saberes? O caráter monocultural escolar, levando em consideração que deve ministrar os mesmos conteúdos, tratando todos de forma igualitária, em relação ao saber, gera discriminações e preconceitos, pois, não reconhecendo a diferença como uma característica social possível dentro de uma sociedade revestida pela diversidade cultural e presente no ambiente escolar, discrimina e exclui quem não se adapta ao seu sistema de ensino.

Sendo assim, cabe perguntar: que saberes são valorizados no âmbito escolar? Como a escola pode construir o seu currículo levando em conta a diversidade cultural que faz parte da sua clientela? Afirma Canen (2002) que o processo de alfabetização deve pautar-se em uma visão de cidadania multicultural, preocupando-se não somente com a decodificação do sistema alfabético, por parte dos alfabetizandos, mas também com a valorização da diversidade cultural, construindo processos de diferenças.

Atualmente, percebemos que as discussões no campo acadêmico (Oliveira e Miranda, 2004; Canen & Assis, 2004) ultrapassam as questões das classes sociais, levando em conta a importância da diversidade de raças, culturas, linguagem, histórias de vida, visões de mundo e outros aspectos na formação das identidades. O multiculturalismo na alfabetização parte da conscientização acerca da pluralidade cultural, incluindo-a nas práticas de alfabetização como proposta de uma possível superação do fracasso escolar.

Dentro desse contexto o multiculturalismo traz contribuições, conforme afirma Candau (1998), no sentido de discutir a importância da consciência da diversidade cultural para que se possa passar da concepção reducionista de cultura para uma cultura como estruturante profunda do cotidiano de todo o grupo social. Forquin (1993) afirma que um ensino só se torna multicultural quando a escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização de ensino é realizada levando em conta a pluralidade dos pertencimentos e das referências culturais da comunidade escolar. A perspectiva multicultural crítica aponta três aspectos indissociáveis neste olhar sobre a educação e a alfabetização: as identidades dos sujeitos alfabetizados, as identidades dos sujeitos alfabetizadores e o currículo de alfabetização que se deseja construir, contrapondo propostas curriculares monoculturais e homogeneizantes.

Partir da realidade de cada sujeito não significa ficar somente na realidade de cada sujeito. Deve haver um diálogo entre as culturas e não uma sobreposição de culturas, em que uma seja considerada superior à outra. Consideramos que a cultura é hibridizada por vários elementos identitários, como a cor, a raça, o sexo, a classe social, entre outros, formando uma identidade plural. Sendo assim, a criança constrói a sua identidade cultural pela sua experiência relacional de vida, constituída de uma história.

Dessa forma, apontamos a necessidade de a escola repensar a sua forma de ação, o seu currículo, uma vez que entendemos que a escola discrimina e não dialoga com as diferentes culturas. Repensar o currículo levando em consideração a diversidade cultural presente em nossa sociedade e abrindo espaço para que o sujeito participe dialogicamente da sua aprendizagem. Moreira e Candau (2003) apontam que o multiculturalismo contribui na sua abordagem, quando traz a questão relativa à “ancoragem social” dos conteúdos que defende a ideia de o sujeito perceber como e em que contexto social eles surgiram, quem foi que propôs historicamente esses conceitos e ideologias. Em outras palavras, o sujeito deixa de ser passivo na sua aprendizagem para

tornar-se ativo, crítico, participativo, discutindo qual o viés político e social que faz parte da construção do currículo que contribuirá para a sua formação identitária.

Hall (2003) analisa a construção da identidade formada na interação entre o eu e a sociedade, ou seja, nas relações sociais. O currículo oferecido pela escola implicará a construção da identidade do sujeito e daí a necessidade de se perceber quais as questões ideológicas e políticas que estão presentes na formação do currículo. O multiculturalismo aponta a necessidade de se pensar em uma possibilidade de seleção de conteúdos, mas não como única. Moreira e Candau (2003) discutem o currículo como seleção cultural ligada a questões de poder e isto implica combater idéias de conteúdos *universais, superiores*, implica entender que estes conteúdos são passíveis de reconstruções e ressignificações. Assim, é possível abrir um espaço de crítica cultural na escola, em que os alunos percebam que são produtos e produtores da sua própria cultura e interajam com o conhecimento, questionando, transformando, dialogando. Dessa forma, deixam de ficar paralisados frente ao conhecimento, considerando-o cristalizado e imutável.

Discutindo questões relativas à alfabetização, a escola propõe uma alfabetização voltada para um código lingüístico único: o código oficial, aceito socialmente, pertencente à classe dominante. Observamos que as cartilhas, os livros didáticos são pautados em um modelo único de aluno e com esta forma de conceber a cultura – universal –, a escola classifica a criança, considerando que quem não faz parte desse universo restritivo cultural é *fraco, inferior, não aprende*. A escola não dialoga com o universo cultural diferente do seu e com isso marginaliza, segrega as crianças, fadando-as ao fracasso escolar. Canen (2002) observa que a valorização de algum padrão cultural não pode significar o desaparecimento ou silenciamento do outro, mas caminhar lado a lado em uma perspectiva de diálogo. E isso inclui a língua oficial. Entendemos, conforme Soares (1986), que as crianças precisam conhecer a língua oficial e saber em que circunstâncias devem usar a língua materna ou a língua oficial. A língua oficial é uma categoria construída na relação assimétrica de poder, pois através dela as crianças são classificadas em *boas, ruins*, “falam e escrevem bem”, “falam e escrevem mal”. Entretanto, é importante observar que esta língua deve ser ensinada nas escolas com o objetivo de instrumentalizar os alfabetizandos, de forma a “propiciar possibilidades de dominá-las, criticá-las, superá-las e promover novas e criativas hibridizações e sínteses culturais” (Canen, 2002, p.62).

Soares (1986) propõe que se trabalhe o bialealismo para a transformação. Nesse sentido, as crianças utilizariam o seu dialeto em circunstâncias próprias e utilizariam o dialeto oficial quando necessário, em práticas sociais que o exigissem. Dessa forma, sugere-se que a língua materna seja valorizada, ao mesmo tempo em que se ensinam aquelas ditas *oficiais*.

Lemle (1986) propõe que o olhar para a fala considerada *errada* possa conduzir para um trabalho de reflexão, no sentido, por exemplo, de se estudar o som do *r* que se escreve com *l* e o *r* que se escreve com *r*, uma vez que parte dos alfabetizandos, oriundos de classes populares, falam *crima* por *clima*, *atreta* por *atleta*. Assim, o alfabetizador desafia os preconceitos contra a diversidade cultural e apresenta ao mesmo tempo a “norma culta” como uma segunda língua, um segundo dialeto em diálogo com a língua materna.

Carvalho (2005) aponta que diferentes teorias de aprendizagem tentam esclarecer como a criança aprende, desde as que trabalham com a associação – por estímulo e resposta – até as que passam pela ação do sujeito pelo mundo (construtivismo), chegando ao sociointeracionismo, onde a interação do aprendiz com o objeto do conhecimento é intermediado por outros sujeitos. Porém, indagações percorrem os estudos sobre alfabetização: “Será o fracasso escolar, fenômeno social antigo e persistente em nosso país, uma questão de métodos?” (Carvalho, 2005, p.15). Longe de pretender esgotar o assunto ou dar respostas para indagações que abrem campos de pesquisa, proponho o olhar multicultural na prática do letramento, como uma possibilidade de minimização do fracasso escolar.

Canen (2002) contribui com reflexões sobre a alfabetização multicultural reconhecendo que há necessidade de haver interação com os sujeitos, no processo de alfabetização, conhecer suas marcas identitárias e saber de que lugar se posicionam para expressarem a sua visão de mundo, a fim de que o processo de aquisição de leitura e escrita ocorra de forma significativa. A afirmação de Canen (2002) entra em consonância com a visão de Freire (1986) na medida em que Freire defende uma Pedagogia voltada para o diálogo, partindo da realidade cultural de cada sujeito. Questiona-se então, os modelos de alfabetização que têm como referência um modelo de criança identificada com a classe dominante. Várias estratégias podem ser elaboradas com vistas a um trabalho multicultural voltado para a alfabetização. Entre elas, Canen (2002) aponta as quatro dimensões estratégicas para o trabalho com a linguagem no cotidiano escolar da alfabetização multicultural: (i) a valorização da linguagem dos

alfabetizandos; (ii) a ampliação dos universos culturais e lingüísticos dos alfabetizandos e de sua formação como leitores; (iii) a visualização da linguagem como campo de significações mais amplas, que revelam processos de construção das identidades culturais dos sujeitos alfabetizandos; (iiii) o esforço de mobilização das identidades de alfabetizando e alfabetizador (a) na busca de iniciativas que colaborem na construção ativa da cidadania multicultural e crítica. É importante ressaltar que serão a partir dessas quatro dimensões apontadas, que os dados coletados serão analisados.

Entender a diversidade cultural presente no ambiente escolar, significa valorizar os conhecimentos prévios da criança originados pela fala social do seu grupo. Significa dialogar com as diferentes culturas. Em relação à diversidade lingüística presente na nossa sociedade, Cagliari (2001) afirma que uma criança não só sabe falar o português, como também sabe refletir sobre a sua própria língua. A escola precisa distinguir claramente os problemas de fala dos problemas de escrita, pois assim veria essas escritas como escritas de fala e fariam as crianças perceberem que eles não falam de uma única maneira, mas de várias maneiras, segundo o dialeto de cada um e que para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independente dos modos de falar dos dialetos, mas que pudesse ser lido por todos os falantes, cada qual ao modo do seu dialeto.

O currículo do letramento em uma perspectiva multicultural como formação de identidades recai sobre os sujeitos múltiplos que participam do processo, levando em conta que estes são portadores de histórias de vida, raça, etnia, gênero, religião, classe social e outros pertencimentos identitários que devem ser levados em consideração na formação do currículo. Como afirma Soares (1986)

... um processo de alfabetização que procura levar a criança à aprendizagem da língua escrita, sem considerar a distância que separa essa língua não só do dialeto-padrão oral, mas, sobretudo, do dialeto não-padrão oral que o aluno domina e sem considerar que essa distância é não só lingüística mas também cultural, só pode fracassar (p.77-78).

Gabriel (2008) aponta que, no que diz respeito à validade do conhecimento escolar, a questão a ser desafiada é a construção de um instrumental analítico que

possibilite coadunar a dimensão epistemológica com a dimensão simbólica presente nas discussões cotidianas entre sujeitos e saberes que interagem no contexto escolar.

Tais sugestões estão longe de esgotar o processo alfabetizador, mas já abrem caminhos para que se pense no plural, no diferente, desafiando visões únicas que tendem a restringir a alfabetização a um processo mecânico de decodificação de palavras.

Como aponta Canen (2002)

Perceber as identidades (de alfabetizadores e alfabetizados) como construções provisórias e híbridas, bem como entender o currículo como seleção cultural que participa na construção e no silenciamento de identidades culturais marginalizadas do poder, fazem parte da visão multicultural crítica sobre a educação e a alfabetização... Trata-se de ver a alfabetização em outra perspectiva, que leve em conta os saberes e as culturas dos alfabetizados concretos com que lidamos (CANEN, 2002, p.65).

Nesta pesquisa, propõe-se que o letramento multicultural tenha como ponto de partida trabalhar a alfabetização além da decodificação do código alfabético, possibilitando ao alfabetizado perceber a relação da escrita e leitura, bem como os seus significados no cotidiano, a fim de que faça uso desses elementos na sua prática social. Dialogar com a identidade cultural do sujeito, nesse processo, implica ir além de possibilitar o uso da leitura e escrita na prática social, ou seja, permitir que o sujeito perceba a valorização da diversidade cultural e desafiar preconceitos e estereótipos a ela relacionados. Como afirma Canen (2002) trata-se de conceber a alfabetização como processo político e desafio a estereótipos e preconceitos incluídos no caráter monocultural escolar para colaborar na formação de cidadãos multiculturais, aptos a valorizar a pluralidade cultural e desafiar as visões estereotipadas.

### 3 - Dados da Pesquisa-Ação

O presente capítulo apresenta a análise da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Duque de Caxias, contexto legal da escola em que foi realizada a pesquisa-ação, tendo como ponto de partida a construção de um currículo multicultural discutido anteriormente. Adiante, caracteriza a pesquisa de campo, trazendo a coleta de dados e os seus resultados, relacionando com o referencial teórico discutido na pesquisa. Finaliza, fazendo uma análise da pesquisa-ação e apontando os desafios recorrentes da pesquisa.

#### 3.1- Contexto Legal: Análise da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Duque de Caxias

A Proposta Pedagógica da SME de Duque de Caxias consiste em uma série de prescrições curriculares para o ensino fundamental, de 1º ao 5º ano e trata do documento legal que norteia o currículo das escolas. O documento em questão é dividido em três partes: na primeira apresentam-se a justificativa, a história e o processo de participação na elaboração do documento e as principais influências teóricas. Na segunda parte, trata-se dos eixos estruturadores e a organização do currículo em termos de conteúdos e seus critérios de seleção. Na terceira parte, apontam-se as contribuições pedagógicas para a construção do currículo integrado.

Como o foco da pesquisa sobre Práticas de Letramento em uma Perspectiva Multicultural, foram analisados os objetivos gerais da Proposta referentes à alfabetização/letramento, bem como a parte relativa ao conceito de currículo e linguagem. Os seguintes extratos resumem os principais aspectos:

O currículo deve ser entendido como fundamento lógico-global para o programa educacional de uma instituição. Para ser considerado consistente, seu planejamento necessita de que, pelo menos, três elementos estejam presentes: objetivos, conhecimentos e processos. O processo de elaboração do currículo deve dar a devida atenção ao que sabemos sobre desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivos e afetivos, sem negligenciar o contexto, as pressões e as necessidades da sociedade na qual a escola está inserida.

Uma escola alicerçada no direito de os cidadãos desfrutarem de uma formação básica comum deve se perguntar o que norteará o ensino,



independente de condição, origem, sexo, idade, raça, convicção religiosa, filiação política ou classe social de seus educandos”. (PPDC, RJ, 2004, p.39)

Interessante observar que a proposta parece priorizar, na elaboração do currículo, o desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivos e afetivos, porém não traz, para a discussão, os aspectos sociais, embora aponte para a necessidade de não negligenciar o contexto, as pressões e as necessidades nas quais a escola está inserida. Demonstra uma preocupação com um conhecimento escolar em forma de conteúdos, mas pensa nos aspectos cognitivos e afetivos sem propor reflexões sobre a cultura em que está inserido o sujeito. Disto se pode inferir que não há um olhar para a cultura como estruturante profundo do cotidiano e de todo o grupo social.

Percebe-se que a proposta encerra um ideal de igualdade e de direito de todos à educação e à escola. No entanto, é interessante observar que este ideal parte de uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional. A diversidade cultural não é levada em conta, pois a formação básica comum será independente de “condição, origem, sexo, idade, raça, convicção religiosa, filiação política ou classe social de seus educandos”. Ao contrário do que priorizam Canen (2002, 2004, 2007, 2008), Candau e Moreira (2003, 2008), a escola, nesse contexto, é concebida como transmissora da “verdadeira cultura”. Nossas sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais. Nelas, as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião expressam-se nas distintas esferas sociais. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá a essa condição, em ambientes educacionais. Com o apoio da educação multicultural pode-se, por fim, propiciar a contextualização e a compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades, enfatizando-se que elas não são naturais e que, portanto, resistências são possíveis (Canen, 2007, 2008).

O ideal de igualdade e do direito de todos à educação e à escola, privilegiado na proposta, ocasiona uma divisão, pois quem não se adapta à proposta monocultural de educação oferecida pela escola é caracterizado como o *outro*, o *diferente*, sendo fadado ao fracasso e conseqüentemente à exclusão do processo educacional.

A proposta traz novas definições sobre o currículo: “O currículo é uma práxis que emana de um modelo coerente de se pensar a educação, ou seja, de se pensar a aprendizagem necessária das crianças, dos jovens e adultos” (PPDC, RJ, 2004. p.70)

Como saber se esse modelo é *coerente* no seu empenho de pensar a educação? Para quem esse modelo é coerente? Essa aprendizagem selecionada é necessária às crianças, jovens e adultos? Quem define este modelo e esta aprendizagem?

Estas questões nos remetem às tensões e conflitos em virtude de as culturas crítica, acadêmica, social e institucional se articularem hegemonicamente e de modo absoluto, em detrimento da cultura experiencial que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais.

Moreira (2001) afirma que,

A diferença<sup>11</sup> precisa articular-se com a desigualdade social. A diferença se configura como problema principalmente em momentos de grande crise econômica, ou seja, em momentos em que as desigualdades socioeconômicas se acirram ou correm o risco de se intensificar. Trata-se de discussão sem sombra de dúvida pertinente, particularmente como o Brasil, cujas desigualdades, tão visíveis e marcantes que dispensam a apresentação de qualquer evidência, não podem ser ignoradas ou secundarizadas em função da preocupação com a diferença.

Não podemos esquecer de que vivemos em uma sociedade capitalista, que deve ser nomeada e compreendida pelo que é. Não há elegância teórica que justifique nosso distanciamento dessa realidade. (MOREIRA, A.F.B, 2001,p.75)

A estrutura formal do currículo não pode e não deve ser uma mera escolha. Assim, do formato curricular derivam-se importantes repercussões na prática. A forma de organização dos diversos elementos não determina a qualidade pura e simplesmente, mas uma escolha como parte integrante do que se quer transmitir, projetando-se esse ‘querer dizer’ na prática pedagógica.(PPDC, 2004, p.50)

A proposta estrutura o seu currículo, no primeiro segmento, por área disciplinar, permitindo buscar estruturas, conhecimentos epistemológicos, saberes, que unificam os conteúdos diversificados e tornam o processo de aprendizagem mais global, menos parcializado. Dentro dessa perspectiva, aponta que “os eixos estruturadores têm a

---

<sup>11</sup> O autor trabalha com o conceito de diferença, relacionando esta diferença à desigualdade social decorrente de aspectos que “centralmente” distinguem as pessoas.

função de ‘alinhar’ as diferentes áreas curriculares, integrando-as para a plena formação do aluno”.

Configura, no seu discurso, uma preocupação com a formação e participação ativa do aluno, no seu grupo social, bem como participação nas tomadas de decisões:

É preciso que o aluno tenha a consciência de que deve participar ativamente do grupo social em que está inserido, das tomadas de decisões, do entendimento do que está socialmente posto e que interfira no processo coletivo/individual. É preciso formar o cidadão. (PPDC, RJ, 2004, p.51)

Assim, preocupa-se com os eixos estruturadores, por entender que “um currículo voltado tão-somente para o conteúdo formal disciplinar não pode suprir tal necessidade. Formar o cidadão nos conhecimentos específicos disciplinares é, apenas, um pequeno aspecto, importante, mas, de forma alguma, suficiente” (PPDC, RJ, 2004, p.97)

Analisando a primeira afirmação sobre a estrutura formal do currículo, percebemos que embora o discurso mantido na proposta aponte para uma preocupação da participação do aluno, no sentido de formá-lo cidadão, entra em contradição com uma estrutura que prevê a “transmissão” de conhecimentos, “projetando-se esse ‘querer dizer’ na prática pedagógica”. Freire (2007) afirma que “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O dicionário Aurélio (p.1702) traz como definição de ensinar: transmitir – fazer passar dum ponto para outro ou dum possuidor ou dum detentor para outro; transferir.

Freire (2007) preconiza a relação dialógica da aprendizagem como possibilidade de o sujeito participar da construção tanto de seu conhecimento, quanto de sua formação identitária como sujeito autônomo. Na relação dialógica, há um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. A transmissão de conteúdos não permite discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos, pois considera os conteúdos acabados, verdadeiros e inquestionáveis. Freire (1981) critica a concepção “bancária” da educação na qual, em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem.

Dessa forma, percebemos que a proposta aponta para o ensino dos conteúdos como transferência do saber, como se percebe no trecho a seguir:

Os eixos elencados pela Rede - Linguagem, Ética, Pluralidade Cultural – apontam claramente para a preocupação com o diálogo, para a autonomia do sujeito.

A escolha da LINGUAGEM demonstra a importância do processo comunicativo como integrador das diferentes áreas e o papel central da língua materna, enquanto manifestação verbal, e as diferentes possibilidades não-verbais de comunicação. A linguagem pode ser considerada de forma genuína de integração entre saberes. Trata-se de um processo de interação entre os sujeitos que, permanentemente, se esforçam para se entender e se fazer entender. Portanto, este eixo estruturador visa à integração das diferentes áreas do conhecimento, através do desenvolvimento da capacidade de compreensão e exposição de idéias, da apreensão de significados de vocabulário específico, do uso adequado de recursos lingüísticos e não lingüísticos para uma efetiva comunicação. A linguagem vai muito além da palavra, ela trata da organização possível dos diferentes discursos verbais ou não-verbais. (PPDC, 2004, p.105)

Nesta perspectiva, entendo o eixo da Linguagem, apontado na Proposta Pedagógica de Duque de Caxias, como uma forma de comunicação entre as pessoas. Objetiva-se desenvolver a linguagem para que os alunos sejam capazes de se comunicar, expor as suas idéias e apreender os significados de vocabulário específico. O propósito do desenvolvimento da linguagem está em se ser capaz de descrever o mundo de maneira objetiva e poder relacionar-se com ele.

Para McLaren (2000), o desenvolvimento da linguagem crítica não está em desenvolver o mundo de maneira mais objetiva, mas em se criar um mundo eticamente mais capacitante, que encoraje uma maior consciência da forma pela qual o poder pode ser mobilizado pelas causas da libertação humana. Precisamos perceber a linguagem e a sua produção como uma forma de disputa social. A linguagem constitui a realidade. McLaren (2000) afirma que:

A linguagem, nesse caso, não é conceitualizada como uma janela aberta para o mundo, mas como um meio simbólico que refrata, molda e transforma o mundo. Ou seja, a linguagem é o meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas, e, designando e

agindo sobre a prática social. A linguagem ... é geradora de realidade, a qual ela evoca e para qual ela fala. É sempre distorcida e está sempre distorcendo; mais do que resistir, ela convida a uma variedade de interpretações e leituras. Nessa visão, o conhecimento é uma construção social, o que significa que o mundo que habitamos como indivíduos é construído simbolicamente pela mente (e corpo) por meio da interação social, e é muito dependente da cultura, do contexto, dos costumes e da especificidade histórica. (McLAREN, 2000,p.30)

Nesse sentido, os significados de qualquer experiência apenas se tornam disponíveis por meio da linguagem selecionada pelo grupo social interpretativo particular que estiver tentando tornar tais experiências inteligíveis. A linguagem é usada para definir e legitimar leituras diferentes de mundo. Sendo assim, não basta à linguagem ser vista apenas como codificação do mundo ou como forma de comunicação entre as pessoas para que o mundo seja entendido. Segundo Canen (2002), a linguagem constitui identidades, está relacionada com questões de poder: solidifica ou apaga, nas relações sociais, identidades culturais, étnicas, lingüísticas, entre outras. Sendo assim, a perspectiva do eixo Linguagem poderia apontar para questões transformadoras, em que o sujeito possa descrever o mundo real, comunicar-se nas relações sociais, porém desenvolvendo uma linguagem crítica, em que possa perceber o valor da linguagem como constitutivo de identidades, de relações de poder, entendendo a importância da argumentação e da luta pelo seu espaço social, oferecendo resistência aos preconceitos e desafiá-los, à luz da perspectiva multicultural crítica de formação de cidadãos valorizadores da pluralidade cultural e desafiadores de visões estereotipadas e preconceituosas.

Se a língua espelha a cultura de um povo, não se pode deixar de considerar a pluralidade cultural manifesta nas diferentes formas de ver, ler e dizer o mundo.

Assim, a PLURALIDADE CULTURAL integra as diferentes áreas de conhecimento na valorização das características do grupo social e no reconhecimento dos diferentes grupos que coexistem na sociedade. Diz respeito, portanto, às normas de convivência, relações entre membros, aos costumes, valores, credos e, evidentemente, à própria língua. A adoção de um pensamento crítico-constutivo promoverá no cidadão o respeito por outros povos, discursos, crenças e contribuirá para que sejam respeitados os princípios básicos do funcionamento democrático. (PMDC, RJ, 2004, p.101)

A Proposta trabalha com a conceituação de Pluralidade Cultural retirada dos PCNS: “conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (PCN,1997).

A definição acima demonstra uma idéia de pluralidade cultural como referente a grupos culturais puros, locais, acabando por reforçar uma homogeneidade cultural, que deveria, no que diz respeito a intenções, ser combatida. A proposta reforça esta idéia, quando afirma que:

“A opção dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias é a de um currículo centrado por área curricular, integrado por eixos estruturadores, que têm em comum a aceitação das diferenças lingüísticas, culturais, comportamentais”. (PPDC, RJ, 2004, p.109)

Aceitar? Ou transformar? Se a proposta, na sua premissa, propõe a construção do currículo, sem levar em consideração a raça, sexo, classe social, convicção religiosa, filiação política, origem – dos educandos , como vai dialogar e “aceitar” as diferenças lingüísticas, culturais e comportamentais? Além do mais, Segundo Canen (2000), a escola desconhece a dinamicidade, os choques, os conflitos e as transformações pelos quais grupos culturais constroem identidades híbridas, “terceiras culturas”, conforme apontado por McLaren (2000).

Macedo (2003) enfatiza a preocupação que norteia a utilização da noção de híbrido para análise do currículo como espaço-tempo de fronteira é a de entender como se articulam nos currículos diferentes culturas. Macedo faz referência a uma preocupação que não aceita o currículo como uma simples seleção, seja de saberes, seja de culturas presentes na sociedade. Somente pensando o currículo como espaço-tempo da produção cultural é possível entendê-lo como lugar-tempo de negociação entre culturas, resgatando a ambivalência salientada por Bhabha (2003, apud Macedo, 2003) desses espaços-tempo. É nessa ambivalência que se torna possível defender que o currículo é um híbrido cultural em que se negocia a diferença.

Surgem então questionamentos: o que significa negociar na prática ou negociar-com-a-diferença num espaço-tempo dominado por discursos globais, homogêneos e hegemônicos? Essa parece ser a questão central posta a educadores no seu fazer curricular, uma questão que redefine as preocupações da teoria curricular crítica, repolitizando o campo a partir da cultura. Giroux (2001, apud Macedo, 2003) nos

oferece, a partir dos trabalhos de Gilroy, uma definição de intelectuais públicos de oposição como sujeitos que se intitulam “não como marginais, figuras de proa, profissionais ou acadêmicos atuando sozinhos, mas como cidadãos críticos cujo conhecimento coletivo e as ações pressupõem visões específicas da vida pública, da comunidade e do compromisso moral” (p.27). A tarefa dos professores como intelectuais públicos de oposição não é simples, pois, os mesmos argumentos que sustentam a crítica à discriminação podem, dependendo do jogo político em que estão envolvidos, favorecer práticas de exclusão. Construir uma política da diferença é um desafio para aqueles, que, como nós, agentes do currículo, habitam na fronteira entre diferentes identidades culturais e são capazes de traduzir “as diferenças entre elas numa espécie de solidariedade” (Bhabha, 2003, p.238).

A Proposta Pedagógica de Duque de Caxias afirma que “De acordo com a concepção de linguagem como forma de interação, o ensino de língua materna precisa estar contextualizada, visto que a realização da língua, só existe no texto, no discurso”. (PMDC, RJ, 2004, p.115)

Percebemos nesta afirmação uma concepção de ensino da Língua Portuguesa como se ela fosse totalmente estranha ao sujeito. O que é ensinar Língua Portuguesa? Como ensinar a língua materna aos falantes nativos? Cagliari (2001) aponta que ensinar português para falantes nativos como se fosse língua estrangeira é de fato um absurdo, pois os professores devem ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos lingüísticos, nas mais variadas situações de suas vidas.

Adiante, a proposta caracteriza que:

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, ainda que represente um avanço nos estudos lingüísticos, apresenta uma visão estruturalista da língua, vista tão-somente como forma. Se, por um lado, tal concepção prevalece em manuais destinados aos professores, ela é abandonada nos exercícios gramaticais, em que predomina o descritivo, o normativo.

Já a concepção de linguagem como forma de interação está relacionada à enunciação, ao discurso, aos sujeitos enquanto agentes do processo de comunicação. Nesse sentido, a gramática é *textual, discursiva*. Há um contexto que deve ser considerado, uma intenção comunicativa, que admite o registro culto da língua como um registro

possível, não como o registro certo, considerando, por conseguinte, as outras possibilidades existentes na língua. (PMDC, RJ 2004, p.60)

Dentro desta perspectiva, no segundo parágrafo, a proposta parece coadunar com autores como Lemle (1986), Magda Soares (1986), Cagliari (2001), Canen (2002), Carvalho (2005) que abordam o uso dos *dialetos*, mostrando que cada grupo constrói a sua maneira de se comunicar e que o *dialeto* aceito socialmente é a Língua Culta. Consideram outras possibilidades de registro, existentes na língua, além da Língua Culta, como afirma Soares, 1986)

Tal como não se pode falar de “inferioridade” ou “superioridade” entre línguas, mas apenas de *diferenças*, não se pode falar de inferioridade ou superioridades entre *dialetos* geográficos ou sociais ou entre registros...Entretanto, os preconceitos sociais, que valorizam certas regiões do país em detrimento de outras, determinados contextos, em relação a outros, alguns grupos sociais, em oposição a outros, levam leigos e até especialistas a atribuir superioridade a certos dialetos regionais, a certos registros e, sobretudo, a certo dialeto social, criando-se, assim, esteriótipos linguísticamente inaceitáveis (SOARES, M, 1986, p.40).

Dessa forma a proposta ressalta como finalidade “a apropriação da língua em seus diferentes registros e sua relação com as demais formas de linguagem, destacando-se situações didáticas em que a língua padrão deva ser utilizada”. Nesse sentido, dialoga com os recentes estudos lingüísticos, citados anteriormente, em que respeitará as formas de linguagens trazidas pelas crianças, de acordo com o seu grupo social. Porém, em um processo de inclusão, mostrará o dialeto aceito socialmente, lidando com a diferença e não com o estereótipo do dialeto *certo* ou *errado*, julgando uma cultura superior em detrimento de outra.

A proposta consiste de um conceito de letramento, e parte do pressuposto de que, por vivermos em uma sociedade letrada, as crianças têm um envolvimento efetivo com a leitura e a escrita através dos anúncios, letreiros, jornais, etc...

Os que não passaram por essa fase de escolarização também devem ter acompanhado atos de leitura e escrita, em diferentes graus de



envolvimento, pelo fato de vivermos em uma sociedade letrada, com anúncios, letreiros, jornais pendurados em bancas, etc. Assim, todos desenvolvem conhecimentos sobre a língua escrita que precisam ser levados em conta no momento da alfabetização formal. (PMDC, 2004, p.72)

É interessante observar, que uma proposta que visa a atender uma rede de um município, geograficamente diversificado, pois há escolas em meios urbanos e escolas em meios rurais, trata a parte de letramento de uma forma generalizada, ao contrário do que preconizam autores como Canen (2002, 2007, 2008), Candau e Moreira (2003,2008), Freire (1970, 1985, 1986), julgando que todas as crianças têm envolvimento diferentes, contato com os materiais que fazem parte do letramento. Porém, o conceito de letramento, vai além do contato que um sujeito possa ter com determinado material. Este material (livros, anúncios, jornais, revistas, etc.) faz parte da vida do sujeito, que faz uso dele em sua vida social, atribuindo-lhes significados. O sujeito não apenas faz uso do material, como interpreta o significado do uso da leitura e da escrita na sociedade, como afirma Carvalho (2005).

Como pesquisadora no Município de Duque de Caxias, pude constatar que, embora as crianças tivessem contato com alguns materiais, não sabiam a função deles. Não reconheciam o jornal como forma de instrumento de informação, não conheciam os personagens das histórias em quadrinhos e referiam-se à função da leitura e da escrita como simples possibilidade de ler e escrever cartas. Dessa forma, julgar que as crianças trazem um conhecimento não adquirido ainda, coloca em risco o trabalho inicial de alfabetização, pois é função da escola inserir a criança no mundo letrado, apresentar a diversidade textual, trabalhar as possibilidades de leitura e escrita dentro de uma concepção de linguagem crítica, se o objetivo é formar o cidadão crítico.

Observamos que os conteúdos procedimentais de maior relevância no Ciclo perpassam pela questão da leitura e escrita e é preeminente a questão da produção de texto, com análise da escrita, revisão textual em parceria, produção de textos a partir de outros conhecidos (reescrita). Há um espaço direcionado para a expressão da criança, no sentido de opinar sobre o que leu ou ouviu. Entretanto, percebemos que falta um espaço para o desenvolvimento da linguagem como marca identitária, como forma de refletir sobre os discursos construídos e pensar sobre as diferenças existentes no ambiente social. Os principais conteúdos conceituais priorizam diferenciação entre símbolos alfabéticos e os demais, bem como a compreensão e convenção do sistema alfabético e

ortográfico. Apesar de a proposta mencionar dialetos e a possibilidade de diferentes registros, além da língua padrão, esta possibilidade não aparece nos principais conteúdos conceituais e procedimentais elencados na proposta. Os conteúdos elencados partem de uma compreensão da língua padrão e em nenhum momento insere-se a possibilidade de discussão sobre os diferentes registros como possibilidade de escrita.

A proposta conclui a referência à Língua Portuguesa argumentando que:

As considerações nele apresentadas refletem uma visão de ensino voltada para o desenvolvimento da competência discursiva do sujeito porque consideramos que dominar a Língua Portuguesa significa estar preparado para atuar com segurança nos diferentes eventos de interação verbal com os quais nos deparamos como usuários de nossa língua. (PMDC, RJ, 2004).

Nessa afirmação percebemos que a proposta tem como opção o ensino da Língua Portuguesa, padrão, como possibilidade do sujeito estar preparado para atuar com segurança nos diferentes eventos de interação verbal. Dessa forma, finaliza ratificando o ensino da língua padrão, sem levar em consideração as variações lingüísticas e os dialetos formados pelos grupos.

### 3.1.1 Balanço:

Foi importante analisar a Proposta Pedagógica do Município de Duque de Caxias para se poder perceber qual é a concepção política que ela traz em relação à educação. A proposta abre espaços para que o professor dialogue com a criança criticamente e sugere um trabalho em direção à construção do conhecimento, em que a criança possa ser agente ativo da sua construção e não um mero receptor de informações.

É importante ressaltar, que mesmo com as contradições apontadas, percebemos um avanço na proposta que insere em seus objetivos uma preocupação com a diversidade cultural e reconhece a possibilidade de trabalhar com o dialeto da criança em vistas de uma aproximação com o dialeto da língua padrão.

Concluo, afirmando que há necessidade de se aprofundar os conhecimentos teóricos sobre Multiculturalismo, Alfabetização e Letramento como forma de contribuição para a correção de possíveis distorções apresentadas na proposta, para que haja uma relação multicultural na construção do currículo do letramento, com vistas à formação de identidade cultural. Construção esta que valorize a pluralidade cultural presente em nossa sociedade e que possibilite agregar as crianças à cultura escolar, dialogando com os saberes, sem discriminar, excluir ou segregar grupos considerados diferentes. Entender a diferença como consequência de uma sociedade plural e não como uma “anormalidade” que deva ser corrigida. Dessa forma, a escola poderá contribuir para formar uma geração de cidadãos críticos, que não mais silenciem suas vozes e que possam caminhar produzindo resistências ao poder hegemônico imposto, lutando por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

### 3.2 – Os desafios do campo: pensando alternativas da alfabetização

Neste item, vou caracterizar a escola em relação ao planejamento e relatar as atividades que foram desenvolvidas no campo da pesquisa-ação. As atividades foram desenvolvidas no Círculo de Cultura, em dois episódios, cada um dos quais dividido em etapas, como será relatado adiante. Para preservar o anonimato das crianças, devido à ética de pesquisa, os diálogos serão seguidos somente com as iniciais dos nomes, em que a letra (p) representa a fala da professora. Finalizo o capítulo, fazendo uma breve análise sobre o Círculo de Cultura, em que resalto as contribuições dessa atividade para o desempenho dos alunos, em termos multiculturais e lingüísticos.

A escola não havia construído o seu Projeto Político Pedagógico. O planejamento de curso era realizado no mês de março, período em que a escola suspendia as aulas por uma semana, para que os professores se reunissem e discutissem o planejamento. O planejamento do quarto ano era composto de uma lista de conteúdos, com prioridade para aqueles a serem trabalhados naquele ano, divididos em: Área da Linguagem; Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática e Ciências Sociais. Como a turma sob a minha responsabilidade era composta de alunos considerados com “problemas de aprendizagem”, pude nortear o trabalho numa direção diversa à do planejamento elaborado para as outras, no decorrer do ano. Após sondar como as

crianças se encontravam em relação à aprendizagem , tendo em vista a alfabetização ter ocorrido no ano anterior, construí o planejamento para ser trabalhado naquele ano.

Na seqüência , destaco o planejamento realizado nesta área, considerando que a pesquisa refere-se à área da Linguagem:

### **Ano de 2007**

Produção de texto: estrutura do texto, letra maiúscula, sinais de pontuação e parágrafo; forma literária: história em quadrinhos e texto narrativo.

### **Ano de 2008**

Função do texto; diversidade textual; formas de comunicação na escrita; substantivo; pronome; pontuação; artigos; verbos; adjetivo.

A escolha do trabalho inicial com as histórias em quadrinhos deu-se em função de uma aproximação da leitura com personagens infantis, que despertassem o interesse das crianças pela leitura, bem como a facilidade de escrever uma história acompanhada de uma seqüência de tirinhas em quadrinhos, onde através da visualização, ficasse mais fácil pensar no começo, meio e fim de uma história. Modificações foram ocorrendo, conforme a turma sinalizava interesse por outro tipo de produção textual. Reuniões mensais, de planejamento, com os professores e supervisão, eram realizadas para discutirmos o andamento dos mesmos. O trabalho com a minha turma era um trabalho solitário, pois o meu planejamento não acompanhava o planejamento do ano, porém constantemente era discutido com a supervisão, a quem era mostrado o andamento da turma e o progresso que ela estava tendo.

Ao longo de dois anos, desenvolvemos na Pesquisa-Ação relações, estudos e atividades que compuseram o que denominamos “Círculo de Cultura”. Ao me apropriar da expressão utilizada por Paulo Freire (2007), optei por trabalhar as atividades, permitindo que os educandos do Círculo de Cultura pudessem pensar sobre o próprio pensamento, interpretar as próprias interpretações. O Círculo de Cultura não correspondia ao formato de uma aula tradicional, com a sistematização de algum conhecimento disciplinar ou com o estudo de algum conteúdo curricular específico. Tratava-se de um espaço em que diferentes relações de ensino/aprendizagem e de trocas afetivas se estabeleciam, a partir de minha atuação como uma pesquisadora em ação,

mediando saberes, articulando o saber do grupo com o saber escolar, respeitando a identidade lingüística do grupo.

O Círculo de Cultura representava, assim, uma instância para reflexões e para a constituição e reconstituição dos sujeitos, da própria linguagem e da identidade; um espaço de encontros e desencontros culturais. O Círculo de Cultura acontecia todos os dias, em média, duas horas por dia. Esta atividade não estava contemplada na Grade Curricular. A pesquisa acontecia em uma turma com histórico de fracasso escolar, e como professora da turma eu podia escolher as estratégias que utilizaria para tentar minimizar o fracasso escolar. Todas as crianças desta turma participavam do Círculo de Leitura.

O objetivo geral das atividades era correlacionar o conhecimento acadêmico com o conhecimento cotidiano, para que as crianças percebessem a possibilidade de utilizarem o próprio pensamento na construção do seu conhecimento e a utilização deste para a vida cotidiana, contribuindo assim para a formação de uma identidade própria, construída numa relação dialógica com seus conhecimentos prévios. Este tipo de atividade foi ao encontro do referencial teórico do presente estudo, já que preconizou o que Freire (2007) aponta sobre o saber construído, quando fala sobre o pensar certo como uma atitude em que o professor não só deve respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola, mas como também relacionar a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. A atividade foi também ao encontro das propostas de dimensões de uma alfabetização multicultural, apontada por Canen (2002, 2004, 2007, 2008), quando procura aproximar a linguagem dos educandos da linguagem acadêmica, respeitando os universos culturais. Ao mesmo tempo, buscou trabalhar na perspectiva de Carvalho (2005) e Soares (1986) no sentido de que a escola precisa desenvolver o letramento de forma que a criança utilize a escrita e a leitura em todas as circunstâncias da vida: escolares, sociais e profissionais.

A turma apresentava graus diversificados de compreensão da leitura e escrita, já que alguns alunos liam decodificando sílabas, por meio da silabação. Ao terminarem a decodificação, já não se lembrava do significado da palavra inteira, o que interferia na compreensão do texto. Outros não conseguiam decodificar todas as sílabas, apresentando dificuldades sobretudo na decodificação daquelas sílabas com *al*, *am*, etc, o que fazia com que não entendessem a palavra e conseqüentemente sofressem prejuízos na compreensão da leitura.

Alguns outros, ainda que entendessem o significado da palavra durante a leitura, tinham dificuldades de apreender a mensagem na articulação das palavras no texto. Poucos liam fluentemente, e a maioria desconhecia o sentido das palavras que lia ou se encontrava no meio da construção da leitura, com prática silabada.

Na escrita, alguns alunos possuíam dificuldades em separar adequadamente as palavras, assim como em fazer pontuação. Escreviam com transcrições fonéticas da fala, escolhendo para representar os sons na palavra letras distintas das prescritas pela ortografia vigente. Cometiam inadequações de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras; cometiam junturas vocabulares e segmentações. Uma parte escrevia indagando que letra se deveria usar em determinadas palavras, sem capacidade de distinguir os sons de tais letras.

Segundo Lemle (1986) muitas falhas ortográficas se constataam no período em que a criança se encontra na etapa monogâmica de sua teoria de sons e letras. Nesta fase, ela ignora as particularidades na distribuição das letras, o que faz com que sua escrita seja mera transcrição fonética da fala.

Para ilustrar o ponto inicial nesta fase monogâmica, propus, de acordo com Lemle (1986), uma atividade de produção de texto, em que as crianças deveriam elaborar uma história a partir de uma seqüência de quadrinhos numa tira da Turma da Mônica. A ilustração da tira encontra-se no anexo 1.

Segue a produção de texto de uma criança que apresenta alguns dos problemas citados.

“CEBOLINHA MASUCOUO PÉ, GOCANO BOLA  
CACÃO O MEDICO ELE PECOTO O QUECOTECE COU TE PÉ  
DE PO FOIBORO CEBOLINHA” (Do diário de campo em março de 2007)

Na produção acima, percebe-se um caso em que a escrita da criança é uma transcrição da fala, indicada particularmente pela representação intuitiva de fonemas, supressão de letras ou trocas de fonema.

As atividades demonstraram a importância das linguagens na formação identitária daquele grupo, enquanto que os processos de hibridização (Candau, 2002; Macedo, 2003; Canclini, 2003; Canen, 2004, 2007, 2008) foram estimulados pelas dinâmicas lingüísticas. As demais atividades, que apresentamos mais adiante, tiveram

seu processo de escolha particularmente norteado pela construção de identidades plurais e críticas (Hall, 2003; Canen, 1998, 2002, 2004, 2007, 2008).

As atividades relatadas a seguir tiveram objetivos específicos de despertar o desejo pela leitura, o interesse pelos livros, a partir de atividades de roda de leitura, com uma diversidade de livros, revistas e gêneros literários para atrair o interesse das crianças em ler e descobrir o que está escrito.

Assim, buscando articular teoria e prática, o multiculturalismo e a compreensão da linguagem sob essa perspectiva conduziram, a partir dos dados, a produção das narrativas que foram conduzidas anteriormente.

### 3.3 – Atividades do Círculo de Cultura

A apresentação do Círculo de Cultura foi constituída de dois episódios: *Reconhecendo a minha identidade* (Hall, 2003; Canen, 2002, 2004, 2007) e *Exercitando a autonomia do pensamento* (Freire, 2007; Soares, 1986, Canen, 2002).

O multiculturalismo crítico tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e de buscar se identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Além das estratégias e visões do multiculturalismo crítico, a perspectiva pós-colonial do multiculturalismo busca descolonizar os discursos, identificando expressões carregadas de preconceitos, bem como linguagens marcadas e impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina, (Canen, 2007; Candau, 2002; Moreira & Candau, 2008). Sendo assim, optei por nomear os episódios em *Reconhecendo a minha identidade* e *Exercitando a autonomia do pensamento* por entendermos que olhar para a identidade dos sujeitos alfabetizando significa percebê-los como produtores de cultura. Significa tentar entender suas histórias de vida, seus universos culturais, suas linguagens, suas marcas construídas por inserções relativas à raça, religião, sexo, cultura e outros componentes. Entendendo a identidade do sujeito como híbrido, participante e construtor da cultura, possibilitamos um espaço para que a sua voz seja imposta e ouvida, a fim de que o sujeito possa exercer a autonomia do pensamento e se fazer representar na sociedade em que vive. (Canen, 2002, 2004, 2007, 2008; Candau, 2002; Moreira & Candau, 2008)

A ordenação das atividades correspondeu a uma seqüência cronológica. As questões que foram emergindo do campo empírico suscitaram reflexões, replanejamento

das atividades a fim de atender prioritariamente aos objetivos práticos. Assim, a constituição dos episódios propostos já se figura como produto de reflexões sobre as possibilidades para o diálogo cultural que busquei promover com a interpretação dos textos, e como reflexão sobre conhecimentos teóricos que contemplam multiculturalismo, linguagem, políticas e práticas educacionais democratizadoras.

O primeiro episódio constou de atividade que melhor me possibilitou o reconhecimento dos processos de construção de identidades, pois as atividades trabalhadas tinham o objetivo de que as crianças refletissem sobre a construção dos discursos presentes na sociedade e relacionassem esta construção com o cotidiano, com as marcas do seu grupo social e o seu lugar dentro desse grupo. O segundo episódio constou de atividades em que, aproveitando relatos e experiências, busquei uma ampliação dos universos culturais e lingüísticos, favorecendo a expressão do pensamento através da escrita. Se em lugar nenhum é possível escrever sem praticar a escrita (Freire, 2007), numa cultura de memória predominantemente oral, uma alfabetização como a que se pratica atualmente precisa, de um lado, estimular a oralidade dos alfabetizados nos debates, no relato de histórias, nas análises dos fatos. Por outro lado, é preciso desafiar os alfabetizados para que comecem também a escrever. Isto significa compreender o ato de ler e escrever como momentos inseparáveis de um mesmo processo – o da compreensão e o do domínio da língua e da linguagem.

As atividades de Língua Portuguesa priorizaram a organização da escrita e o exercício da leitura, para que o grupo pudesse chegar ao final do ano com uma leitura fluente.

Foi realizado um trabalho diversificado em sala de aula, a fim de que os alunos que liam fluentemente pudessem avançar e os que liam silabando pudessem chegar ao final do ano lendo fluentemente. Isso tudo para contemplar as intenções multiculturais, no que diz respeito à diversidade cultural presente no ambiente escolar (Canen, 2002; Moreira e Candau, 2003), incentivando as dimensões de uma alfabetização multicultural propostas por Canen (2002, 2004, 2007).

Adiante, iremos explicitar como as crianças estavam inicialmente em relação à escrita e à leitura e como os episódios eram trabalhados.

### 3.3.1 – O estado inicial de conhecimento das crianças



No início de minha regência de turma, o estado inicial de conhecimento das crianças passou pela ciência que tomei do processo de aprendizagem da turma, em harmonia com a Direção e a supervisão da Escola. À professora regente cabia o empenho para a realização de um trabalho inovador, pois a turma havia sido alfabetizada no ano anterior, e a escola havia reunido em uma única turma alunos com dificuldade de aprendizagem, para que estes não atrapalhassem os alunos de rendimento normal, e assim o trabalho inovador fosse possível como recurso para minimização do fracasso escolar. A mim caberia elaborar, junto com as outras professoras, o plano de curso, na semana em que a Escola pára para realizar o planejamento. O que me fora apresentado era do ano anterior e só contemplava conteúdo para o trabalho no ano. A opção de usar ou não livro didático era realizada pela professora regente da turma. Optei por não utilizar livro didático, já que este julga as crianças em um nível de aprendizado universal e não num processo de aprendizagem diversificado, como era a necessidade do grupo que ali se apresentava.

No primeiro contato com as crianças, já foi possível perceber que aparentemente não apresentavam contato com as formas de letramento fora da escola. Desconheciam os personagens das histórias em quadrinhos, não lhes conheciam o nome, confessavam não ter contato com livros fora da escola, desconheciam personagens dos contos clássicos, ignoravam a finalidade de um jornal, não entendiam a função da leitura e da escrita na vida diária, ou julgavam que servissem apenas para *escrever cartas*. Iniciaram o ano de 2007 com um total desinteresse pela aprendizagem formal. Quando se tratava de atividades que exigissem conceitos com ordem alfabética, ou categorias como singular e plural, alegavam que não sabiam ler ou que tais atividades eram maçantes. A turma parecia distante da noção de conhecimentos; perguntavam insistentemente o que devia “copiar” ou quando iriam finalmente “copiar”. Não identificavam a inflexão interrogativa do professor nas perguntas básicas, nem as inflexões declarativas nos enunciados de solicitação de resposta. Diante de informação conceitual colocada no quadro, não sabiam o que fazer; não percebiam que se tratava de simples informação. Não demonstravam autonomia no pensamento pra resolução de problemas, isto é, não sabiam pensar em possibilidades para resolvê-los. Esperavam passivamente a resposta.

As atividades realizadas no Círculo de Leitura incluíam entendimento com a supervisão da escola a respeito do processo de aprendizagem das crianças. Minha opção era o trabalho com o processo de aprendizagem, e não o produto final dela. Era

impossível trabalhar produto final de aprendizagem compatível com o grupo de quarto ano, porque havia sido alfabetizado no ano anterior e eu tinha como ponto de partida a continuidade desse processo de alfabetização.

### 3.4 - Relato dos Episódios do Círculo de Cultura

#### 3.4.1 – PRIMEIRO EPISÓDIO: RECONHECENDO A MINHA IDENTIDADE

O primeiro episódio constituiu-se em algumas etapas, como descritas a seguir:

#### 1ª ETAPA: INTERPRETANDO TEXTOS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A partir de textos da *Turma da Mônica* (anexo 2), auxiliados pelas gravuras da própria produção em quadrinhos, o objetivo era analisar o conhecimento que as crianças tinham dos personagens, como interpretavam o que liam e quais as inferências que conseguiam fazer a partir dos quadrinhos representados pela linguagem não-verbal.

Esta atividade foi escolhida para aferir o grau de letramento (Soares, 1986; Carvalho, 2005) que as crianças apresentavam. Foi utilizado um texto de histórias em quadrinho com linguagem e personagens infantis, próprio para a preservação da cultura infantil (Canen, 2002; Moreira & Candau, 2008). A tirinha da Turma da Mônica representava a história da Mônica, Cebolinha e Cascão assistindo, em casa da Mônica, a um jogo do Brasil. Foi perguntado às crianças se conheciam os personagens, e a maioria disse que não. Explicou-se que se tratava de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica e nomeei os personagens. Em seqüência, as crianças deveriam observar o que estava acontecendo na história e depois responder às perguntas simples, feitas para que compreendessem a situação comunicativa e dessem a resposta. As crianças alegaram de imediato que não sabiam o que fazer ou o que responder, e só produziam alguma coisa depois que se explicou novamente que deveriam observar o que estava acontecendo, ler a pergunta e responder de acordo com a observação feita.

Quando terminaram de fazer a atividade, percebi que algumas crianças não tinham conseguido responder às perguntas. Uma das perguntas era: *O que a Mônica, o*

*Cascão e o Cebolinha estavam fazendo?* E a resposta seria: *vendo televisão ou assistindo o jogo do Brasil.*

Na busca do porquê produziu-se o diálogo significativo, com uma *criança* de oito anos, o qual se transcreve adiante:

Uma das perguntas era: *O que a Mônica, o Cascão e o Cebolinha estavam fazendo?*

A resposta seria: *vendo televisão ou assistindo o jogo do Brasil.*

P – O que está escrito aqui?

A – O que a Mônica, o Cascão e o Cebolinha estavam fazendo?

P- O que você respondeu?

A- Vai Brasil!

P – O que está perguntando?

A – O que a Mônica, o Cascão e o Cebolinha estavam fazendo?

P – O que eles estavam fazendo?

A - Vendo o jogo do Brasil!

P – O que você respondeu?

A – Vai, Brasil!

P – E então?

**A – Não é para responder o que está escrito no papel? É para responder o que eu estou pensando?**

P – Sim, é para responder o que você está pensando e entendeu do texto.

A – Ah! – e os olhinhos da criança começaram a brilhar! (Do diário de campo, em março de 2007).

Este diálogo ensejou uma reflexão sobre a falta de autonomia do pensamento (Freire, 2007), pois as crianças estavam acostumadas a simplesmente copiar exercícios, respostas prontas e óbvias dos textos. Era como se suas vozes fossem silenciadas pelos “exercícios mecânicos, dissociados de qualquer significado para os sujeitos alfabetizando” (Canen, 2002). A criança entendia o que estava acontecendo, porém anulava o seu pensamento em detrimento de uma cultura escolar de cópia, de submissão mecânica de exercícios que não permite à criança desenvolver a sua forma de pensar criticamente, indo além do que está escrito no papel.

Segundo Freire (2007), o pensar sem entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não pode ser transferido, mas co-participado. Era necessário verificar o porquê do erro, para poder entender como a criança estava pensando e desta forma possibilitar a ela o uso de sua voz. No diálogo acima, se a alternativa escolhida pela pesquisadora fosse entender a resposta da criança como um erro comum de “crianças que não aprendem” – pois este era o rótulo das crianças desta turma – não haveria possibilidade de compreender o silêncio escolhido por esta criança, para quem copiar era mais importante do que o uso autônomo do pensamento e a expressão do entendimento próprio e real. Ao fazer a verificação, a pesquisadora proporcionou à criança verbalizar o que pensava, inclusive sobre o seu erro. Ao questionar a resposta dada por escrito, com a resposta verbal, houve possibilidade de ressignificação da idéia construída de que as respostas deveriam ser copiadas somente.

O multiculturalismo crítico focaliza não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas, em suas múltiplas camadas (Canen, 2007). Ocorria nesta turma um processo discursivo de não-aprendizagem, em que se haviam agrupados as crianças que não aprendiam.

As práticas multiculturais (Canen, 2002) possibilitam o trabalho com os temas emergentes, em perspectivas críticas e transformadoras, desafiadoras de congelamentos de identidades e de preconceitos. Quando a criança, no diálogo acima, chegou à conclusão de que era para escrever o que estava pensando, emergiu uma necessidade de reconstruir o significado da aprendizagem para além dos conteúdos pedagógicos, ou seja, possibilitar à criança ter autonomia de pensamento, como diz Freire (2007), no sentido de que é necessário saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que o sujeito construa a sua própria produção.

Esta atividade foi importante para a percepção de algumas construções realizadas pelas crianças sobre a cultura escolar, na qual estavam inseridas. Desta forma, foi possível pensar em atividades que permitissem dar voz e vez a essas crianças (Canen, 2002, 2007, 2008; Candau, 2002; Moreira & Candau, 2008)) em uma construção identitária libertadora (McLaren, 2000).

Na interpretação do texto a partir da tirinha da Chiquinha, incluída no anexo 3, o objetivo era articular a prática do letramento (Soares, 1986; Canen, 2002; Carvalho, 2005), a partir de um texto de história em quadrinhos, à cultura acadêmica, de forma que houvesse um diálogo entre o dialeto da criança e o dialeto oficial da escola

(Cagliari, 2001; Soares, 1986, Canen, 2002; Lemle, 1986; Carvalho, 2005), respeitando o funcionamento lingüístico e a identidade cultural do grupo.

As crianças receberam uma folha, com uma tirinha da história em quadrinhos da personagem Chiquinha. Nesta história, a personagem brincava de pique-esconde com os seus amigos. Abaixo, havia algumas perguntas, sobre a história, a que as crianças deveriam responder.

Como não entendessem a história e nem soubessem o que responder, precisou-se de explicações e nova exposição de objetivos, ou seja, ler e responder às perguntas. Procedeu-se em seguida a leituras em conjunto com a professora e a intervenções esporádicas de estímulo. Após as respostas para a questão “qual a brincadeira dos personagens da tirinha?”, observou-se a escrita de algumas crianças: *pique secode*, *pique isconde*, *pique esconde*. Por fim, surgiu o seguinte diálogo:

P- Como se escreve esconde? (Foi colocado no quadro as três formas que eles escreveram).

A- isconde!

Eles logo identificaram que *secode* estava errado. Porém, ficaram na dúvida entre o *esconde* e o *isconde*.

P- Então, *esconde* ou *isconde*?

Aa – *isconde*! A gente fala *isconde*.

Ab- Eu acho que é *esconde*!

Ac- Não! A gente fala *isconde*! (do Diário de Campo em abril de 2007).

A partir desta discussão, mostrou-se às crianças que existem várias formas de falarmos uma palavra, mas que nem sempre a escrita é elaborada da forma exata como falamos. Mostrou-se que aqui, no Rio de Janeiro, falamos “leiti” e em Florianópolis é falado “leite”. A escrita correta é *leite*. Foi explicado que a escrita foi convencionada de uma única forma, para que pudéssemos nos comunicar em qualquer lugar do Brasil. Por exemplo: se uma criança vai à turma ao lado e mostra a escrita de *esconde* como *secode*, alguém iria entender? Foi pedido, inclusive, que eles lessem *secode* e dissessem se dava para entender que era *esconde*. Daí, a necessidade de se saber como se escrevem as palavras.

Em última análise, deve-se escrever de forma que todos entendam, respeitando o dialeto do grupo (Lemle, 1986; Canen, 2002, 2004, 2007; Carvalho, 2005). Foi

explicado que a forma como eles escrevem reflete a fala – o raciocínio está correto, porém precisávamos aprender a escrita convencional para podermos nos comunicar com todos (Canen, 2002).

Lemle (1986) e Carvalho (2005) afirmam que é importante que o alfabetizador entenda que as partes do sistema de convenção ortográfica que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto e o professor deve ter uma atitude respeitosa para com a maneira de falar da comunidade em que exerce o seu trabalho. A escola deve facultar a todos o uso passivo e ativo da língua escrita, porém antes de chegar à língua escrita padrão, a escola deve aceitar a expressão lingüística da criança que usa a língua nativa de sua comunidade.

Cagliari (2001) afirma que as respostas que as crianças dão às perguntas que lhe são feitas revelam a incrível capacidade que têm de manipular fatos semânticos de alta complexidade, como a pressuposição, a argumentação lógica, sem contar com a expressão de metáforas e o poder de abstração e generalização claramente revelados numa análise de seu comportamento lingüístico. Além disso, elas contam, ainda, com uma capacidade enorme de análise da linguagem oral, o que irão perder logo que entrarem na escola, sufocadas pelo modo, em alguns casos, como se ensina o português, tomando-se a escrita ortográfica como base para tudo. Na análise de muitos erros encontrados em provas e nas avaliações feitas na alfabetização, é fácil observar que, em muitos casos, a criança revela um apego às formas fonéticas da língua, em lugar das formas ortográficas, não raramente deixando o professor perplexo com a “burrice do aluno”, devido a sua incapacidade de analisar a fala com a mesma competência com que a criança expressa.

Esta atividade permitiu às crianças refletirem sobre a sua forma de falar e a sua forma de escrever. Santos (2006) afirma que aonde há diferenças, há possibilidade de práticas comparativas que acabam por normatizá-las e homogeneizá-las. E quando isso ocorre, padroniza-se e os que ficam fora dos padrões, corre sério risco de exclusão. Respeitando a identidade cultural do grupo, foi possibilitado uma reflexão sobre a escrita padrão, de forma que a escrita do grupo fosse respeitada, porém mostrando a necessidade da padronização da escrita para comunicação. Descolonizando os discursos e preconceitos (Canen, 2007), onde as vozes dessas crianças eram silenciadas por não dominarem a escrita padrão, diminuindo assim, o sentimento de fracasso e exclusão.

## 2ª ETAPA: REFLETINDO SOBRE A DIVERSIDADE TEXTUAL

Ainda no primeiro episódio do Círculo de Cultura, realizamos atividades a partir da leitura de um livro, chamado *Maria Maluca*, elaborado por uma turma de progressão do Município do Rio de Janeiro. Este livro foi escolhido para que as identidades plurais fossem valorizadas (Canen, 2002, 2007; Candau, 1998, 2002), visto ter sido produzido por crianças da mesma idade do grupo que ia ler e cujo tema proporcionou um debate sobre os medos de cada um e o desenvolvimento da autonomia do pensamento, articulando ao texto escrito as perguntas feitas.

A história tratava basicamente de uma lenda sobre uma mulher que aparecia no banheiro e assustava as crianças. Um grupo de crianças, então, decide enfrentar a mulher e capturá-la.

O objetivo era familiarizar a criança com o texto escrito, a partir de uma história, de forma que ela percebesse a escrita aceita socialmente e a estrutura de um texto escrito (Cagliari, 2001; Soares, 1986; Canen, 2002, 2007; Carvalho, 2005). Também tinha o objetivo de desenvolver a autonomia do pensamento (Freire, 2007), articulando as perguntas ao texto escrito, de forma que a criança percebesse a possibilidade de buscar as informações necessárias no texto e incentivar o uso da escrita como forma de elaboração de texto, uma vez que o livro lido é uma produção de uma turma de crianças do Município do Rio de Janeiro. Além do mais, buscava trabalhar na perspectiva multicultural do reconhecimento de identidades, em que as crianças pudessem identificar os seus medos, conhecer as suas identidades plurais e deixar vir à tona possíveis preconceitos para que pudéssemos desafiá-los, à luz da perspectiva multicultural crítica.(Canen, 2002, 2007, 2008; Candau, 2002; Moreira & Candau, 2008; Hall, 2003).

Foi lida uma parte da história do livro para as crianças. A história foi produzida por uma turma de alunos do município do Rio de Janeiro. Tratava-se do caso de uma mulher que aparecia no banheiro para matar as crianças, caso abrissem as torneiras por três vezes e chamassem por ela. Na discussão com as crianças, disseram que isso não existia. Era, segundo elas, só uma história! Perguntadas sobre o medo que tinham, responderam que era o de ficar sozinhas, sem os pais. Esse momento de discussão tinha como objetivo oferecer às crianças os meios críticos para negociar e traduzir criticamente suas próprias experiências e formas de conhecimento subordinado (McLaren, 2000). Isso significa dar assistência às crianças na análise de seus próprios significados culturais e interpretações de eventos, de forma a iluminar e intervir nos processos pelos quais eles são produzidos, legitimados e anulados.

Assim, busquei trabalhar não só com a linguagem, mas com os significados culturais, em termos de suas identidades (Canen, 2002, 2007, 2008; McLaren, 2000; Candau 1998, 2002; Moreira e Candau, 2008). Depois, foi colocado no quadro trechos pequenos da história, com frases pequenas e com perguntas óbvias para que as crianças respondessem a elas.

“Maria Maluca aparecia no banheiro. Aonde Maria Maluca aparecia?” (Do diário de campo em abril de 2007)

As crianças tiveram dificuldades em produzir as respostas. As crianças não entendiam o que era para fazer e diziam que não sabiam fazer. Não conseguiam entender o sentido da pergunta que haviam lido. Fui fazendo intervenções com cada criança. Cada criança lia a frase. Eu questionava o que ela tinha lido. Tive que explicar o que era uma pergunta e que o ponto de interrogação indicava a entonação de uma pergunta. Conforme eles liam a pergunta, eu questionava qual era a resposta. Eles respondiam e me perguntavam: “É isso que é para escrever?” E eu explicava que as respostas estavam na frase lida. Aos poucos, eles foram compreendendo e fazendo sozinhos.

Esta atividade demonstrou o desconhecimento das atividades escolares, bem como o de alguns conceitos funcionais da escrita, como a pontuação. Não sabiam identificar qual era a pergunta, porque desconheciam a função do ponto de interrogação. Não conseguiam perceber o que significava “responda às perguntas abaixo”. Sempre perguntavam o que era para fazer e era então recomendado: “Lê, a frase diz!” E pedia que lessem para mim. Pude perceber que a imobilidade das crianças em fazerem as atividades, muitas vezes devia-se à falta de conhecimento de conceitos básicos funcionais da língua.

Não sabiam a função da pontuação, portanto, liam e não conseguiam entender. Não entendiam os enunciados, não sabiam diferenciar uma informação de uma atividade para responder e achavam que não conseguiam fazer sozinhas. Era possível observar que a ausência de alguns conhecimentos se dava pela falta de contato com os livros. Cagliari (2001) aponta a diferença existente entre uma criança que está acostumada a manusear livros, histórias infantis em sua cultura para aquelas crianças que não utilizam estes materiais de letramento. Afirma que se o professor não levar em consideração este desconhecimento da criança e, tratá-la como uma criança letrada, a possibilidade de fracasso emerge, pois não fica evidenciado um diálogo da cultura da criança com a cultura acadêmica. Em cada atividade, fazia intervenções mostrando que a informação



estava no texto, que precisavam ler para achar a informação pedida e que elas eram capazes de fazer isso.

Esta atividade me fez refletir sobre o desconhecimento de conceitos básicos, que muitas vezes, enquanto professores, achamos que as crianças já têm construídos; por esta razão, não entendemos de onde parte a real dificuldade da criança. Como aponta Lemle (1986) muitos alfabetizandos já freqüentaram as salas de aula deste país e nelas poderiam ter recebido instrumentos para levar vidas melhores. Em vez disso, receberam desprezo, desvalorização e humilhação, sendo empurrados para a resignação à miséria de sempre e para a marginalidade.

Dessa forma, é necessário estarmos atentos para poder ensinar às crianças a “língua legítima”, conforme afirma Soares (1986), Cagliari (2001), Canen (2002, 2007) e não apenas fazer a criança reconhecer a sua existência, pois só o reconhecimento cria e amplia a distância entre a linguagem das camadas populares e a linguagem das camadas mais favorecidas. Agindo assim, a escola cumpre a sua função de manter e perpetuar a estrutura social, a discriminação entre as classes, as desigualdades e a marginalização. As relações culturais que são construídas na história não são relações românticas. Estão, portanto, entrelaçadas por questões de poder e por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (Moreira & Candau, 2008). A identidade é percebida como construção realizada nos diversos espaços discursivos, que incluem a escola, a mídia, a família.

Refletir sobre os temas que estão presentes no meio social da criança, como o medo, contribui para o constante ressignificar dessa identidade, seja ela em termos raciais, de gênero, de sexo, de religião, de linguagem e outros marcadores identitários. Aprendendo a lidar melhor com os seus medos, as crianças poderão marcar a sua posição no meio social em que convivem, expondo suas idéias, seus desejos, seus pensamentos, desenvolvendo autonomia para a construção da sua própria aprendizagem.

### 3ª ETAPA: AMPLIANDO A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

A terceira etapa do episódio *Reconhecendo a minha identidade*, dentro do Círculo de Cultura, foi uma interpretação de texto a partir da notícia do jornal O Globo, de 04 de março de 2007 (anexo 4), que trazia uma notícia sobre a dengue, afirmando que esta fazia a sua sexta vítima. O objetivo era, a partir da notícia de um jornal, possibilitar o contato com o texto jornalístico, com o vocabulário do texto informativo,

bem como discutir a importância do texto jornalístico e a necessidade de se manter informado. Tudo isso está em consonância com a dimensão de alfabetização proposta por Canen (2002) que aponta para a necessidade de as crianças terem contato com a diversidade textual, a fim de promover diálogo com aqueles universos culturais que constituem os sujeitos alfabetizando e com o próprio conteúdo. Conforme Canen & Oliveira (2002), a ancoragem social mostra que doenças contagiosas são perigosas e como devemos fazer para enfrentá-la.

Dessa forma, além do contato com o texto jornalístico, foi trabalhado o conteúdo, de forma que a criança entendesse a importância desta informação para a vida. A reportagem trazia componente econômico e social para ser discutida e permitia discutir a forma de prevenção. Esses conteúdos contribuíam para a formação da cidadania e a discussão configurava-se com a segunda dimensão de alfabetização multicultural proposta por Canen (2002), para além da interpretação de texto e ortografia.

Depois de ter trabalhado muito com as crianças textos simples, em que eles pudessem perceber que as respostas para as perguntas podiam ser encontradas no texto, priorizando desta forma a autonomia do pensamento (Freire, 2007) – pois as crianças esperavam as respostas e não conseguiam perceber que podiam encontrar as respostas no texto ou que podiam realizar sozinhas essa atividade. A atividade foi iniciada com o objetivo de criar aproximação entre o grupo e um outro tipo de texto em que ele pudesse observar as informações e fazer interpretações a partir da informação dada pela notícia do jornal.

As perguntas refletiam a possibilidade da construção do leitor com a estrutura do texto jornalístico. As crianças precisavam identificar o título da notícia, o nome do jornal e a data. A notícia era sobre a epidemia da dengue e relatava que uma manicure tinha morrido de dengue. Adiante, era perguntado o que relatava a notícia e quando seria confirmada a causa das mortes. Esperava-se que as crianças inferissem, após a leitura do texto, o objeto da notícia e causa e o tempo de confirmação da causa das mortes relatadas.

Em um primeiro momento, a disposição do grupo era de mostrar que não sabia fazer a atividade. Perguntava o que era para fazer, dizia que era difícil e que não conseguia achar no texto. Minhas intervenções eram no sentido de mostrar que as informações estavam no texto e que eles eram capazes de ler e entender e que nós só conseguíamos aprender a ler lendo e aprender a escrever escrevendo (Freire, 2007).

Sempre apontava que se eles sabiam ler, poderiam concluir o exercício. Quando as crianças perguntavam a resposta, eu apenas interferia, insistindo que lessem e não dava a resposta. Dizia que era o exercício do pensamento. Algumas crianças resistiam e diziam que não iam fazer, outras se lançavam e tentavam. Eu respeitava as culturas, as hibridizações (Canen, 2002, 2007, 2008; Moreira & Candau, 2008) e quando algumas crianças diziam que não iam fazer a atividade, eu não as obrigava. Interessante observar, que conforme essas crianças percebiam que um grupo estava tentando fazer, logo elas tentavam também. M, W e R eram crianças que se destacavam nas minhas observações, pois sempre emburravam a cara e diziam que não iam fazer a atividade e logo começavam a fazer e vinham me pedir auxílio, conforme relata o diálogo abaixo:

M – Tia, o que é para fazer aqui?

P – Vamos ler?

M – O que relata a notícia?

P – E então?

M – Não sei!

P – Como você não sabe? O que você leu sobre a notícia?

M – Ah! A manicure morreu de dengue.

P- E então?

M – É isso?

P – Lógico que sim! (Diário de Campo em agosto de 2007)

E M. apresentava disposição nova em dar a resposta.

Assim era feito com o grupo todo. As minhas intervenções eram sempre no sentido de mostrar que os alunos eram capazes de pensar sobre o que tinham lido e que as informações encontravam-se no texto. Enfatizava sempre, que, como aponta Paulo Freire (2007), só se aprende a ler lendo; só se aprende a escrever, escrevendo; a pensar, pensando. Não aceitava respostas de desânimo, pois sempre busquei conscientizar as crianças de que tinham potencial para aprender, pois até as crianças com problemas neurológicos ou retardo mental também possuem potencial para a aprendizagem. Portanto, elas tinham capacidade de executar a atividade proposta. Buscava-se despertar alguma reflexão sobre o fato de podermos pensar e falar sobre o assunto lido, mostrando que podemos ter autonomia no nosso pensamento, expressando o nosso entendimento.

Isso, por sua vez, envolve uma luta pelo vocabulário teórico e ético que empregamos ao analisar de que modo as escolas trabalham e funcionam no contexto da nossa sociedade (McLaren, 2000). Desenvolver tal linguagem crítica não está em descrever o mundo de maneira mais objetiva, mas em criar um mundo que encoraje uma maior consciência da forma pela qual o poder pode ser mobilizado pelas causas da libertação humana. A autonomia do pensamento é um dos caminhos de promoção de libertação humana (Freire, 1986). O reconhecimento da própria identidade numa perspectiva plural, percebida como central na construção da própria história e na construção do sujeito possibilita ao indivíduo a percepção das “diferenças dentro das diferenças” e a possibilidade de desafiar os discursos que constroem visões estáticas, dicotômicas e homogêneas das identidades, sejam elas percebidas como *opressoras* ou *oprimidas* (Canen, 2004).

Na pergunta sobre o que relatava a notícia, as respostas começaram a diversificar-se, dando indícios de construção da autonomia no pensamento:

J – A manicure morreu de dengue.

M – A manicure Rosângela pode ser a sexta vítima de dengue.

V – A dengue atacou uma mulher.

M – Está falando da dengue, que a mulher morreu.

V – A dengue atacou a vítima, a manicure.

J – A manicure foi vítima da dengue.

R – A manicure Rosângela foi vítima do mosquito da dengue e a dona Rosângela morreu.

N – Uma mulher foi atacada pela dengue e morreu.

R – Uma moça Rosângela da Cunha, de 40 anos, morreu de dengue no Mato Grosso do Sul.

G – A dengue é muito perigosa e pode até matar e ela estava com dengue e matou a senhora. Foi o segundo caso suspeito. (Diário de Campo em agosto de 2007)

Ao ouvir as respostas de cada um, fiquei impressionada com a capacidade de pensar do grupo, em face da primeira reação de que não sabiam o que era para fazer e a resistência em realizar a atividade.

Quando G. respondeu que “a dengue é perigosa e pode até matar”, mostrou a sua capacidade de criar sobre a notícia, pois a informação de que a dengue é perigosa não constava na reportagem. Refleti sobre a importância de dar voz à fala das crianças

(Canen, 2002, 2004, 2007), desenvolvendo a expressão oral, a opinião, o pensamento crítico, construindo a autonomia do pensamento em direção a uma alfabetização transformadora, política e social (Canen, 2002). Cavalho (2005) afirma que ler não é apenas juntar sílabas em palavras e palavras em frases, ou seja, não basta apenas decodificar palavras. Ler, vai além da decodificação de palavras, pois requer um longo caminho a ser trilhado, até que o sujeito construa autonomia de leitura e seja capaz de entender, discutir, emitir opiniões sobre textos científicos, didáticos, jornalísticos, literários e etc. A escola deve contribuir para a formação de leitores, adotando práticas de leitura e escrita que colaborem na construção de significados, da compreensão e não da simples decodificação.

Essa atividade foi promissora! Demonstrou a capacidade de pensar das crianças, pois as respostas foram elaboradas e não copiadas da reportagem. A diversificação das respostas demonstrou a capacidade de pensar de cada criança. As crianças responderam que a reportagem era sobre a dengue e cada um deu a sua interpretação, como relata J: “a manicure foi vítima de dengue” e N: “uma mulher foi atacada pela dengue e morreu”. Eles puderam perceber-se agentes da própria aprendizagem e não sujeitos passivos, rompendo, assim, com estereótipos cristalizados atribuídos aos alunos<sup>12</sup> (Hall, 2003; Canen, 1998).

#### 4ª ETAPA: REFLETINDO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

A quarta etapa do mesmo episódio, “Reconhecendo a minha identidade” ainda no Círculo de Cultura foi a discussão de um texto, retirado do livro O Município de Duque de Caxias, que falava sobre a vida dos índios e como eles viviam na época do descobrimento do Brasil. Este texto foi escolhido para que pudéssemos debater sobre os diferentes tipos de vida, enfocando a diversidade cultural presente em nosso país (Canen, 2002, 2004, 2007; Candau, 2002; Moreira & Candau, 2003) de forma a refletir sobre as identidades culturais. Tinha o objetivo de refletir sobre os diferentes modos de vidas, possibilitando à criança pensar sobre diferentes realidades a fim de reconhecer a sua identidade por meio do grupo em que se situa. Dessa forma, estava contemplando a

---

<sup>12</sup> Esse grupo era rotulado como o pior grupo da escola, onde os professores não sabiam mais o que fazer com eles.

quarta dimensão no trabalho com a linguagem no processo de alfabetização proposto por Canen (2002), buscando iniciativas úteis para a construção ativa da cidadania multicultural e crítica, em que as crianças pudessem pensar sobre as mensagens preconceituosas, programas de mídia que estereotipam, para refletir sobre a valorização da diversidade cultural e analisar criticamente o texto apresentado com o foco na diversidade cultural presente em nossa sociedade.

Pensando em discutir sobre os diferentes modos de vida, de acordo com a cultura do grupo ali inserido, comecei problematizando, com as crianças, qual era a diferença entre as crianças que moravam em Santa Cruz da Serra e as que moravam no centro do Rio de Janeiro. As respostas foram, para mim, surpreendentes, pois não imaginava a construção estereotipada (Canen, 2002, 2004, 2007) que os alunos tinham sobre as crianças que moram no Rio de Janeiro. Segue o registro do diálogo entre mim e as crianças:

P – Qual é a diferença entre as crianças que moram em Santa Cruz da Serra e as crianças que moram no Rio de Janeiro?

A- As crianças do Rio de Janeiro andam limpas, são mais “chiques”, têm “grana”, moram em casa boa. No Rio de Janeiro tem muita loja e mais coisas para brincar. Aqui tem mais ladrão.

P – De que crianças vocês estão falando? No Rio de Janeiro tem favelas, crianças pobres, crianças de rua. Vocês estão comparando o grupo daqui com o poder aquisitivo (explico o que é poder aquisitivo) menor com o grupo de lá com o poder aquisitivo maior e não com todas as crianças do Rio de Janeiro.

P – O que é ser pobre?

A – Não ter dinheiro, andar descalço, ficar na rua, andar sujo, ser mendigo, ter casa de pau, não ter o que comer.

P – O que é ser rico?

A – Ter dinheiro para comprar as coisas, ter carro e casa, dinheiro para comprar um aeroporto, ter coisa que a gente não tem, o que aparece na televisão, compra.

P – O que nós somos? Pobres ou ricos?

A- Pobres!

A- Ricos!

A1- Eu não sou pobre não! Não ando sujo e não sou mendigo!

A2- Eu sou rico!

P- Você tem o que quer? Consegue comprar um aeroporto? Compra tudo o que aparece na televisão? Eu estou discutindo dentro da definição que vocês deram de pobre e rico. Quero saber aonde nós nos encaixamos! (Do diário de campo em abril de 2008)

As crianças ficaram pensativas, tentando refletir sobre o que falaram e começaram a expressar que esta definição foi dada por algumas crianças e que elas não concordavam que ser pobre é o que estas falaram. Precisamos estar atentos à linguagem e a sua produção como uma forma de disputa social. Na linguagem educacional crítica que concebemos, a diferença é vista tanto como um espaço de afirmação como de reconstrução, sob a forma de uma prática crítica complexa e negociada (McLaren, 2000). Foi discutido com elas o conceito de pobreza, de forma que elas pudessem pensar sobre o que falaram e pudessem perceber a opinião que construíram estereotipadamente. Pobre na visão de quem? É necessário trabalhar a linguagem como campo de significações mais amplas, que mostra processos de construção das identidades culturais dos sujeitos alfabetizando (Canen, 2002). Foi explicado que para uma criança de rua, que não tem onde morar, eles são ricos. Por outro lado, pode ser que considerem rica uma criança que mora em uma casa no Rio de Janeiro só pelo fato de ter uma casa. O conceito de riqueza e pobreza muda de acordo com a cultura local e os universos simbólicos e determinantes de identidades dos sujeitos (Canen, 2002, 2007, 2008).

Assim, prossegue o diálogo abaixo, a partir das reflexões realizadas:

M - (Diz para uma criança que se diz rica) Se ele fosse rico não estudava nesta escola! Porque ele tem dinheiro! Ia para escola particular!

P – O que tem lá que não tem aqui?

R – O que tem lá tem aqui! Lá ensina a ler e a escrever. Aqui também. O negócio é aprender a ler e a escrever, só!

P – Basta aprender a ler e a escrever só para ser feliz?

A- Não, temos que aprender Matemática, História, Ciências para se alguém perguntar a gente saber responder.

M – Muitas coisas na vida precisa disso!

J – Dono da loja precisa saber dar troco. Tem que saber Matemática.

P – Por que temos que aprender sobre o Sistema Solar – Ciências?

J – Para não fazer coisa errada! Queimar pneu.

R – Polui o ar e provoca o efeito estufa.

P – Por que temos que aprender Matemática, Português, Estudos Sociais e Ciências?

L – Se temos uma loja, padaria, temos que dar troco.

P – E ler e escrever?

G – Estamos trabalhando no supermercado. Tem que saber o que está escrito para poder escrever.

W – Para trabalhar no Banco, dando troco para os outros.

R – Vamos assinar um documento. Vá que é para perder algo. Tem que ler! (Do diário de campo em abril de 2008)

As crianças puderam refletir sobre cada conteúdo e relacioná-lo com o seu cotidiano. Quando J. respondeu que é importante estudar Ciências “para não fazer coisa errada” e relacionou isto com as queimadas de pneus, entendendo que isto prejudica o meio ambiente, relacionou o conteúdo escolar com a vida. Nesta discussão, percebemos a presença da ancoragem social dos conteúdos (Canen, 2002, 2007, 2008; Moreira e Candau, 2003), em que a criança entende a importância do conteúdo que está estudando e a relaciona com a vida. A discussão ultrapassou os limites pedagógicos, proporcionando às crianças uma educação para a decisão, a responsabilidade social e política (Freire, 2007; Canen, 2002, 2007, 2008), o entendimento do meio ambiente em que viviam e a sua responsabilidade. Ao opinar sobre o porquê de estudar o sistema solar numa relação com o meio ambiente, “queimadas de pneu”, efeito estufa; a criança está refletindo e construindo o exercício da sua cidadania, de forma consciente.

Após esta discussão, foi solicitado às crianças que escrevessem algo ao colega, uma forma de fazer com que percebessem que a escrita é uma forma de comunicação para o outro. Carvalho (2005) afirma que deve haver um trabalho intencional de sensibilização, com atividades específicas de comunicação, onde seja mostrado à criança a função social da escrita. A atividade teve como objetivo colocar em prática o pensamento em forma de escrita, pois como afirma Freire (2007), aprendemos a escrever escrevendo. Aprendemos a nos expressar, expressando!

É interessante perceber que o início da atividade tinha a proposta de discutir apenas sobre modos diferentes de vida. Ao dar voz às crianças (Canen, 2002), procurando partir da realidade do seu grupo e comparar com outro grupo próximo, buscando entender a forma de pensamento delas sobre o assunto, a atividade acabou por seguir outro caminho, pois surgiram concepções estereotipadas acerca da pobreza, riqueza, escola pública, escola particular, conceito de burrice. Canen (2002) afirma que “ao visualizar a



identidade como construção, contribui-se para um desafio da noção de normalidade e de diferença, entendendo estes conceitos como contingentes, dependentes de quem os enuncia”. Esta atividade contribuiu para que as crianças pudessem refletir sobre os conceitos que traziam internalizados pela enunciação do grupo a que pertence.

Pela fala das crianças, percebemos a enunciação relativa aos conceitos de pobreza, riqueza, escola particular, escola pública e burrice. As próprias crianças se surpreendem com a sua fala quando foram indagadas sobre o que falaram ou quando são levadas a refletirem sobre a posição de cada um dentro deste grupo que elas mesmo conceituaram: pobre e rico. Influenciados por conceito estereotipado, não conseguem identificar o grupo a que pertencem. Quando reproduzem a noção de que a escola particular é melhor que a pública, mostram-se na verdade indecisos; não sabem apontar o que é realmente melhor na outra rede, já que, segundo concluem, o que é ensinado na escola particular é também ensinado na pública. O único pensamento crítico que constroem com clareza são o conceito estereotipado de burrice, a importância do ato de se aprender a ler como facilitador da apropriação das informações e a compreensão de que também possuímos outros meios de aquisição cultural.

O que se percebe, ao fim é que a questão da identidade era entendida de forma “essencializada”, a partir de um marcador único – classe social – sem levar em conta as hibridizações (Moreira, 2001; Candau, 2002; Moreira & Candau, 2008; Canen, 2002, 2004, 2007, 2008).

Essa atividade também proporcionou uma abordagem multicultural ao introduzir a questão relativa à “ancoragem social” dos conteúdos. Conforme afirmam Moreira e Candau (2003) e Canen e Oliveira (2002), a “ancoragem social” dos conteúdos veicula a idéia de que o sujeito deve compreender o modo como surgiram estes conteúdos, ou seja, precisa deixar de ser passivo em sua aprendizagem, passando a perceber e discutir o adequado viés político para a construção do currículo, e assim consolidar sua formação identitária.

Assim, quando as crianças discutem e refletem o porquê de estudar coisas como Sistema Solar, Cálculos de Matemática, Leitura e Escrita, compreendem a importância da aprendizagem para a vida, para a sua construção de cidadania. Entendendo dessa forma, as crianças foram capazes de expressar que a leitura é importante porque precisamos assinar conscientemente documentos ou saber o que está escrito neles. Foram capazes de expressar que estudando Sistema Solar, vamos compreender os efeitos das queimadas de pneus, como isso afeta o planeta, numa relação com o efeito estufa. Agindo na construção

do seu conhecimento, a criança ativa constrói a sua cidadania de forma consciente. Assim, procurou-se fazer com que percebessem a hibridização, o desafio a dualismos, com possibilidade de reflexão sobre os estereótipos binários: rico-pobre, branco- negro, entre outros.

Como aponta Freire (2006), escutar as crianças é no fundo falar com elas, enquanto simplesmente falar a elas seria uma forma de não ouvi-las. A relação dialógica da aprendizagem, que possibilita à criança participar da construção do seu conhecimento, permite à criança reflexões e ressignificações de conceitos estereotipados, trazidos pela classe dominante. Dessa forma, é possível lidar com a pluralidade e a diferença. Moreira e Candau (2003) afirmam que em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. A escola tem dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a universalidade. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas é o grande desafio a que é chamada a enfrentar.

#### 5ª ETAPA: RODA DE LEITURA

Uma outra etapa foi a roda de leitura, com apresentação de diversos tipos de textos para promover o interesse e o prazer pela leitura. O objetivo era proporcionar à criança o contato com a diversidade textual, ampliando o universo cultural e lingüístico e de sua formação como leitora. Esta atividade foi escolhida para contemplar a terceira dimensão de alfabetização multicultural, proposta por Canen (2002), onde a linguagem é vista como campo de significações mais amplas e nesse caso, não só a escrita ou a leitura são valorizadas, mas trata-se de trabalhar com linguagens, textos diversificados para possibilitar a emersão de temas geradores, substratos possíveis para a construção conjunta de materiais de leitura no processo de alfabetização.

A Roda de Leitura era o momento em que as crianças tinham contato com a diversidade textual. Carvalho (2005) afirma que formar o leitor é ensinar sobre os autores, seus modos de pensar, intenções, interlocutores, idéias e valores; é ensinar sobre os gêneros, sobre a forma pela qual os textos se organizam, a partir do título e quais são as convenções utilizadas pelo escritor. Em uma caixa, na sala de aula, havia livros diversificados: textos narrativos, fábulas, poesias, contos clássicos, histórias em

quadrinhos, jornais, revistas científicas. Apesar de o grupo ter sido alfabetizado no ano anterior, a caixa agrupava todos os tipos de livros: desde aqueles com leituras mais simples até aqueles com leituras mais complexas. As crianças podiam escolher o livro que quisessem ler.

Em um primeiro momento, o grupo apresentou uma resistência em se aproximar dos livros e o discurso era recorrente: “eu não sei ler!”. A minha intervenção como pesquisadora era de encorajá-los e mostrar que eles sabiam ler e o quanto era importante conhecer as histórias dos livros, o quanto os livros traziam assuntos importantes. Comentava que era importante que escolhessem um livro e tentasse lê-lo, pois só aprendíamos a ler, lendo! Isto porque, numa perspectiva multicultural (Moreira & Candau, 2008; Canen, 2002, 2008; Freire, 2006), é necessário inserir a criança no letramento. Apresentar a diversidade textual para as crianças, não só promove o entendimento da função da leitura e da escrita, como possibilita ferramentas para que possam utilizar a escrita e produzir textos com autonomia. O termo letramento incorporaria a idéia de que a introdução da escrita na vida dos grupos deve ter conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas e lingüísticas (Canen, 2002; Soares, 1986; Carvalho, 2005).

Aos poucos o grupo foi-se aproximando e escolhendo livros para ler.

R, um adolescente de 13 anos, me chamou a atenção. Pegou o livro e tentou soletrar. Aproximei-me dele e fui observando e intervindo na soletração, perguntando o que ele tinha lido. Ele leu e quando percebeu que havia lido, entusiasmou-se em ler outras palavras. R. aproximou-se de mim e falou:

R – Tia, olha! O mun-do fan-tás-ti-co das a-a-ra-nhas, O mundo fantástico das aranhas! É isso?

P – Sim! Viu como você sabe! (Do diário de campo em março de 2007)

R. foi passeando pela sala lendo todos os cartazes que via pela frente. Esse momento foi marcante para a evolução da leitura de R., pois foi a partir dele, que percebi o desenvolvimento do aluno pelo gosto da leitura e como a tornou fluente, pois no decorrer da pesquisa apresentou notável progresso na leitura e na escrita. Mais adiante serão mostrados os textos que R. produziu.

Em um primeiro momento, foi observado que as crianças escolhiam os livros pelos textos pequenos, depois pelo colorido do livro – as gravuras e quando construíram o gosto pela leitura dos livros, olhavam o título da história.

Ra foi outro adolescente, de 14 anos, que me chamou a atenção. Calado, disse que não queria ler porque era muito chato. Quando no entanto foram apresentadas a ele algumas páginas da Revista Ciência Hoje para Crianças, repletas de artigos interessantes de toda espécie, o interesse floresceu, a ponto de o aluno retomar por conta própria a referida revista, para ler e comentar com o professor aspectos do que via.

Nossas providências de estímulo ao aluno estava de acordo com McLaren (1997). Este autor afirma que, ao dar vozes às pessoas oprimidas, os educadores precisam dar aos marginalizados e aos sem-poder uma opção preferencial e reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e é necessário se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos agentes da sua própria aprendizagem e não objetos.

Com o contato com os livros, que acontecia três vezes por semana, o grupo desenvolveu o gosto pela leitura e quando era colocada a caixa à disposição, já havia disputa, pelas crianças, pelas escolhas dos livros. Pediam para levar os livros para casa ou queriam ler para o grupo a história do livro escolhido.

Esta atividade permitiu às crianças a curiosidade e interesse pela leitura, levando-as a pensar sobre a escrita e seu funcionamento. Percebeu-se que o interesse das crianças pelo livro aumentou e que o resultado corroborou o que afirma Canen (2002): que a escola deve produzir leitores críticos, a partir de estratégias de formação de leitores, que passam, necessariamente, pela relação prazerosa com livros, textos dos mais diferentes tipos, bem como práticas revestidas de significado e que se consolidam com experiências efetivas, e não como meros exercícios para prestar contas à contabilidade escolar e a suas exigências burocráticas. As crianças escolhiam o que queriam ler, apresentavam para a turma o resumo da história que haviam lido e emitiam opinião sobre o texto. Muitas vezes, representavam em desenhos, diante da turma, a parte da história de que mais haviam gostado. G. e L. eram duas crianças que constantemente pediam para apresentar à turma a história que haviam lido: “Tia, hoje a gente vai poder contar para a turma a história que a gente leu?”. E dessa forma, o interesse, a aproximação com os livros, de forma prazerosa, foi-se desenvolvendo no grupo.

Como uma proposta inclusiva, o multiculturalismo (Canen, 2002, 2004, 2007; McLaren, 1997, 2000; Moreira, 2001; Santos e Sousa, 2003) pode ajudar a grupos marcados pela diferença, pela exclusão, numa sociedade regida por um paradigma de saber acadêmico monocultural. A partir desta atividade, fiquei refletindo sobre o interesse que as crianças tinham pela leitura, o quanto se aproximaram dos livros e foram construindo o prazer pela leitura e entendendo a importância do ato de ler. Respeitando o saber de cada um e discutindo criticamente a função da leitura, essas crianças puderam se aproximar dos livros e desenvolver o prazer pela leitura.

Dessa forma, a atividade proporcionou a ressignificação do discurso presente na linguagem da escola, na perspectiva de McLaren (2000). Esse autor afirma que a linguagem é o meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas, e, designando uma prática social e agindo sobre ela. A linguagem é geradora de realidade que evoca e para a qual ela fala. É sempre distorcida e está sempre distorcendo; mais do que resistir, ela convida a uma variedade de interpretações e leituras.

Durante muito tempo, a linguagem gerou um discurso de que essas crianças não eram capazes de aprender e não tinham interesse pela aprendizagem de leitura e escrita. A prática multicultural, respeitando a diversidade cultural do grupo e promovendo a inclusão deste grupo no saber acadêmico proporcionou uma ressignificação desta identidade construída para o grupo, pois como relata a própria professora da Sala de Leitura (PSL):

*PSL –Nossa! Como este grupo está diferente! A gente agora consegue dar aula para eles! Eles se concentram para ler e gostam dos livros! (Do diário de campo em agosto de 2007)*

Ainda relata a supervisora da escola (Sup):

*Sup – É notável a mudança dessas crianças! Como eles se envolvem com as atividades, gostam do que fazem e produzem! O crescimento deles já é percebido por toda a escola. (Do diário de campo em outubro de 2007).*

### 3.4.2 – SEGUNDO EPISÓDIO: EXERCITANDO A AUTONOMIA DO PENSAMENTO

O segundo episódio constituiu-se em uma oficina de produção de texto dividida em algumas etapas, como descritas a seguir:

#### 1ª ETAPA: PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DA PÁGINA SEMANAL DA TURMA DA MÔNICA

A primeira etapa do episódio acima mencionado (*Exercitando a autonomia do pensamento*) foi uma atividade de produção de texto a partir da página semanal da Turma da Mônica, presente no anexo 5, que tinha o objetivo de possibilitar reflexões sobre usos diferenciados da língua, bem como estimular a escrita, a organização do pensamento e refletir sobre usos diferenciados da língua. Esta atividade foi escolhida para que pudéssemos pensar sobre o uso da língua escrita e observar as diferenças lingüísticas entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Lemle, 1986; Canen, 2002; Soares, 1986, 2004, Carvalho, 2005).

Esta atividade iniciava-se com a distribuição das folhas, que continham uma página semanal em quadrinhos da Turma da Mônica (anexo 5). Na seqüência da história, o poço dos desejos devolve à Mônica uma moeda que ela havia atirado, indicando que ela devia antes ter passado um cartão por uma leitora. Discutiu-se em seguida nesta produção quem eram os personagens e o que acontecia nos quadrinhos. A atividade gerou uma discussão a respeito do que significavam tempos modernos e tempos antigos. A atividade refletiu os *temas geradores* de que tratou Canen (2002) em sua proposta de dimensões da alfabetização multicultural, pois construir identidades significa situar as crianças no tempo e no espaço, em que possam perceber que fazem parte de uma história constituída pelos discursos presentes na sociedade.

As crianças precisam perceber que essa história é construída pelos fatos passados e presentes. A história tem a sua origem no passado e vai-se modificando com o passar dos tempos. Dessa forma, foi importante discutir com as crianças a evolução da tecnologia, com o lançamento de moeda mediante leitura de cartão.

Depois que todos expunham suas idéias, era sugerido que escrevessem a história, sempre lembrando a função do texto:

P – Vocês, agora, são os autores. Irão escrever para outra pessoa ler. Vocês gostam de histórias sem detalhes? Então, toda história tem que ter detalhes. Observem que a pontuação diz para o leitor como ele vai ler a história, sinaliza a entonação que você quer dar. O que você pensou. Portanto, é necessário o uso da pontuação. Você não está do lado do leitor para ler para ele e nem para dizer o que você pensou. (Do diário de campo em outubro de 2007)

Como já havíamos discutido, em outras atividades no Círculo de Cultura, a respeito da distinção entre fala e escrita, percebeu-se que as crianças começaram a desenvolver interesse sobre forma de escrever. Durante a escrita do texto, algumas perguntas sobre a ortografia foram lançadas:

H – Chegando é com x ou ch? Queria é com q de queijo? Jogou é com ch?

G – Sua é com c ou com s? Leu é com l ou com u? Passar é com ss ou ç?

N – Viu é com l ou com u? (Do diário de campo em outubro de 2007).

As crianças escreveram a história. Em seguida, foi escolhida uma produção para fazer a correção coletiva no quadro de giz. Foi explicado a elas que todas as produções tinham elementos a serem corrigidos; portanto, não havia razão para pilhérias. Ao contrário, a produção do colega representava uma contribuição significativa para avaliação e análise da aprendizagem. Valorizava a diversidade, o respeito às identidades e o desafio ao bullying (Canen, 2008), já que estas circunstâncias assumem conotações pedagógicas multiculturais para além da linguagem.

Durante a correção coletiva, o grupo observava primeiro a grafia das palavras e opinava sobre aquelas que julgavam erradas, do ponto de vista da língua padrão. Em seguida, a produção era lida da forma como fora escrita – geralmente sem a pontuação necessária. O grupo ajudava a pontuar, percebendo onde deveria entrar a vírgula, o ponto final ou o ponto de exclamação. Realizada a correção, as crianças copiavam a produção corrigida.

Esta atividade proporcionou uma aproximação entre dialeto cultural e dialeto padrão (Canen, 2002; Soares, 1986; Freire, 2007; Lemle, 1986; Carvalho, 2005), de forma que as crianças percebessem como funciona a escrita padrão, sem prejuízo do dialeto do grupo. O esclarecimento da diferença entre língua falada e língua escrita despertou nas crianças certo senso ortográfico. Surgiram perguntas do tipo das descritas

acima: “viu é com u ou l?”. O papel da escola é garantir as aprendizagens no intuito de os alunos desenvolverem competências para que tenham como exercer a cidadania. Concebe, assim, o conhecimento como instrumento para o exercício da cidadania. Este conhecimento, portanto, não pode ser excluyente (Moreira, 2001; Candau, 2002), mas necessita dialogar com a diversidade cultural presente na escola, para que todos tenham acesso a ele, com vistas a lutar pelos seus direitos de cidadania.

Lemle (1986) afirma que a língua falada por uma pessoa torna-se marca da sua identidade. Na escola, depois de aprender a representar por escrito o seu falar nativo, a criança aprende a ortografia, o vocabulário e a sintaxe convencionais do português escrito. Tal aprendizagem deve ser-lhe apresentada como uma porta que se abre para o vasto mundo do saber e do trabalho, e não como um instrumento de agressão ao falar trazido de casa. Quando faz isto, insere-se no mundo que a cerca, sendo incluída no saber universal que exige do sujeito uma língua padronizada que lhe permita desvencilhar-se das desigualdades impostas. Respeitando a cultura do sujeito e ao mesmo tempo apresentando a cultura dominante, para que haja a emancipação dos sujeitos alfabetizando.

## 2ª ETAPA: DISCUTINDO SOBRE OS PRECONCEITOS

Uma segunda etapa, do segundo episódio (*Exercitando a autonomia do pensamento*), dentro do Círculo de Cultura, foi uma atividade de produção escrita (anexo 6). A leitura e discussão de um texto, retirado do livro *Registrando Descobertas*, 3ª série (Orchis, Chu, Simoncello, 2005) sobre o preconceito ao sexo, no que diz respeito a menino e menina, possibilitou reflexões sobre os estereótipos de gênero. A partir do respeito à diversidade cultural do grupo, o objetivo era trabalhar a autonomia do pensamento permitindo que a criança percebesse que pode expressar a sua opinião diante de um fato e distinguir entre conceitos corretos e conceitos errôneos. Esta atividade contemplou a quarta dimensão multicultural de alfabetização proposta por Canen (2002), no sentido de analisar mensagens críticas e preconceituosas garantindo a representação das vozes culturais plurais, respeitando as identidades multiculturais.

A proposta era uma fala de uma mãe para o filho, em que ela mesma dizia: “Não chora menino! Você é homem! Se apanhar na rua e vier para casa chorando, apanha aqui de novo! Você é homem ou não é?” Seguiram as seguintes perguntas:



- a- Você concorda com essa ameaça? Explique a sua resposta.
- b- Por que as pessoas choram?
- c- Para você, homens e mulheres podem chorar? Justifique a sua resposta. (Do diário de campo em novembro de 2007)

As crianças tiveram as mais variadas respostas, dentro da sua vivência:

A – Sim, ele precisa virar homem.

M – Sim, porque o menino apronta.

H – Sim, porque apronta na rua e vai para casa chorando... tem que apanhar sim.

Ma – Não, porque ela tem que perguntar o que aconteceu.

L – Sim, porque ele tem que se defender.

V – Não, porque eu não gosto de apanhar.

R - Não, porque se um garoto bater no outro é claro que vai chorar e vai chegar em casa marcado e chorando.

S – Não, porque uma criança que apanha na rua vai chegar em casa todo machucado e chorando.

R- Não, porque ela tem que conversar. (Do diário de campo em novembro de 2007)

Uma criança rebateu a fala da colega, de que ele estava errado, com a seguinte colocação: “Eu não concordo com você, ora! Ele precisa virar homem e não pode chegar em casa chorando”.

A colega rebateu: “Ele apanha na rua e ainda vai apanhar em casa?”. (Do diário de campo em novembro de 2007)

É interessante uma abordagem da cultura local, preeminente do “bateu, levou”. Na comunidade em que moravam, este discurso de que a criança que apanha deve revidar era constante e assim era o comportamento das crianças em sala de aula. Outro discurso que aparece é de que “homem não chora”. Discursos essencializados estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade. O ponto de partida para se caminhar na direção de uma educação multicultural e

antidiscriminatória, implica reconhecer a existência dessa problemática, com boas reflexões sobre elas, e não silenciá-las. (Candau, 2003; Canen, 2008).

Seguindo a discussão sobre o texto, algumas crianças discordaram das outras e seguiu-se a discussão de que opinião é pessoal, tendo cada indivíduo o direito à sua. Na essência da opinião, deve-se encontrar aquilo que o indivíduo simplesmente acha de um fato, e não uma sentença rígida de certo ou errado. Por exemplo, no enunciado: *Maria é médica*, a essência de uma eventual opinião não conterà questões de certo e errado, senão apenas uma sondagem circunstancial do grau de informatividade do enunciado.

Daí seguiu a discussão do que é ser homem e por que homem não pode chorar. Algumas crianças, inclusive meninos, acharam que homem pode chorar porque são humanos. Outras reafirmaram disseram que homem de fato não deve chorar. A maioria, no entanto, concluiu que as pessoas choram, quer sejam elas homens ou mulheres, porque têm coisas que as entristecem.

Percebemos nesta atividade a presença do estereótipo binário homem/mulher, em que as crianças trazem a fala de um padrão cultural construído do que significa ser homem e do que significa ser mulher. Quando elas conseguem analisar os porquês de chorar ou não chorar, percebem que tanto homem quanto mulher são seres humanos e que qualquer um pode chorar quando fica entristecido. Dessa forma o multiculturalismo (Canen, 2004) busca questionar em que medida certas identidades – gênero, etnia, pessoas portadoras de deficiências, entre outras – têm sido silenciadas e como resgatar suas vozes nos espaços educacionais.

A subjetividade é um processo de mediação entre o *eu* que escreve e o *eu* que é escrito, entre o *eu* que fala e o *eu* que é falado (McLaren, 2000). Percebemos que a subjetividade está envolvida em diversos níveis de discursos, que simultaneamente nos aprisionam e expõem, prendem-nos e depois nos libertam. Nossas subjetividades nascem por meio de nossa participação em eventos do mundo, por meio de nossa orientação sensitiva e de nossa incorporação em um mundo caracterizado por relações sociais e processos determinantes de produção. Linguagem e subjetividade formam nossa consciência prática, na qual o “eu” sempre depende do “nós”, e é sempre uma contingência de localizações históricas e sociais e do arranjo de relações sociais constitutivas da totalidade social mais ampla.

É necessário possibilitar à criança pensar sobre os discursos existentes, acerca da sua identidade plural, como gênero, etnia e outras, para que ela possa construir sua própria identidade, desfazendo estereótipos culturais veiculados nos discursos sociais e

entendendo a sua posição e o seu papel no mundo social na qual está inserida. Dessa forma, a criança desenvolve a autonomia do pensamento, quando começa a pensar sobre o que lhe é falado (Freire, 2007), qual a relação com a sua vida e formula questões sobre o que é falado, emitindo a sua própria opinião, articulando o pensamento crítico.

A atividade relatada proporcionou às crianças pensarem sobre um discurso considerado “natural”. O que é ser homem? O que é ser mulher? As respostas, por meio de símbolos e de vagos sentimentos de pertencimento, já não satisfazem. A identidade é uma construção da linguagem. Nesse sentido, ela não é uma realidade, mas sim uma construção dos discursos daqueles que estão no poder. Desnaturalizar (Moreira, 2001; Moreira & Candau, 2008; Lopes, 2002) o que é considerado culturalmente natural, universal, tendo como ponto de partida a diversidade cultural, é resgatar as vozes que estão silenciadas e construir identidades a partir dessas vozes. Reconhecer a diversidade de universos culturais de alunos no âmbito de práticas docentes implica conscientização acerca do peso dessas práticas no sucesso ou fracasso destes alunos. Assim, foi possível trabalhar com a quarta dimensão de alfabetização multicultural proposta por Canen (2002). Também trabalhamos com identidades abertas e híbridas e não essencializadas (Candau, 2003; Moreira & Candau, 2008; Canen, 2002, 2004, 2007, 2008).

### 3ª ETAPA: CONTINUANDO A HISTÓRIA...

A terceira etapa, do segundo episódio (Exercitando a autonomia do pensamento), ainda dentro do Círculo de Cultura, foi a produção de texto a partir do pensamento como forma de comunicação escrita. O objetivo era desenvolver a escrita autônoma a partir do pensamento (Freire, 2007; Soares, 1986), tendo algumas palavras-chave para continuar o texto, de forma que a criança percebesse que a escrita é a expressão do pensamento e tem que ter coerência: começo, meio e fim.

A atividade proposta consistia em continuar uma história (anexo 7). Esta atividade contemplou o referencial teórico do presente trabalho. Freire (2007), por exemplo, afirma que um sujeito só aprende a escrever, escrevendo. Então, foi passada uma atividade no quadro de giz, que era o início de uma história para que as crianças continuassem: “Eu estava andando na rua, quando uma coisa engraçada aconteceu... Então... Mas... Enfim...” As crianças deveriam escrever a história, a partir desses dados, introduzindo um parágrafo para continuarem a partir do *então*; outro parágrafo para continuarem a partir do *mas* e ainda outro para continuarem a partir do *enfim*, de forma

que eles pudessem, através dessas conjunções, perceber que uma história tem começo, meio e fim.

Em um primeiro momento, somente algumas crianças disseram que não sabiam fazer, outras diziam que era fácil. Iniciaram a atividade concentrados e, a todo momento, vinham me perguntar se estava certo. Fui percebendo, enquanto elas elaboravam o texto, a necessidade de terem um auxílio com palavras-chave, para poderem desenvolver um texto com começo, meio e fim. Muitas crianças perguntaram se teriam que ler para a turma. Outras disseram que não queriam ler. Todas, no entanto, fizeram a atividade, sem resistência e com empenho. Ao final da atividade, aqueles que quiseram ler para o grupo, leram; outros pediram que eu lesse e ainda outras não quiseram que o grupo ouvisse a sua produção, pois estavam vencidas pela timidez.

Foi explicado às crianças, que o texto escrito tinha a sua autoria e que não havia razão para timidez excessiva, pois se tratava de produção própria que precisava ser valorizada. Conforme as crianças iam à frente ler, outras se encorajavam e pediam para ir à frente ler a sua produção. Ao encorajar as crianças a lerem, fui ao encontro do multiculturalismo (Candau, 2003; Moreira & Candau, 2008; Canen, 2002, 2004, 2007, 2008), pois queria combater bullying e valorizar a diversidade de vozes orientado pela valorização de identidade institucional multicultural desejada por (Canen, 2004, 2008). Isso enquadra nosso empreendimento numa visão multicultural que procura resgatar vozes silenciadas pela discriminação e preconceito.

Os textos foram produzidos com riqueza e coerência (anexos 7,8, 9 e 10). À medida que as crianças iam à frente para a leitura, percebia-se uma mudança de comportamento em relação à escrita e a leitura, pois liam os seus textos com prazer e demonstraram empenho e interesse em criar a sua própria história. Interrogados a respeito do que acharam da atividade, deram a seguinte resposta:

G – Eu gostei! Porque eu fiz o meu próprio texto.

M – A produção foi boa porque fomos nós que fizemos o texto.

R- Eu não gostei. Foi pouco! Poderia ter mais!

J – Eu gostei porque dessa forma aprendemos a ler e a escrever.(Do diário de campo em agosto de 2008)

As respostas mostraram que as crianças estavam percebendo a importância da autoria do pensamento, conforme afirma G.: “Eu gostei! Porque fiz o meu próprio texto”. O interesse do grupo em ouvir a história uns dos outros demonstrou um clima

positivo multicultural entre eles de respeito mútuo, pois valorizaram entre si a produção escrita.

Ao final, foi discutido com elas sobre a importância da escrita, como forma de expressar o nosso pensamento e que quando iniciamos o nosso trabalho, elas haviam dito que a leitura e escrita, em linhas gerais, serviam para ler e escrever cartas. Foi perguntado, então, o que pensavam disso hoje. Seguiu-se as seguintes perguntas:

*Para que nós aprendemos a ler?*

As respostas foram as seguintes:

M – Para fazer curso, fazer prova e passar.

L – Para alugar uma casa. Tem que ler o anúncio. Para aprender e ficar esperto.

H – Para ler uma carta.

R – Para ler uma placa na rua.

J – Para ter informação.

Jr – Para estar preparado para fazer uma prova.

Je – Para ler um livro.

J – Para ler um jornal, para procurar emprego.

M – Para quando viajar, ler a placa do ônibus.

A – Para poder ler uma história. (Do diário de campo em agosto de 2008)

*Para que aprendemos a escrever?*

As respostas foram as seguintes:

R – Para escrever carta.

G – Para escrever um livro.

R/W – Para assinar documentos.

V – Se eu quiser se comunicar com alguém.

C – Para escrever o nome.

M – Se eu quiser escrever um texto.

H – Para escrever um livro.

L – Para mexer no computador.

M – Se fizer um curso, poder fazer a prova.

J – Para saber escrever um documento.

A – Para quando entrar na Internet, saber escrever. (Do diário de campo em agosto de 2008)

É interessante observar que muitas respostas começaram a apontar para a construção do verdadeiro significado da leitura e escrita. Percebem-se os resultados de um trabalho preocupado com a ancoragem social dos conteúdos (Moreira e Candau, 2003, Canen e Oliveira, 2002). Quando é perguntado o porquê de se aprender a ler e quando J. afirmou que era “para ter informação”, fica demonstrado que o aluno entende a função e o uso da leitura. Moreira e Candau (2003), assim como Canen e Oliveira (2002), afirmam a ancoragem social dos conteúdos e entendimento da criança sobre o que lhe está sendo ensinado. As respostas diversificaram-se, desde as questões funcionais da leitura e escrita – como escrever carta, assinar documentos, ler placas – até as questões sociais – como escrever livros, ler livros, manter-se informado.

Durante os nossos encontros, eram estabelecidos diálogos entre formas lingüísticas identificadas com o dialeto do grupo e o dialeto oficial. Desde os momentos em que as crianças escreviam *leiti* e não *leite*, discussões eram realizadas, no sentido de mostrar a diferença entre escrita padrão e oralidade. Assim como, discussões sobre identidades essencializadas eram realizadas com frequência, de forma que as crianças pudessem questionar os discursos cristalizados sobre as identidades: branco x negro, pobre x rico e outros. Qual o conceito de pobre? Qual o conceito de rico? A que grupo social pertencemos? Entendendo que a alfabetização é muito mais do que decodificação de letras, pois passa por um processo político, onde os sujeitos alfabetizando são produtores de cultura, inseridos em um momento histórico, político e social definido (Canen, 2002); as atividades propostas foram desenvolvidas em um movimento de reconhecimento nos educandos da possibilidade de aprenderem, dando a voz e vez a cada um como sujeito do processo de aprendizagem e não paciente acomodado. Reconhece-se que o conhecimento não é um dado imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui, motivo pelo qual alfabetizando se insere num processo criador, de que ele é também sujeito (Freire, 2006).

Na etapa da alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa acima. Pretende-se estimular a capacidade crítica dos alfabetizando enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência

sistemática desta relação que é importante, a relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Trata-se de relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizando é tomado como paciente do processo, puro depósito da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra. E também suas identidades “híbridas” contra dualismos, contra preconceitos e contra *bullying*.

### 3.5 -Impacto dos Episódios

Dentro das quatro dimensões estratégicas para o trabalho com a linguagem no cotidiano escolar da alfabetização, em uma perspectiva multicultural, conforme aponta Canen (2002), foi possível observar, pelas produções das crianças, indícios de ressignificação de suas identidades e das identidades individual, coletiva e institucional (Canen, 2007, 2008) ocasionando uma minimização do fracasso escolar.

Crianças que não sabiam ler, nem compreendiam a importância da leitura e da escrita para o seu dia-a-dia e não conseguiam produzir textos obtiveram um significativo progresso na sua relação com a aprendizagem. Ao final da pesquisa, que durou dois anos, as crianças desenvolveram uma leitura fluente, conseguiram expressar o pensamento através de textos, responder perguntas sem o apoio da cópia – mas com a compreensão e crítica do que leram e perceberam a importância do uso da leitura e da escrita para o seu dia-a-dia. Uma criança declarou que se ela não soubesse ler, poderia assinar um documento sem saber que o mesmo estava ocasionando a perda de seus bens.

O desenvolvimento das crianças refletiu na mudança de postura da escola – que não acreditava que pudessem aprender, rotulando-as como a *turma mais difícil da instituição*-, pois ficaram visíveis o entusiasmo e o interesse das crianças pela aprendizagem, em que elas deixaram de ser meros *expectadores* para assumirem o lugar de *agentes* de sua própria aprendizagem. Os próprios especialistas e professores de atividades extraordinárias comentavam a mudança de comportamento e o desenvolvimento das crianças demonstrados pelo interesse na aquisição do conhecimento.

J., no início da pesquisa, não lia fluentemente, cometia atropelos ortográficos com justaposições estranhas e escrevia reproduzindo a fala. Em um certo texto, em que foi solicitado que escrevesse o que havia feito nas férias, a sua produção foi escrita da seguinte forma (anexo 11):

“namiféras  
 saipara sedirreti  
 apuveta  
 a mias fer  
 eu fupapicina  
 sebi veti  
 emoto  
 apivete  
 amifera  
 funonequi do nata  
 brqui naria  
 apuvete  
 fui trabakha com mepai  
 eu fupara pcina”

(Do diário de campo em fevereiro de 2007)

Após um ano de pesquisa, a mudança foi perceptível, como se observa na produção, da aluna J, abaixo (anexo 12). Foi solicitado que as crianças fizessem uma produção de texto, a partir de uma tirinha de história em quadrinhos da Turma da Mônica.

“Horácio

Era uma vez o menino Estava tão sozinho e olando para o céu e depois deu um raio  
 muito forte e ele estava la e o choque pegou e caiu no chão e rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr  
 e esprudiu ele e parou no pé de coqueiro e Bateu a cabeça no pé de coqueiro e o pé de  
 coqueiro caiu no chão TOM e começo a camtar mentira ele não gostou e que ele estava  
 falado e bateu no pé de coqueiro e *ZZZZZZZZZZ*”

(Do diário de campo em março de 2008)

Percebemos a diferença na escrita da aluna J, na atual produção. Utilizou o dialeto padrão na maioria das palavras, percebeu a estrutura textual, pois escreveu na seqüência – da esquerda para a direita, utilizando-se inclusive de onomatopéias para



expressar o som dos acontecimentos. Ainda utilizou a língua materna, quando grafou “esprudiu”, porém predominou no texto o dialeto padrão.

O bidialetismo (Soares, 1996) valoriza os universos culturais e linguagens dos alunos e desafia preconceitos a eles associados. Quando respeitamos a forma como a criança usa a sua linguagem e apresentamos a “norma culta” como um segundo dialeto, permitimos um diálogo do dialeto padrão com a língua materna. Foi possível observar na produção da aluna J., que a primeira dimensão, relativa à “valorização da linguagem dos alfabetizandos, deixando de vê-la como pobre ou errada, a partir da comparação com o dialeto de prestígio, considerado como norma, o padrão, a língua oficial”, conforma afirma Canen (2002) esteve presente, pois houve compreensão e uso das normas ortográficas na maioria das palavras.

Durante a escrita das produções de texto, foi possível observar que o grupo saiu da imobilidade, da cópia, pois já percebia a diferença entre a fala e a escrita. Foi possível constatar essa mudança de comportamento, no relato do episódio em que o grupo começava a perguntar como as palavras se escrevem:

H – Chegando é com x ou ch? Queria é com q de queijo? Jogou é com ch?

G – Sua é com c ou com s? Leu é com l ou com u? Passar é com ss ou ç?

N – Viu é com l ou com u? (Do diário de campo em novembro de 2007)

Após várias discussões sobre o uso da escrita, como forma de entendimento entre todos, o grupo passou a preocupar-se com a ortografia das palavras.

A Roda de Leitura proporcionou ao grupo um contato com a diversificação de textos. Este contato possibilitou uma ampliação do vocabulário, bem como “ferramentas” para o uso da escrita e esteve de acordo com a primeira dimensão de alfabetização em uma perspectiva multicultural (Canen, 2002).

Na produção do aluno R.(anexo 13), percebemos que quando foi solicitado que ele escrevesse o que fez nas férias, as palavras não fluíam, conforme mostra a produção abaixo:

“Pipa sotava

Pipa sotava

Pipa sotava

Pipa sotava

Pipa sotava

Pipa sotava”

(Do diário de campo em fevereiro de 2007)

Em outra produção textual (anexo 14), foi solicitado que escrevessem uma história de acordo com a tirinha da Turma da Mônica. O aluno R. descreve somente o que aconteceu, como segue a produção abaixo:

“E RA UMA VEES UMA ESTRELA E LAVIU O CASTELO E DEPOIS E LAVIU A POLUISÃO E DEPOIS E LAVIU ARVORO CORTADA E LAVIU A MÓNICA E LAVIU A MÓNICA COU UMA SEMETE NAMÃO DA MÔNICA”.

(Do diário de campo em março de 2007)

Percebemos, pelas produções acima, a dificuldade que R. encontra em expressar na escrita o seu pensamento. O uso da escrita supõe uma familiarização com a diversidade textual, de onde se formam ferramentas para a construção de textos (Cagliari, 2001; Soares, 1986, Canen, 2002, Carvalho, 2005). Após várias atividades da Roda de Leitura, em que as crianças tiveram contato com a diversidade textual, percebemos uma mudança na escrita de R. Na produção textual, já ao final da pesquisa, em que foi pedido ao grupo para elaborar um texto a partir da história iniciada, onde foram colocadas palavras-chave como *mas*, *então* e *enfim*, a produção de texto do aluno R.(anexo 10) ficou da seguinte forma:

“Eu estava andando na rua quando uma coisa engraçada aconteceu: era uma veis um macaco e ele foi namata per dida aí ele siperdeu aí Então ele ficou com fome e foi precura um cacho de banana ele deu de cara com um tigre  
Mas ele cucigiu escapar dotigre e cusigiu acha um a migo que estava perdido namata perdida  
Enfim aí ele e seu a migo foro para casa e chegou eles cumero um cacho de banana aí eles ficarão felizes para senpre” (Do diário de campo em agosto de 2008)

Nesta produção, observamos que R. fugiu da lista de sentenças (do primeiro texto) ampliando o seu texto com detalhes, escrevendo com alguns elementos de coesão. Como não tem contato com cartilhas, está livre de usar apenas as palavras *treinadas*,

enfrenta seus problemas ortográficos construindo “soluções que evidenciam as descobertas já feitas” (Soares, 2007). Isto evidencia a segunda dimensão de alfabetização numa perspectiva multicultural, proposta por Canen (2002), em que, através de materiais escritos diversificados, como jornais, livros, revistas promove-se a ampliação dos universos culturais e linguísticos dos alfabetizandos. Também coaduna com Santos (2006) no sentido de que quando as diversidades podem ser tratadas dentro de uma instituição escolar, promove inclusão na criança marginalizada pelo fracasso escolar.

R. era um aluno, que no início da pesquisa, não lia fluentemente e não dominava a leitura com todos os fonemas. Dominava somente os fonemas simples. É possível observar em sua escrita a presença de indicadores da linguagem textual dos contos clássicos: “era uma veis”, “ficarão felizes para senpre”, acrescentados em sua produção, que anteriormente restringia-se a descrever fatos.

Uma segunda dimensão com as linguagens (Canen, 2002) seria a ampliação dos universos culturais e linguísticos pelos alfabetizandos e de sua formação como leitores, a partir do contato com a diversidade textual, bem como através das visitas a museus, bibliotecas, cinemas, teatros e outros centros culturais diversificados. Esta estratégia proporcionou desenvolver nas crianças o gosto pela leitura, entendendo-se a alfabetização transformadora como aquela que propicia às crianças a entrada no mundo da leitura como uma forma de superar a fragmentação e o aprisionamento que a escola efetua ao direcionar o que se deve ler e o que se deve gostar de ler. O contato com a diversidade textual promove nas crianças a possibilidade de escolhas, de seleção do que se quer ler – que vai desde detalhes como a quantidade de páginas, cores, até o título da história.

Na Roda de Leitura, R. teve autonomia para sair à escolha do que queria ler, e assim o contato com os livros foi despertando nele o interesse pela leitura. Quando R. descobriu que era capaz de decifrar o que estava escrito no livro, começou a querer ler tudo o que via pela frente. Passou a perceber a forma de escrever o texto e o quanto era importante a riqueza de detalhes, a coerência na história, para que o leitor entendesse sua produção.

Esse respeito pela escolha do aluno (Canen, 2002) possibilita mostrar à criança o que se ganha com a leitura, pois incentiva a aproximação da leitura pelo prazer e não pelos exercícios, na forma de exigir que a criança dê conta do que aprendeu.

Além da ampliação do vocabulário, percebeu-se um desenvolvimento da capacidade interpretativa.

L. foi uma criança que se sentia como paralisada diante da interpretação de texto, achando que só poderia copiar exatamente o que estava escrito no texto, sem dar o *tom* do seu pensamento. Na atividade da história em quadrinhos, em que a Mônica, o Cebolinha e o Cascão assistiam ao jogo do Brasil, e em que era perguntado o que eles estavam fazendo, L. respondeu “vai Brasil!” porque era a fala da Mônica que estava escrito no texto. Achava que tinha que “copiar” e mesmo entendendo que eles estavam assistindo a um jogo, não colocava o seu pensamento no papel.

Em outra atividade, de uma notícia do jornal que relatava a morte de uma manicure por causa da dengue, L. respondeu a pergunta “O que relata a notícia”, da seguinte forma: “A dengue é muito perigosa e pode mata muitas pessoas e matou a Rosângela”. Interessante observar, que a notícia não trazia a informação de que a dengue é perigosa. L. saiu da posição de expectadora para a de agente da sua própria aprendizagem, ao fazer inferências sobre o texto lido. Ao final da pesquisa, em agosto de 2008, apresentou autonomia para responder, de acordo com o seu entendimento, buscando somente o que está literalmente escrito no texto.

Uma terceira dimensão para o trabalho com a alfabetização multicultural compreende-se a partir da visualização da linguagem como campo de significações mais amplas, que revelam processos de construção das identidades culturais dos sujeitos alfabetizando (Canen, 2002). Percebemos que as crianças ampliaram a linguagem e compreenderam os significados da leitura e escrita no cotidiano. Algumas respostas, que as crianças deram em um exercício de opinião sobre a importância da escola, onde foi perguntado: Você acha importante ler?, revelaram a descoberta da importância da leitura para a vida, como segue abaixo:

L. Sim, por que eu nunca ia aprender a ler histórias

J. Porque ler e Bom Para quando for ter um trabalho

M. por que aprender a ler por que e muito bom você for para pega um ônibus você não vai sabe quau ônibus você ia pegar

Mi. eu acho por que eu gosto

R. sim por quê quando agente vor ler para alguém ela não falar qui agente no sabe ler

W. para a sinar um documento (Do diário de campo em agosto de 2008)

No início da pesquisa, o grupo apresentava um desinteresse pelos assuntos escolares e verbalizava que não sabia ler. Percebemos, pelas respostas dadas, que o grupo construiu na sua aprendizagem a importância da leitura para o cotidiano. As respostas variaram, desde às questões funcionais, como – para o trabalho, assinar documento – até as questões subjetivas – “por que eu gosto”, “por que eu nunca ia aprender a ler histórias” e emerge a necessidade de se posicionar na sociedade letrada: “por quê quando agente vor ler para alguém ela não falar qui agente no sabe ler”.

A quarta dimensão do trabalho da alfabetização em uma perspectiva multicultural (Canen, 2002) convergiu para o trabalho relativo aos preconceitos, onde podemos tentar minimizar os estereótipos culturais acerca dos conceitos binários – homem/mulher, preto/branco, pobre/rico. Nessa perspectiva, observamos que o grupo passou a pensar sobre esses conceitos e tentou construir opiniões de acordo com a lógica do pensamento.

No relato em que se discutiu sobre um exercício tirado do livro Registrando Descobertas, 3ª série (Orchis, Chu e Simoncello, 2005) em que um menino chegou a casa chorando, as crianças deram as seguintes respostas sobre o fato de a mãe afirmar que “homem não chora”:

A – Sim, ele precisa virar homem.

M – Sm, porque o menino apronta.

H – Sim, porque apronta na rua e vai para casa chorando... tem que apanhar sim.

Ma – Não, porque ela tem que perguntar o que aconteceu.

L – Sim, porque ele tem que se defender.

V – Não, porque eu não gosto de apanhar.

R - Não, porque se um garoto bater no outro é claro que vai chorar e vai chegar em casa marcado e chorando.

S – Não, porque uma criança que apanha na rua vai chegar em casa todo machucado e chorando.

R- Não, porque ela tem que conversar. (Do diário de campo em novembro de 2007)

O multiculturalismo (Canen, 2002, 2004, 2007, 2008; Moreira & Candau, 2001, 2008) propõe um trabalho preocupado na transformação dos estereótipos construídos pela linguagem da cultura dominante, em que as diferenças sejam percebidas como diferenças, questionando as categorias e os conceitos que nos têm isolado, que nos têm diferenciado em *nós* e *eles*, possibilitando à criança perceber que esses conceitos

construídos são históricos. Quando V. responde que “não, porque eu não gosto de apanhar”, vai-se do discurso essencializado para a reflexão sobre a agressão independente de sexo.

Dessa forma, foi possível refletir sobre as opiniões apresentadas. Algumas crianças que apresentaram respostas concordando com a atitude da mãe, apresentaram dúvidas ao final do debate. Um deles declarou:

A – “Pode até chorar, porque homem é gente também”. (Do diário de campo em novembro de 2007)

Trabalhar com a questão da identidade híbrida requer a desnaturalização dos conceitos binários: “homem x mulher”, “rico x pobre” e hibridizar, mostrando que a formação identitária não é essencializada, pois as características identitárias são formadas pelos componentes sexo, cor, religião, classe social e outros.

Na atividade em que discutimos a diferença entre crianças da cidade do Rio de Janeiro e crianças de Santa Cruz da Serra, as crianças trouxeram um discurso *pronto* sobre o que é ser pobre ou rico. Mais uma vez, apresentaram conceitos construídos historicamente (Moreira & Candau, 2008) e ao serem questionadas qual seria o lugar deles, em que classe se encaixavam, foi possível observar um processo de reflexão sobre o que haviam dito, em que as crianças puderam pensar e ressignificar o conceito de pobreza e riqueza. Entenderam que estes conceitos variam de acordo com a comparação que é feita: pobre e rico em relação a quem? Dias depois, o assunto retornou ao grupo, mas desta vez a resposta das crianças sobre o conceito de pobre ou rico se havia modificado sensivelmente como se pode ver no diálogo a seguir:

Pobre:

V – Mora debaixo da ponte.

T – Pobre não mora debaixo da ponte. Tem pobre que mora em casa. Nem todos os pobres moram debaixo da ponte.

W – Cata garrafa e latinha para sobreviver.

A – Eu sou pobre e não cato latinha.

T – Tem pobre que cata latinha e outros não.

M – Ser pobre é uma coisa, ser mendigo é outra.

H – Mendigo passa fome. (Do diário de campo em setembro de 2008)

Rico:

A – Rico mora num lugar tranquilo.

H – Rico come do bom e do melhor.

T – Tem pobre que tem condição de comer do bom e do melhor.

J – Ter muito dinheiro.

A e AC – Rico não tem felicidade, tem tudo na mão.

W – Rico não tem coragem de pegar uma colher para lavar. (Do diário de campo em setembro de 2008)

Ao serem indagados, de que classe faziam parte, todos foram unânimes em dizer que são pobres. Percebemos pela fala de M. “ser pobre é uma coisa, ser mendigo é outra” e T. “pobre não mora debaixo da ponte. Tem pobre que mora em casa. Nem todos os pobres moram debaixo da ponte” uma superação das dicotomias, de acordo com o multiculturalismo crítico, que contempla uma construção de identidade híbrida. A essencialização da identidade – uma identidade cristalizada em um conceito só: “ser pobre é assim” ou “ser rico é assim”, dá lugar à hibridização, conforma afirma T. “tem pobre que cata latinha e outros não”. As crianças começam a perceber que alguns conceitos são questionáveis e não são universais. Verificamos nas respostas, uma mudança significativa. Na primeira discussão, as respostas eram estereotipadas: “pobre é sujo”, “pobre é quem mora na rua”, “rico é quem compra o que quer”. Percebemos, nas respostas acima, que houve uma comparação nas idéias acerca da pobreza e riqueza. Como conseguiram encontrar a expressão do pensamento lógico, conseguem perceber o lugar em que se situam.

Assim, puderam também refletir sobre valor da escola: o que é uma escola boa e uma escola ruim? Particular ou pública? Ao serem questionados sobre a resposta dada: “Quem é rico estuda em escola particular”, puderam repensar: O que é uma escola boa? O que a escola deve ter? Então chegaram à conclusão que na escola pública há um ensino necessário para que se aprenda, conforme afirma R. “Na escola particular ensina a ler e a escrever e na escola pública também. Aliás, aqui (na escola pública) tem mais espaço para brincar e agente pode falar”. R. agrega outros valores ao conceito de escola boa: espaço e *poder falar*. Começa a entender a importância do poder se expressar.

O espaço dado para ouvir as vozes silenciadas (Canen, 2002, 2007, 2008) permitiu às crianças exporem o pensamento e pensarem sobre o que estavam expondo. Dessa forma, foi possível ressignificar conceitos estereotipados. Presenciamos as quatro dimensões de alfabetização, numa perspectiva multicultural, proposta por Canen (2002)

neste momento em que as crianças percebem a importância do *poder falar*. Percebemos que a valorização da linguagem dos alfabetizandos, livre do rótulo certo ou errado; a utilização de materiais escritos ampliadores dos universos culturais; o trabalho com linguagens diversificadas, visualizando o campo de significações mais amplas e a discussão de materiais com mensagens preconceituosas (Canen,2002), Carvalho (2005) promoveram uma ressignificação das identidades: individual, coletiva e institucional. Pois, as crianças perceberam a importância do falar, não tiveram vergonha de expor suas produções textuais.

O grupo saiu do rótulo do fracasso escolar e a própria instituição começou a respeitar as crianças reconhecendo-lhes o potencial de aprendizagem. Houve um repensar pedagógico da instituição sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças, pois a instituição reconheceu o crescimento do grupo e incluiu no seu projeto político pedagógico a importância do respeito à diversidade cultural, conforme afirmou a supervisora (sup), ao grupo de professores, em reunião de grupo de estudos, em outubro de 2008:

Sup. *“Vamos elaborar o nosso projeto político pedagógico, com os objetivos e ações para 2009, não esquecendo a característica da nossa comunidade e de contemplar a diversidade cultural presente em nossa escola”*. (Do diário de campo em outubro de 2008).

### 3.6 - Balanço dos Episódios:

Toda a pesquisa-ação foi realizada utilizando práticas multiculturais em uma tentativa de investigar se o trabalho voltado para o respeito à identidade cultural do grupo, numa perspectiva multicultural crítica, com o objetivo de desenvolver a autonomia do pensamento e dessa forma permitir eclodir as vozes silenciadas, refletiriam em um avanço no processo pedagógico das crianças, para que as mesmas deixassem de ocupar o lugar em que foram colocadas: o do fracasso escolar. A pesquisa teve ainda o objetivo de ressignificar as identidades com um olhar multicultural, contemplando a hibridização das identidades e a perspectiva de uma alfabetização multicultural, dentro das quatro dimensões propostas por Canen (2002).

É possível observar que todas as atividades relatadas vão além de atividades pedagógicas, pois permitiram às crianças ressignificarem conceitos culturais estereotipados. Com isso, as crianças foram construindo a sua própria identidade,



entendendo o seu espaço neste mundo, utilizando o conhecimento no dia-a-dia. Compreenderam a importância da escrita, da leitura, desenvolveram o gosto pela leitura e dessa forma foram percebendo a própria capacidade para pensar e expor opiniões sobre assuntos, a partir do próprio posicionamento construído pelo pensamento.

Pelas produções apresentadas, constatamos que o grupo deixou o lugar de expectador da aprendizagem e passou para o lugar de agente da própria aprendizagem. O grupo aproximando-se do conhecimento, com autonomia, desenvolve a capacidade de pensar, refletir, de perceber e interagir com a cultura acadêmica em um diálogo com a sua própria cultura. O grupo começa a se interessar pela cultura acadêmica, sem menosprezar a sua cultura. Fala com o dialeto da comunidade local, mas na escrita, percebe a necessidade de usar o dialeto padrão e então surgem perguntas sobre a prática ortográfica já tratadas neste trabalho. O avanço do grupo reflete a percepção das crianças sobre o valor dos fonemas, suas representações gráficas e ambigüidades.

Na alfabetização, o sujeito se torna crítico não somente porque lê, mas porque se posiciona diante do texto. O grupo deixa a posição de *copiar* para a posição do *pensar, construir o seu texto*. Com isso, surgem textos a serem escritos. Antes, o grupo não tinha nada para escrever, só copiavam. Agora, que o grupo se posiciona, surge o texto escrito. Nas discussões dicotômicas de pobre/rico, escola particular/escola pública eles repetiram, no início, o discurso cultural existente. Ao abrir espaço para o pensamento sobre os discursos, eles foram se posicionando logicamente e construindo a sua própria opinião. O se posicionar diante dos fatos foi permitindo ressignificar a sua ação diante dos fatos, foi movendo-os do lugar de expectador à agente da própria aprendizagem. Isso permitiu uma construção positiva da identidade pessoal e coletiva do grupo. Pessoal porque cada um foi percebendo o seu lugar no espaço acadêmico, abrindo espaço para a aprendizagem acontecer e coletiva porque o grupo mostrou para a Escola a sua capacidade de aprender, desconstruindo o rótulo de fracassados.

Concluo este balanço, afirmando que as práticas multiculturais contribuíram para a construção e reconstrução identitária do grupo. Compreender o grupo formado por sujeitos plurais possibilitou práticas que promovessem um desenvolvimento crítico do sujeito, em que este conseguisse perceber e ocupar o seu lugar na aprendizagem. Os dados indicaram que é possível trabalhar com as práticas de letramento em uma perspectiva multicultural, porém torna-se um desafio para o nosso sistema educacional promover discussões que permitam o professor pensar sobre a diversidade cultural existente no cotidiano escolar e superar a visão essencializada e universalizada do

ensino, entendendo-o como complexo e plural, para que dessa forma tente-se alcançar o aluno, respeitando o seu dialeto e promovendo um diálogo entre a sua cultura e a cultura escolar.

#### 4 – Conclusões

O presente trabalho teve como objetivo analisar em que medida se pode tentar diminuir a discrepância entre o dialeto da criança e o dialeto oficial da escola, tendo como ponto de partida as práticas do letramento em uma perspectiva multicultural e o trabalho para a pluralidade cultural como desafio a preconceitos e estereótipos a ela relacionados.

Para dar conta dos objetivos iniciais foram utilizadas as bases teóricas de autores relacionados ao multiculturalismo e letramento, pensando a alfabetização como um processo de (re) construção identitária, indo além do processo de decodificação de palavras e frases, mas como constituinte da sua aprendizagem e cidadania, nos campos políticos, sociais e culturais, num processo de desafio aos preconceitos e discriminações presentes em nossa sociedade e cotidiano escolar.

Os dados indicaram que, no início da pesquisa, um discurso universalizante e preconceituoso pairava sobre a forma de aprendizagem do grupo pesquisado, consolidando uma identidade negativa, excluindo-o do processo de aprendizagem. Com o avançar da pesquisa, os dados indicaram que a articulação de uma prática do letramento em uma perspectiva multicultural poderia resgatar a (re) construção identitária do grupo, a fim de que o mesmo saísse do lugar de expectador da aprendizagem para agente da sua própria aprendizagem, trazendo novas dúvidas, possibilidades e desafios no caminho de uma educação para a pluralidade cultural, tão necessária em um mundo marcado pelas discriminações e preconceitos sociais.

Na medida em que o multiculturalismo não pode ser visto como uma narrativa mestra, mas como projeto em construção, torna-se um desafio promover discussões no meio acadêmico, com vistas à formação de professores, de forma que os docentes possam estar pensando como lidar com a diversidade cultural, presente no cotidiano escolar, combatendo os preconceitos e as discriminações existentes; colaborando para a (re) construção identitária desses alunos marcados pelo fracasso, de forma que haja uma minimização do fracasso escolar. Não só a minimização do fracasso escolar, bem como dar voz e vez a esses alunos, de forma que se quebre o silêncio e dessa forma eles possam ocupar o lugar de cidadão que lhes pertence.

O presente estudo buscou contribuir no sentido de mostrar a possibilidade e a necessidade de diálogo entre as os dialetos existentes na escola, sendo que os desafios a ele inerentes podem ser visto como impulsos para futuros trabalhos nessa promissora área em que a o letramento e o multiculturalismo se interligam, rompendo as fronteiras dos dialetos.

### Referências:

ALBUQUERQUE, E. B. C; Ferreira, A. T. B & Morais, A. G. As Práticas Cotidianas de Alfabetização: o que fazem as professoras. In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

ALVES – MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER. F. *O Método Nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

AMANCIO, L. N. B. Ensino de Leitura e Escrita em Mato Grosso: Aspectos de uma trajetória (séculos XVIII e XIX.). In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

BHABHA, H. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRAGNOLO, A. & Dickel, A. A Linguagem Escrita na Educação Infantil: discussões presentes no cenário acadêmico atual. In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

BRANDÃO, A. C. P. De Onde Vêm as Respostas Das Crianças a Perguntas de Compreensão: o texto e os conhecimentos prévios do leitor. In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

BRZEZINSKY, I. (org). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Ed. Scipione, 2001.

CAIADO, R. A Notação Escrita Digital Influencia a Notação Escrita Escolar? In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDAU, V. M. Cotidiano Escolar e cultura(s) – *Banco de Dados – vol 1*. Rio de Janeiro: CECEC – PUC/Rio, 1997.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e Educação na América Latina. In: *Novamérica*, nº 77, abril, 1998.

\_\_\_\_\_. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação, *Educação e Sociedade*, Ano XXIII. n.79. Campinas. p.125-161, 2002.

CANDAU, V.M.(org). *Sociedade, Educação e Cultura*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANEN, A. A. Competência Pedagógica e pluralidade Cultural: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*, n.102, p.89-107, 1997.

\_\_\_\_\_. A. Educação multicultural, identidade Nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Trabalho apresentado na 21ª Reunião anual da ANPED*. Programa e resumos, p.114, 1998.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e Alfabetização: algumas reflexões, *Contrapontos*, n.4, p.53-68, 2002.

\_\_\_\_\_. O Multiculturalismo e Seus Dilemas: implicações na educação, *Comunicação & Política*, v. 25, p. 91-107, 2007.

\_\_\_\_\_. O Multiculturalismo e o Papel da Pesquisa na Formação Docente: uma experiência de currículo em ação. In: *Currículo sem fronteiras*, v.8, nº1, p.17-30, jan/jun 2008.

CANEN, A. & Assis, M.D.P. Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes e contribuições do Multiculturalismo, *Cadernos de Pesquisa*, nº123, p.709 -724, 2004.

CANEN, A. & Oliveira, A.M.A, Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso, *Revista Brasileira de Educação*, n.21, p.61-74, 2002.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CÔCO, V. Escrita de Professores em Formação Inicial. In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

\_\_\_\_\_. Práticas de Escrita de Professores e Formação Continuada. In: *29ª Reunião da Anped*, 2006, Caxambu.

CORAZZA, S. Currículos Alternativos-oficiais: O (s) risco (s) do hibridismo. In: Corazza, S. *O que quer um currículo?* Petrópolis: Vozes, 2001, p. 97-127.

COSTA, T.A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. Trabalho apresentado na *27ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2004.

CORDEIRO, D. R. Variação Lingüística: considerações acerca das práticas docentes. In: *29ª Reunião da Anped*, 2006, Caxambu.

COSTA, V. A. & Silva, M. M. Práticas de Letramento em Sala de Aula de Assentamento de Reforma Agrária. In: *30ª Reunião da Anped*, 2007, Caxambu.

COUTINHO, M. L. Práticas de Letramento na Alfabetização de Crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

CUNHA, A M. Professoras Alfabetizadoras e a Língua Materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-las. In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

FERNANDES, M. P. A Influência das Práticas de Leitura e Escrita no Processo de Escrita das Professoras Alfabetizadoras. In: *29ª Reunião da Anped*, 2006, Caxambu.

FERREIRA, A. T. B.; Cabral, A. C. S. P. ; Tavares, A. C. R. & Albuquerque, E.B. C. Livros de Alfabetização: como as mudanças aparecem? In: *30ª Reunião da Anped*, 2007, Caxambu.

FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERREIRA, A.B.H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.

FRADE, I. C. AAA. S & Maciel, F. I. P. A História da Alfabetização: contribuições para o estudo das fontes. In: *29ª Reunião da Anped*, 2006, Caxambu.

FREIRE, P & Faundez, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. Educação bancária e educação libertadora. In: *Introdução à Psicologia Escolar*, São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1981, p. 54-70.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, E. Leitura e Escrita nos ciclos de Formação: existe algum avanço? In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

FRITZEN, C. O Lugar do Cânone no Letramento Literário. In: *30ª Reunião da Anped*, 2007, Caxambu.

GABRIEL, C.T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: Moreira, A. F & Candau, V.M.F (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 212-245.

GERKEN, C. H. S. Educação e Diversidade Cultural: oralidade e letramento no contexto cultural dos xakriabá. In: *30ª Reunião da Anped*, 2007, Caxambu.

GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GLÓRIA, J.S & FRADE, I. C.A . S. Gestos, Comportamentos e Sociabilidade Dos Alunos-Usuários em Situação de Produção e Recepção de Texto Digital. In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

GOLDENBERG, M. *A Arte de Pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

- GOULART, C. Letramento e Modos de Ser Letrado: discutindo a base teórico metodológica do estudo. In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- HENRIQUES, R. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão nº807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2001.
- LEAL, T. F & Brandão, A. C. P. A. Questões Sobre Leitura: o ensino da argumentação nos livros didáticos. *30ª Reunião da Anped*, 2007, Caxambu.
- LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1986.
- LOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.23, n.80, p.389-404, 2002.
- MACEDO, E. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. In: *Educação em foco*, Juiz de Fora, v.8, n.1, mar/ago 2003.
- MACEDO, M. S. A N. Oralidade e Letramento na Constituição das Interações em Rodinha: análise de duas experiências no primeiro ciclo. In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.
- \_\_\_\_\_. Letramento Escolar no Primeiro Ciclo: o uso do livro didático e de outros impressos em sala de aula. In: *30ª Reunião da Anped*, 2007, Caxambu.
- MACHADO, M. Z. V. Jovens Leitores e Suas Bibliotecas Íntimas. *30ª Reunião da Anped*, 2007, Caxambu.
- MAGALHÃES, T.G. Concepções de Oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. In: *30ª Reunião da Anped*, 2007, Caxambu.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.
- MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado Precedido de Retrato do Colonizador*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.
- MOREIRA, A. F. B. A Recente Produção Científica Sobre Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões, *Revista Brasileira de Educação*, . n.18. São Paulo. p.65-81,2001.
- MOREIRA, A.F & Candau, V.M. Educação Escolar e Cultura: construindo caminhos, *Revista Brasileira de Educação*, nº23, p.156-168, 2003.



MOREIRA, A. F & Candau, V.M (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MOREIRA, M.A. *Aprendizagem Significativa*. Brasília: UNB, 1999.

OLIVEIRA, O.V. & Miranda, C. Multiculturalismo Crítico, Relações Raciais e Política Curricular: a questão do hibridismo na Escola Sara, *Revista Brasileira de Educação*, p.67-81, 2004.

OLIVEIRA, P. G. Algumas Veredas: a produção de textos literários. In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

OLIVEIRA, S. A. O Sistema de notação Alfabética Como Objeto de Ensino e de Avaliação num Regime Ciclado: concepções da prática. In: *29ª Reunião da Anped*, 2006, Caxambu.

ORCHIS, A., Chu, A. & Simoncello, V. *Registrando Descobertas 4º ano*. São Paulo: FTD, 2005.

PARAÍSO, M. Currículo e Mapa: o currículo pós-crítico. Trabalho apresentado na *26ª Reunião Anual da ANPED*. Programa e resumos, p. 204, 2003.

\_\_\_\_\_. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.122, 2004, p. 283-304.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1997.

PAULINO, M. G. R. Algumas Especificidades da Leitura Literária. In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

*Proposta Pedagógica do Município de Duque de Caxias*, 2004.

PATTO, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1981.

PAVÃO, A. A Carreira de Usuários da Cultura Escrita em Espaços de Formação de Professores. In: *30ª Reunião da Anped*, 2007, Caxambu.

PIFFER, M. G. O Trabalho com Textos na Educação Infantil. In: *30ª Reunião da Anped*, 2007, Caxambu.

PRIORE, M.D. Multiculturalismo: integrando saberes, [www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/mee/meetxt1.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/mee/meetxt1.htm)

RESENDE, M. C. F & PELANDRE, N. L. Letramento e Leituras do Leitor Adulto: práticas marcadas pela história e sociedade. In: *28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu.

SANTOS, M. P.dos. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, Victor e Tavares, Carla (orgs). *O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social*. Rio de Janeiro: Shape, 2006.

SANTOS, M. P. dos e SOUSA, L. P. F. O Papel do Professor na Construção de uma Sociedade Inclusiva e de um Mercado de Trabalho Igualitário. In: Paradoxa – Projetivas Múltiplas em Educação. Ano IX – nº 15/16, 2003.

SCHWARTZ, C. M. Os Sentidos da Leitura. In: 29ª Reunião da Anped, 2006, Caxambu.

SCHWARTZ, C. M & FALCÃO, E. B. L. Métodos Para Ensinar a Ler e a Escrever no Espírito Santo no Processo Inicial da Institucionalização da Educação Primária Pública. In: 28ª Reunião da Anped, 2005, Caxambu.

SILVA, L. C. B. Práticas de Leitura na Infância: usos e reinvenções. In: 28ª Reunião da Anped, 2005, Caxambu.

SILVA, M. E. L. & BATISTA, A. A. G. Escritas Para Si, escritas Para o Outro Nas Memórias de Um Grupo de Docentes. In: 28ª Reunião da Anped, 2005, Caxambu.

SILVA, T. T. Currículo e identidades sociais: outros olhares. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED. Programa e resumos, p.131. Caxambu, 1995.

SOARES, M. *Linguagem e Escola*. Rio de Janeiro: Ed Ática, 1986.

SOARES, M. *Linguagem e Escola*. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

SOUZA, A. M. R. & Ferreira, V. S. O Ponto de Vista da Criança a Respeito da Intencionalidade das Atividades de Linguagem Escrita. In: 30ª Reunião da Anped, 2007, Caxambu.

SOUZA, O. O Desempenho em Leitura: uma investigação em escolas públicas. In: 29ª Reunião da Anped, 2006, Caxambu.

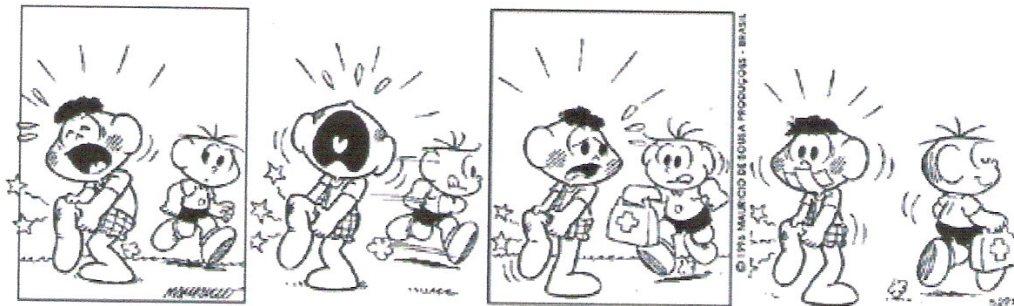
TFOUNI, L. V. & Assolini, F. E. P. Gestos de Interpretação e de Autoria em Produções Lingüísticas Oraís e Escritas: desafios e possibilidades. In: 29ª Reunião da Anped, 2006, Caxambu.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

VIEIRA, L. C. & Guarnieri, M. R. As Práticas das Professoras Alfabetizadoras Como Objeto de Investigação: permanências e indícios de alterações. In: 30ª Reunião da Anped, 2007, Caxambu.

## **ANEXOS**

### ANEXO 1 – TIRA DA TURMA DA MÔNICA



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5221

ANEXO 2 – PÁGINA SEMANAL DA TURMA DA MÔNICA

Avaliação de Português



## ANEXO 3 – TIRINHA DA CHIQUINHA

CHIQUINHA

45...46...47... 98...99...100! LÁ VOU EU!

OII

CHIQUINHA?

FIQUEM COM MEDO QUE VOCÊ NÃO ME ACHASSE.

1. Qual a brincadeira dos personagens da tirinha ?  
chiquinca

2. Chiquinha não cumpriu a regra da brincadeira. O que ela deveria ter feito?  
ficar com medo de não ser achada

## ANEXO 4 – NOTÍCIA DO JORNAL O GLOBO

## • DENGUE FAZ SEXTA VÍTIMA

A manicure Rosângela da Cunha, de 40 anos, pode ser a sexta vítima da dengue hemorrágica em Mato Grosso do Sul. Ela morreu sexta-feira à noite em Três Lagoas. Foi o segundo caso suspeito de morte por dengue na semana. A causa das mortes só será confirmada quando saírem os resultados dos exames de sangue.

Journal O' globo  
4 de março de 2007

Paralúns!!!

Responda.:

1. Qual é o título da notícia?

Dengue faz sexta vítima.

2. O que relata a notícia?

A dengue é muito perigosa e pode matar muitas pessoas. A matou a Rosângela.

3. Quando a causa das mortes será confirmada?

Quando saírem os resultados dos exames de sangue.

4. Em que jornal saiu esta notícia?

O Journal O' globo

5. Em que data saiu esta notícia?

4 de março de 2007

ANEXO 5 – PÁGINA SEMANAL DA TURMA DA MÔNICA





## ANEXO 6 – PRODUÇÃO ESCRITA SOBRE O PRECONCEITO

Observe esta fala:



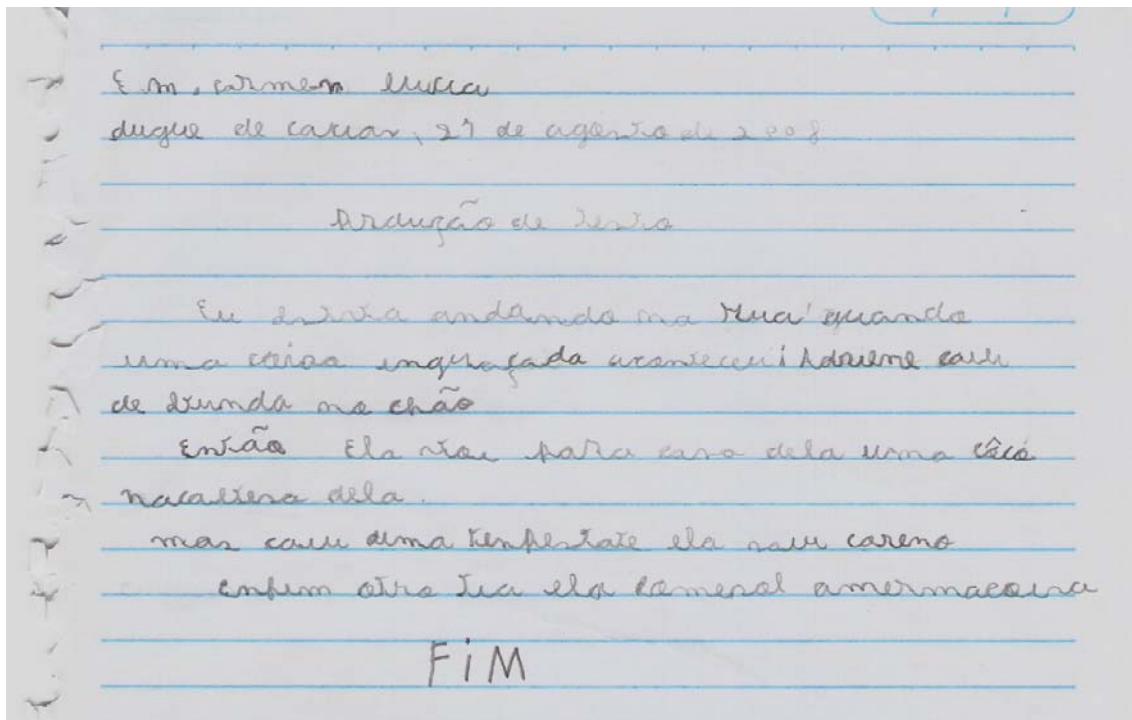
- Você concorda com essa ameaça? Explique sua resposta.
- Por que as pessoas choram?
- Para você, homens e mulheres podem chorar? Justifique sua resposta.

a) sim, porque ele tem que ser corajoso.

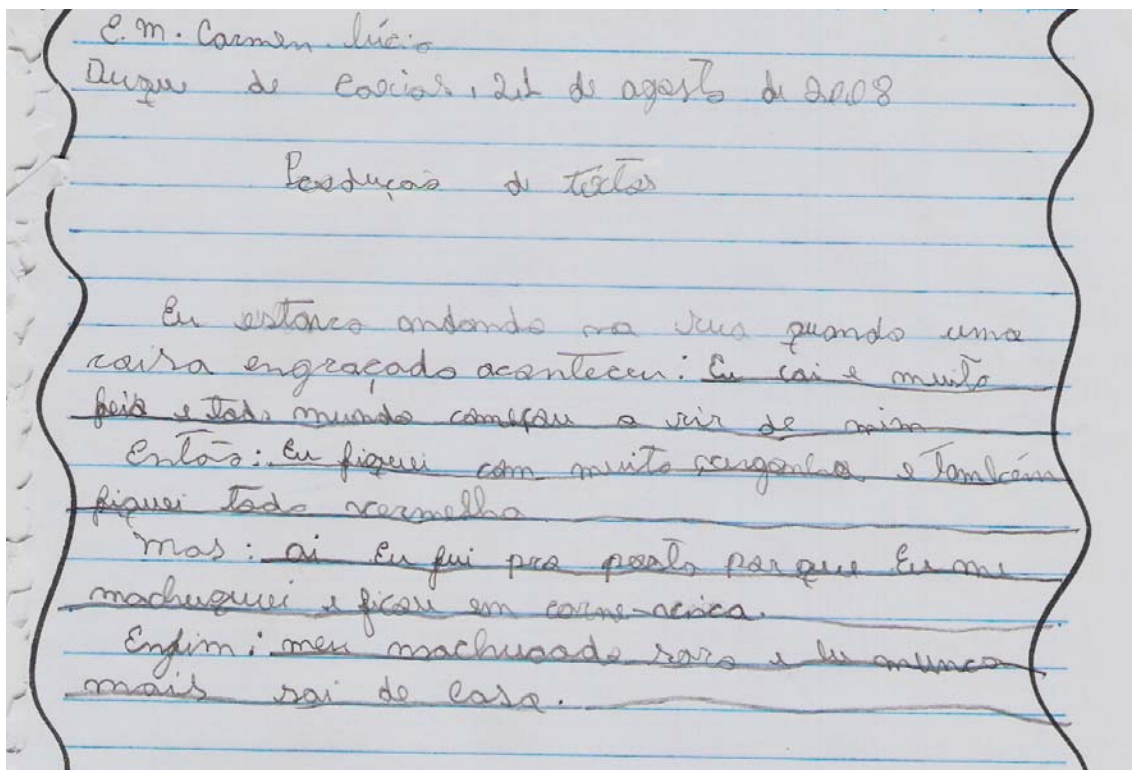
b) porque todos são humanos.

c) sim, porque todos são humanos.

### ANEXO 7 - CONTINUAÇÃO DE UMA HISTÓRIA



### ANEXO 8 - CONTINUAÇÃO DE UMA HISTÓRIA



## ANEXO 9 – CONTINUAÇÃO DE UMA HISTÓRIA

em Casimiro (rua) segue de Casimiro 24 de agosto de 1991

Produção de Textos

em litosa andando na rua  
quando uma coisa ingratada  
acostou:

então ele foi trabalhar lá  
para nós dois disse para  
lá e lá não dá:

mas é lá que a mala da  
chá e com a mala de  
achegamento para a  
para ele chegar lá:

Então ele chegou lá  
lá, porque ele lá  
partiu lá. Mas agora  
eu papava a minha casa  
lá e sim.

## ANEXO 10 – CONTINUAÇÃO DE UMA HISTÓRIA

Em Carmen Lucia Duque de Caxias, 21 de agosto de 2008

produção de texto

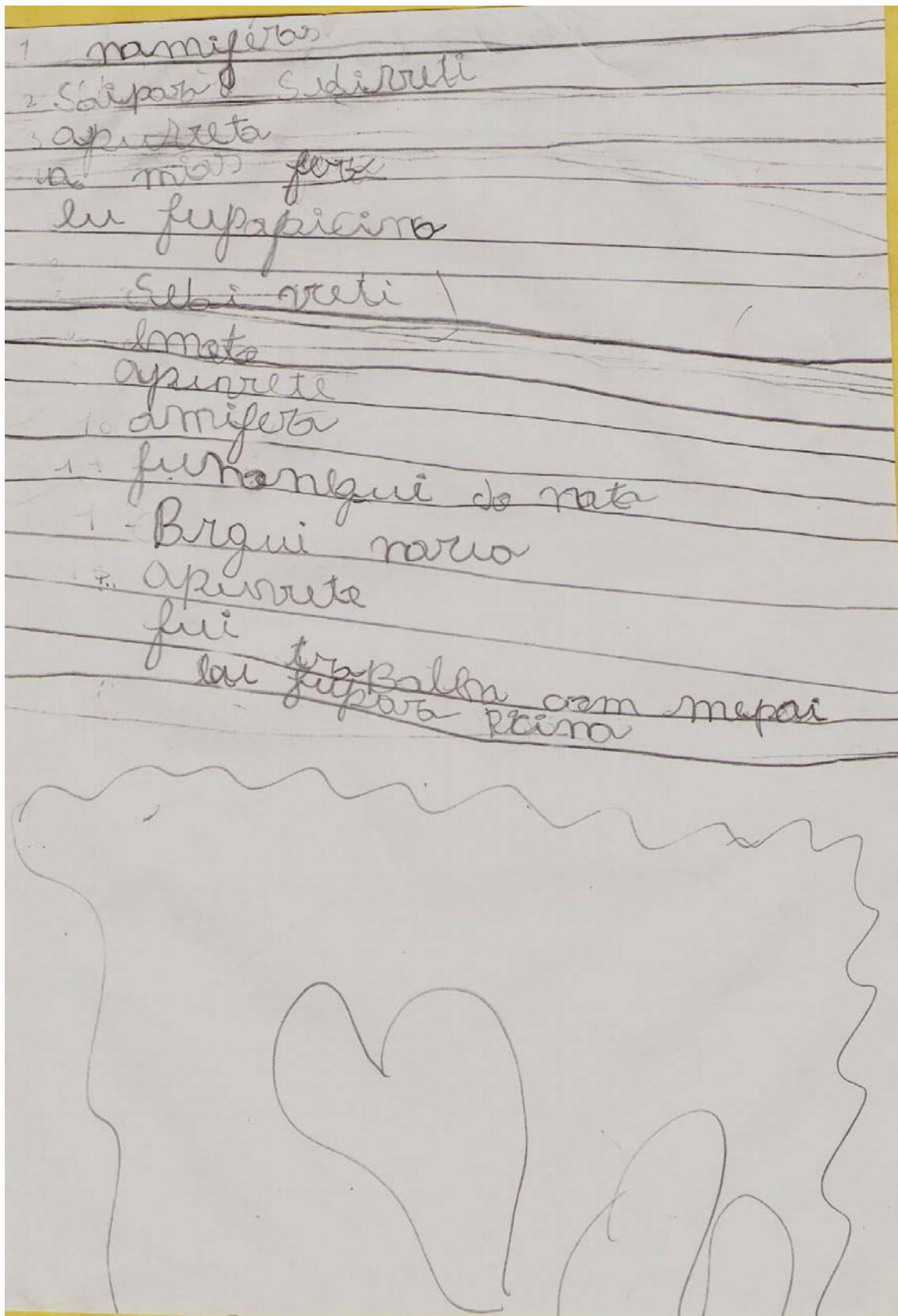
Eu estava andando na rua quando uma coisa inesperada aconteceu: era de uma vez um macaco e ele foi namorado por diá. ai ele se perdeu ai então ele ficou com fome e foi procura um cacho de banana ele ficou de cara com um detegre

mas ele conseguiu escapar do detegre e conseguiu aca a um a migo que estava perdido namorado por diá

Entim ai ele e seu a migo fare para caso e depois eles comer um cacho de banana ai eles ficaram felizes para sempre

enfim

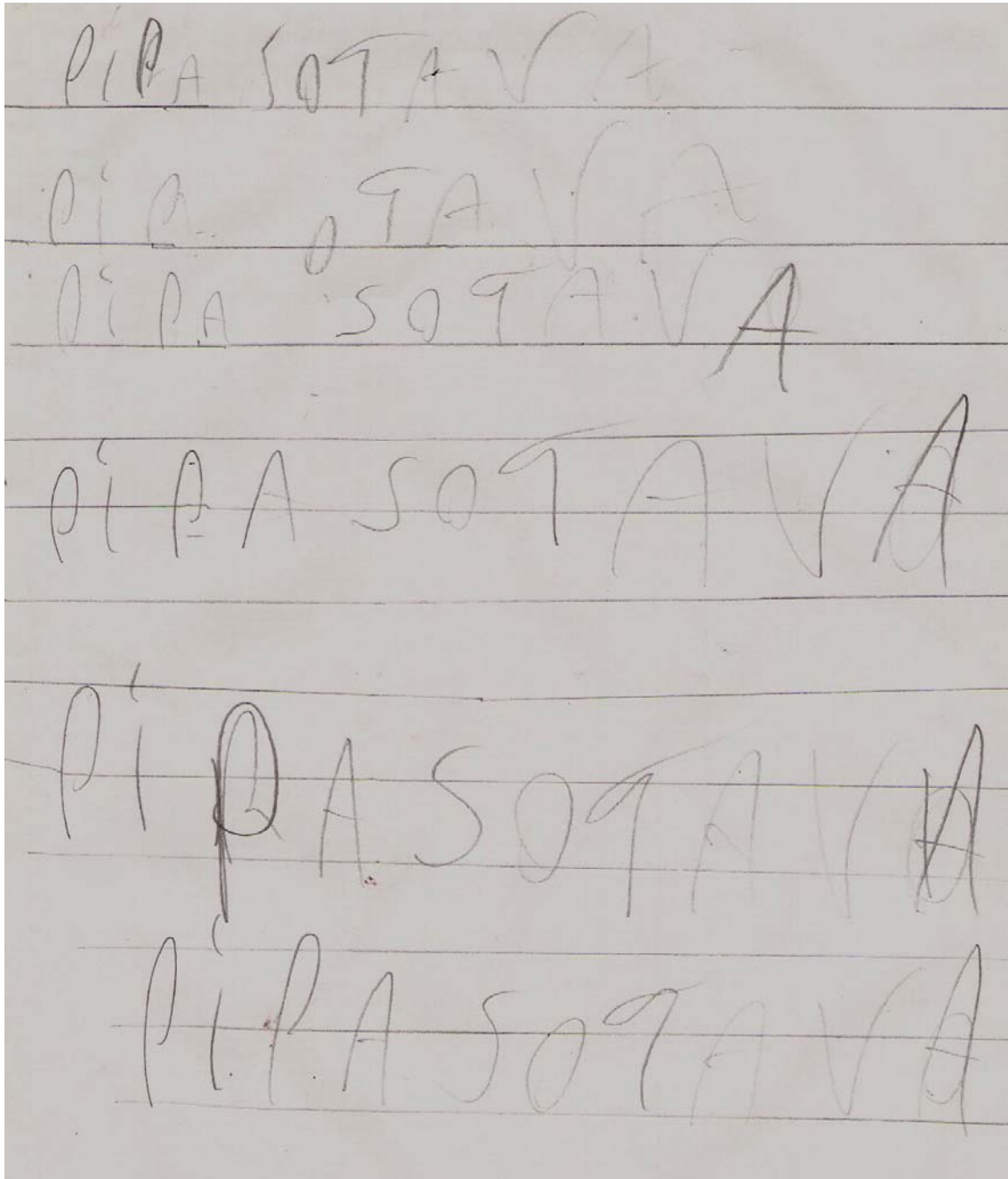
## ANEXO 11 – PRODUÇÃO DE TEXTO DA ALUNA J.



## ANEXO 12 – PRODUÇÃO DE TEXTO DA ALUNA J.

x  
Horácio  
x  
Era uma vez o menino Estava  
tão sozinho e olando para o  
céu e depois deu um raio muito forte  
e ele estava lá e o choque chegou  
e caiu no chão e rrrrrr  
e urruuiu ele e barrou no pé de  
caqui e bateu a cabeça no pé de  
caqui e o pé de caqui caiu no chão  
TO M e começa a cantar mentira ele  
não gostou e que ele estava falando  
ele bateu no pé de caqui e z z z

## ANEXO 13 – PRODUÇÃO DE TEXTO DO ALUNO R.



**ANEXO 14 – PRODUÇÃO DE TEXTO DO ALUNO R.**

2 RA UMA VEZ UMA ESTRELA E LAVIU O CASTELO  
E DEPOIS E LAVIU A POLUISÃO E DEPOIS E LAVIU  
ARVORO CORTADA E LAVIU A MÔNICA E LAVIU  
A MÔNICA COM UMA SEME VAMSON DA MÔNICA