



Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Alfabetização: Conteúdo e Forma 1 - UNIRIO

Volume Único

Carmen Lúcia Vidal Pérez

Marisol Barenco de Mello



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO**

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

**MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO**



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

www.cederj.edu.br

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-presidente

Masako Oya Masuda

Coordenação do Curso de Pedagogia

Pedagogia (UENF) - Shirlena Campos de Souza Amaral
Pedagogia (UERJ) – Solange Medeiros Pitombeira de Lucena.
Pedagogia (UNIRIO) - Leonardo Villela de Castro

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello

DIREÇÃO DE DESIGN INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

COORDENAÇÃO DE DESIGN INSTRUCIONAL

Bruno José Peixoto
Flávia Busnardo da Cunha
Paulo Vasques de Miranda

DESIGN INSTRUCIONAL

Anna Maria Osborne

BIBLIOTECA

Raquel Cristina da Silva Tiellet
Simone da Cruz Correa de Souza
Vera Vani Alves de Pinho

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Fábio Rapello Alencar

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO

Bianca Giacomelli

REVISÃO LINGUÍSTICA E TIPOGRÁFICA

Carolina Godoi
Cristina Freixinho
Elaine Bayma
Maria Elisa Luiz da Silveira
Patrícia Sotello
Thelenayce Ribeiro

PROGRAMAÇÃO VISUAL

André G. Souza
Alexandre d'Oliveira
Filipe Dutra
Juliana Fernandes

ILUSTRAÇÃO

Fernando Romeiro

CAPA

Fernando Romeiro

PRODUÇÃO GRÁFICA

Patrícia Esteves
Ulisses Schnaider

Copyright © 2016, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

P438

Pérez, Carmen Lúcia Vidal.

Alfabetização: conteúdo e forma 1 – UNIRIO. Volume único/
Carmen Lúcia Vidal Pérez, Marisol Barenco de Mello. – Rio de Janeiro:
Cecierj, 2016.

352p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-996-2

1. Alfabetização. 2. Alfabetização-epistemologia. 3. Alfabetizações
políticas públicas. I. Mello, Marisol Barenco de. 1. Título.

CDD:372.412

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador

Luiz Fernando de Souza Pezão

Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação

Gustavo Tutuca

Universidades Consorciadas

CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA

Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

FAETEC - FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

Presidente: Alexandre Sérgio Alves Vieira

IFF - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE

Reitor: Jefferson Manhães de Azevedo

UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO

Reitor: Luis César Passoni

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Ruy Garcia Marques

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor: Sidney Luiz de Matos Mello

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Roberto Leher

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Reitora: Ana Maria Dantas Soares

UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca

Alfabetização: Conteúdo e Forma 1 - UNIRIO

Volume Único

SUMÁRIO

- Aula 1** – Questões centrais da alfabetização na escola e na sociedade brasileira – 1ª parte _____ **7**
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello
- Aula 2** – Questões centrais da alfabetização na escola e na sociedade brasileira – 2ª parte _____ **31**
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello
- Aula 3** – Alfabetização: um conceito e sua variação histórica e social – 1ª parte _____ **59**
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello
- Aula 4** – Alfabetização: um conceito e sua variação histórica e social – 2ª parte _____ **85**
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello
- Aula 5** – Alfabetização: um conceito e sua variação histórica e social – 3ª parte _____ **109**
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello
- Aula 6** – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva mecanicista – 1ª parte _____ **123**
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello
- Aula 7** – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva mecanicista – 2ª parte
– Os métodos de alfabetização _____ **145**
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello
- Aula 8** – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva mecanicista – 3ª parte
– alfabetização _____ **173**
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello
- Aula 9** – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 1ª parte _____ **195**
Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello

Aula 10 – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 2ª parte _____	217
<i>Carmen Lúcia Vidal Pérez</i> <i>Marisol Barenco de Mello</i>	
Aula 11 – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 3ª parte _____	237
<i>Carmen Lúcia Vidal Pérez</i> <i>Marisol Barenco de Mello</i>	
Aula 12 – Concepções epistemológicas da alfabetização: a teoria histórico-social – 1ª parte _____	265
<i>Carmen Lúcia Vidal Pérez</i> <i>Marisol Barenco de Mello</i>	
Aula 13 – Concepções epistemológicas da alfabetização: a teoria histórico-social – 2ª parte _____	287
<i>Carmen Lúcia Vidal Pérez</i> <i>Marisol Barenco de Mello</i>	
Aula 14 – Políticas públicas de alfabetização e a invenção do letramento – 1ª parte _____	313
<i>Carmen Lúcia Vidal Pérez</i> <i>Marisol Barenco de Mello</i>	
Referências _____	339

Questões centrais da alfabetização na escola e na sociedade brasileira – 1ª parte

*Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello*

AULA 1

Meta da aula

Apresentar de modo reflexivo as principais questões e problemáticas da área da Alfabetização na escola e na sociedade brasileira.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer as principais problemáticas e questões que a área da Alfabetização discute na atualidade;
2. relacionar algumas das políticas públicas de avaliação destinadas à alfabetização, distinguindo as abordagens economicista e educativa da mesma;
3. reconhecer o pensamento freireano sobre a educação e o desenvolvimento humano.

INTRODUÇÃO

Chamamos **PÓS-COLONIAIS** as culturas que foram produzidas a partir das colonizações efetivadas pelos países europeus nos demais territórios, povos e culturas do planeta. Sob o efeito de explorações, expropriações, escravidão e subalternização, os povos e culturas sofrem o impacto dessas relações invasivas até a presente data.

Pós-colonialismo é um conjunto de teorias que analisa os efeitos políticos, filosóficos, artísticos e literários deixados pelo colonialismo nos países colonizados.

Esta é a primeira aula do Módulo 1 do curso de Alfabetização. Para que possamos nos introduzir nas principais questões e problemas que enfrenta hoje a área da Alfabetização, vamos conhecer alguns personagens, professoras, supervisoras e crianças, que vivem e experimentam esses problemas no cotidiano de uma escola imaginária. Entendemos que a compreensão dos problemas e questões da Alfabetização não podem ser tomados no vazio, como se acontecessem fora do cotidiano da instituição escolar que hoje é o cenário desses acontecimentos. Por esse motivo, fizemos a opção de construir um curso no qual as questões aparecem nos diálogos entre professoras, gestoras, crianças e outros sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. Vamos partir de uma grande questão, para a qual nos debatemos buscando soluções: o Brasil é um país em desenvolvimento, que tem como uma de suas principais características ser um país **PÓS-COLONIAL**. Os povos de tradição oral que conviveram com a cultura escrita alfabética, trazida pelos europeus, tiveram, ao longo da história, esse acesso negado, proibido e dificultado, já que quem sabe ler e escrever tem distinção. Muitas vezes, essa distinção é utilizada como justificativa da diferença entre as classes sociais: quem estuda tem uma vida melhor, quem não estuda por causa disso, ocupa postos subalternizados na sociedade. O problema é que, a partir de um momento da história, decidiu-se que todos deveriam ser alfabetizados, ou seja, deveriam saber ler e escrever para ter acesso aos conhecimentos científicos, escolares e da alta cultura.

Nesse momento, agravou-se um fenômeno: o *fracasso escolar*, principalmente o fracasso da escola em alfabetizar as crianças, jovens e adultos das classes populares. Dessa forma, porque a escola não dá conta dessa tarefa, criou-se um campo de explicações e de tentativas de solução, já que a alfabetização do povo é um dos principais critérios para a consideração do nível de desenvolvimento de um país. Como o Brasil pretende ingressar no rol dos países desenvolvidos, precisa alfabetizar seu povo. Mas não é o que ocorre no cotidiano das escolas brasileiras.

Essa grande questão desdobra-se em outras e, nessa primeira aula, vamos tentar tocar em algumas dessas problemáticas. Vamos conhecer tanto o grupo de professoras que são os personagens de nossos diálogos, quanto nos inserirmos nas principais questões que são enfrentadas por elas, como representantes fictícios de tantas outras professoras que nesse momento vivem esses dilemas e constroem soluções criativas para eles. No interior

dos diálogos, vamos encontrar as reflexões, nos demorarmos nelas e tentar fazer parte desses diálogos, como professoras pesquisadoras, estudantes dos processos educacionais que envolvem a Alfabetização na escola e na sociedade brasileira.



Sugestão de leituras sobre o tema do fracasso escolar:
 ARAUJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Um outro olhar sobre o olhar que olha: lógicas de ação no cotidiano escolar. *Quaestio*: revista de estudos de educação, v. 12, n. 2, 2010.

BAETA, Anna Maria Bianchini. *Fracasso escolar: mito e realidade*. Disponível em < <http://portalldeb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 maio 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

ALFABETIZAR PARA QUÊ?

Mês de fevereiro, retorno às aulas. Retorno às preocupações. A chegada à escola, o encontro com as colegas de trabalho, o compartilhar das novidades, as férias, as viagens, as mudanças... Após o lanche de boas-vindas iniciam-se as reuniões pedagógicas, e o grupo de professoras que atua no Ciclo de Alfabetização encaminha-se para a sala designada. São, ao todo, 11 professoras, além das professoras da sala de informática e da sala de leitura. Inicia-se a reunião. Abigail (Bibi, como é carinhosamente chamada por todas), a diretora da escola, após as boas-vindas a todas apresenta as novas colegas recém-concursadas: as professoras Tânia e Luana e a professora Simone, que foi remanejada de sua antiga escola.

Após a recepção de boas-vindas, Bibi começa a reunião falando de sua preocupação com os resultados da última avaliação: o **IDEB** da escola está baixo e um dos fatores é o baixo desempenho das crianças dos anos iniciais. As professoras protestam e se produz um grande rumor. Estão indignadas! Bete, a coordenadora pedagógica, pede que observem a tabela com os resultados.

IDEB

É o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que mede a "qualidade" de cada escola e de cada rede de ensino. Foi criado pelo Ministério da Educação – MEC – em 2007, com avaliações bianuais. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. O Ideb avalia e faz uma projeção futura, com cujas metas projetadas a escola compromete-se para o próximo biênio.

Escola	Ideb observado	Metas projetadas									
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Escola Municipal Oito de Outubro	3.2	2.7	2.4	3.3	3.6	4.1	4.4	4.6	4.9	5.2	5.5

PROVINHA BRASIL

É uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças do segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. A avaliação acontece em duas etapas: no início e término do ano letivo. A Provinha Brasil é elaborada pelo Inep, e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos, os alunos da rede pública de ensino, matriculados no segundo ano de escolarização, participam do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A partir das informações obtidas pela avaliação, os gestores têm condições de intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização com professores buscando garantir que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Verônica: Isto não tem sentido! Isto é artificial! É um absurdo essa Provinha Brasil! Eu alfabetizo há anos! Eu gosto de trabalhar com alfabetização, eu escolhi! Me especializei, fiz um curso de pós-graduação *lato sensu* específico sobre alfabetização de crianças das classes populares! Não é possível que agora eu seja obrigada a aderir a metodologias que enfatizam os aspectos mecânicos da aquisição da escrita e reduzem a leitura à decifração do código. Não é possível que minha prática pedagógica seja orientada por treinos e repetições, e minhas avaliações sejam reduzidas a simulados da "PROVINHA BRASIL". Eu não aceito isso!

Bete: Você tem razão Verônica. Sabemos que o Ideb não corresponde totalmente à realidade. Não podemos orientar nossa prática em função de um mecanismo de avaliação...

Verônica: E controle!

Bete: Exato. Nossa preocupação é que as crianças se apropriem da linguagem escrita, não como um simples código. A escrita, mais que um código, é uma linguagem complexa que representa, de maneira indireta, o mundo, diferentemente da imagem, por exemplo.

Glória: E não existe uma única forma de escrever. Temos diferentes tipos de escrita, às vezes numa mesma língua, por isso é uma linguagem complexa.

Tânia: Desculpe-me, mas eu sou recém-formada e não compreendo bem certas questões. Tenho muitas dúvidas sobre alfabetização. Isso que você acabou de falar, Glória, existem diferentes tipos de escrita numa mesma língua? Como é isso?

Glória: Na verdade temos dois tipos: a escrita ideográfica e a escrita fonográfica, porém a escrita fonográfica tem quatro variações: a escrita silábica, a escrita consonantal, a escrita fonética ou alfabética e a escrita alfabética ortográfica.

Raquel: Ei, Glória! Isso é novidade para mim! Eu alfabetizo há mais de 15 anos, sempre trabalhei com classe de alfabetização e nunca ouvi falar nisso. Para mim nossa escrita é alfabética. Começo a alfabetizar com as letras do alfabeto. É a primeira coisa que ensino. Monto o alfabeto com o nome das crianças e de suas famílias. A partir do alfabeto dos nomes das crianças apresento o nome das letras.

Glória: Raquel, eu estou lendo um livro, *Diante das letras: a escrita na alfabetização*, em que os autores discutem essa questão. Se você quiser te empresto, estou terminando de ler.

Raquel: Não vou ter tempo de ler. Com cinco filhos e duas matrículas não dá tempo de ler nada.

Tânia: Eu quero ler, me empresta!

Bete: Vamos fazer melhor! Eu trouxe a proposta de reativarmos nosso centro de estudos. Acho que nossas reuniões devem ter um caráter prático-teórico. Pensei que poderíamos partir de nosso planejamento e estudar as questões que a prática nos coloca. A Raquel, por exemplo, traz a questão sobre nossas concepções de escrita. O que é escrita? O que entendo por escrita? Nossa prática está vinculada às nossas concepções, portanto se entendo que escrever é juntar letras para formar palavras, esta concepção direciona minha prática. Outras concepções encaminham a prática para outras perspectivas. Pensei que poderíamos começar hoje, como temos professoras novas, discutindo um pouco sobre o que é escrever. O que vocês acham?

Raquel: Eu acho ótima sua proposta. Como não tenho tempo para ler e estudar, acho importante que esse tempo de reunião possa ser um momento de estudo e discussão, sinto falta disso. Muitas vezes me sinto sozinha em sala de aula e com uma responsabilidade do tamanho do mundo sob meus ombros. Mesmo depois de 15 anos, ainda tenho muito medo de errar!

Luana: Eu acho ótimo! Estou adorando! Para mim é tudo novo! Eu nem sei o que é Ideb! Vocês podem me explicar, eu vi aquela tabela e não entendi nada.

Bete: Ideb é o Índice de Desenvolvimento da **EDUCAÇÃO BÁSICA**, que mede a "qualidade" de cada escola e de cada rede de ensino. Foi criado em 2007 e desde então temos tido avaliações bianuais. O Ideb avalia e faz uma projeção futura. A escola "se compromete" a atingir a meta projetada para o próximo biênio. Por exemplo, veja na tabela em 2007, a nossa média foi de 2.7, ficamos muito abaixo da meta projetada

EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil compreende o período obrigatório de escolarização do estudante – de 4 a 17 anos e envolve diferentes níveis e modalidades de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. São dois os principais documentos norteadores da Educação Básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, regidos pela Constituição da República Federativa do Brasil.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep foi implementado em 1990. É um sistema de coleta e análise de dados sobre o Ensino Fundamental e Médio – sobre o desempenho dos alunos e as condições intra e extraescolares que nele interferem. O Saeb busca contribuir para a universalização do acesso à escola e para a ampliação da equidade e da eficiência do sistema educacional brasileiro, fornecendo subsídios à formulação de políticas e diretrizes adequadas à diversidade educacional dos estados e regiões brasileiras.

que foi de 3.3. Já em 2009 nossa classificação foi pior, obtivemos média inferior a 2007, veja, nossa média foi 2.4, muito distante da meta projetada de 3.6. E em 2011 temos como meta projetada o índice de 4.1...

Stella: Ou seja, segundo esses indicadores nossa "qualidade" está caindo. Estamos muito distantes da meta projetada para 2011.

Luana: Mas como chegamos a essas médias, a esses resultados?

Bete: As médias são o indicador da qualidade da escola. O indicador é calculado com base no desempenho dos alunos de nossa escola nas avaliações e nas taxas de aprovação.

Stella: A aprovação escolar está vinculada ao desempenho nessas avaliações, o SAEB, avaliação nacional, a Prova Brasil – para alunos do 5º ano de escolaridade, que gera os indicadores dos municípios e a Provinha Brasil – para alunos do segundo ano de escolaridade em fase de alfabetização. Na verdade a Prova e a Provinha Brasil medem o desempenho de cada escola e de toda a rede.

Bete: Depois da implantação do Ideb, a nossa escola tem sido muito pressionada pela Secretária de Educação, que não está satisfeita com nossos índices de aprovação.

Tânia: Pressionada em que sentido?

Glória: Para aumentar os índices de aprovação. O Ideb agora organiza o nosso trabalho pedagógico – a chamada pedagogia de resultados.

Raquel: Também não é assim, Glória!

Glória: Claro que é assim, Raquel! Veja, para que o Ideb de uma escola cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente as aulas.

Raquel: Mas esse é o papel da escola: ensinar para que o aluno aprenda. Uma escola que não ensina não tem razão de ser. Quanto ao aluno, se falta às aulas, como vai aprender? O dever da escola é ensinar. O dever da família é mandar a criança para a escola. Não dá para ensinar quem não vem à aula.

Gloria: Você tem razão, mas não precisamos de um Ideb para cumprir nosso papel social, nem como escola, nem como professoras.

Luana: Mas não é interessante sabermos as repercussões de nosso trabalho?

Stella: Mais que interessante, é fundamental. Toda professora precisa de um *feedback*...

Raquel: Um o quê, Stella?

Stella: Um retorno. É importante saber os desdobramentos e resultados (tenho até medo de falar esta palavra) de nosso trabalho. Por exemplo, eu trabalho com o 2º ano do Ciclo de Alfabetização. Ao final do ano letivo, os alunos são promovidos ou não. Eu gosto, eu sinto a necessidade de acompanhar o seu desempenho no quarto e quinto anos...

Verônica: É importante também para a professora que recebe novos alunos ter um dossiê da trajetória escolar desta criança. Isso ajuda muito. Eu também estou com o 3º ano do Ciclo de Alfabetização e fico muito feliz quando recebo dossiês bem elaborados, que apresentam o processo e os movimentos de aprendizagem da criança. É uma ferramenta que me ajuda a pensar formas de intervenção junto ao aluno.

Bete: Verônica, você tocou num ponto fundamental, os dossiês como prática de avaliação. Como temos novas professoras no grupo, então vou falar um pouco sobre os dossiês: aqui na escola cada criança tem um dossiê que a acompanha ao longo de sua trajetória escolar. É um caderno de capa dura. Cada criança tem o seu. Bimestralmente as professoras registram suas avaliações descritivas sobre o "desempenho" da criança: seus progressos, suas dificuldades, as medidas tomadas, as intervenções realizadas, etc. Assim a professora do ano seguinte recebe os dossiês dos alunos, que, além de informações sobre o processo de construção de conhecimento da criança, também lhe auxilia a organizar o trabalho pedagógico. Vamos organizar um Centro de Estudos para nossas avaliações.

Raquel: Eu acho necessário.

Como pudemos entender na conversa das professoras, a alfabetização é uma preocupação que envolve diferentes instâncias de gestão da educação no país. O MEC – Ministério da Educação, preocupado com os índices de alfabetização observados no país, instituiu uma política de avaliações sistemáticas que buscam diagnosticar os níveis de ensino, para, pretensamente, poder agir sobre os resultados apresentados. O que se observa, porém, como bem sabem as professoras do diálogo, é que há um atrelamento desses resultados a políticas de distribuição de recursos para os municípios brasileiros, e uma opção pelo estabelecimento de metas, essas muitas das vezes negociadas com organismos internacionais, sem a participação efetiva dos professores em seus termos. Por isso, o que vem sendo relatado pelas escolas, professoras e profissionais das redes municipais e estaduais de ensino é o que a professora Glória chama de

pedagogia de resultados. São estabelecidas metas para o trabalho, metas essas expressas em indicadores de resultados de acertos das crianças às provas, e as escolas precisam "bater essas metas".

O trabalho de alfabetização, como vamos conhecer ao longo deste curso, está relacionado a outras questões e a outras formas de intervenção, e acreditamos que simplesmente estabelecer metas, sem tocar nas demais questões, é uma atitude geradora de tensões no corpo docente, que passa a ser cobrado por resultados, esses muitas das vezes geradores de maior ou menor investimento público na escola e no município. Observamos também que essas medidas geram compromissos éticos equivocados, uma vez que se privilegia o resultado, em detrimento dos processos vividos pelas crianças e professores, processos esses que têm pertencas culturais, problemas relacionados à relação das culturas populares com a escrita, dentre outros que iremos discutir a seguir. A Provinha Brasil e o Ideb são característicos da lógica que rege as políticas públicas brasileiras hoje, visando avaliar, ranquear e distribuir recursos a partir dos méritos. Trabalha com a lógica da competição e meritocracia, criando outros problemas que serão por nós analisados.

As professoras trazem em seu diálogo uma alternativa para a avaliação proposta nos moldes governamentais, baseada no registro crítico dos processos vividos por elas e pelas crianças durante a alfabetização. Observamos que esse registro cotidiano permite tanto o acompanhamento dos movimentos das crianças em sua construção do conhecimento, quanto à reflexão da professora, individual e nos coletivos, de suas práticas e fazeres. Vamos conhecer, neste curso, a perspectiva de formação que chamamos "professora pesquisadora", que é aquela que, para além de implementar atividades e alcançar resultados, reflete sobre seus fazeres e constrói teorias, como profissional e como autora da prática docente.

A perspectiva da professora pesquisadora não prescinde, porém, de avaliações finais nas quais se obtém o *feedback* das ações. Nossa crítica ao sistema de avaliação nacional atualmente vigente centra-se nas consequências dessas medidas: tanto norteiam o trabalho pedagógico, quanto instauram uma lógica produtivista nas relações educacionais.

ATIVIDADE**Pensando a alfabetização no seu município****Atende ao Objetivo 2**

1. No site do Inep – <http://portaldeb.inep.gov.br/> (INEP > Informações Estatísticas > Consulta Ideb) você pode encontrar os resultados do Ideb em todo o Brasil. Escolha o último ano de resultados disponível. Escolha uma escola de seu município, localize os resultados dessa escola no Ideb – 4º/5º anos – e compare com os resultados de seu município e com os resultados brasileiros no mesmo ano. Construa uma tabela comparativa e comente o que descobriu.

Resultados	Ideb observado	Metas projetadas
Escola		
Município		
Nacional		

RESPOSTA COMENTADA

Você deverá copiar os dados do último ano analisado que encontrar no site do Inep na tabela anterior, referente à escola escolhida, seu município e o Brasil. Você vai perceber que seu município e sua escola têm um Índice de Educação Básica fixado por essa avaliação. Em comparação com os dados do município, como está a escola que você escolheu? Em comparação com os dados nacionais, como está seu município? As metas que o MEC definiu foram atingidas ou não por cada uma das instâncias? No espaço para sua resposta, procure refletir sobre as condições educacionais de seu município em relação à situação nacional e em relação às metas estabelecidas. Se você tiver mais informações sobre sua escola e seu município, acrescente nos seus comentários. O objetivo é que você conheça o Ideb de sua localidade e que possa refletir sobre essa política de avaliação nacional.

ALFABETIZAÇÃO COMO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Isabel: Eu acredito numa concepção humanizadora de educação. O homem se humaniza no contato com outros homens e esse contato é um processo educativo. Precisamos de outra cultura escolar, uma cultura que, de fato, promova um processo educacional de qualidade. Não essa qualidade definida pelo Ideb, mas uma qualidade socialmente referenciada, com práticas educativas comprometidas com a promoção do ser humano, ou, como diz Paulo Freire, com o ser mais.



Paulo Freire foi um educador brasileiro que defendeu uma educação humanizadora. Vamos ouvir uma entrevista que a TV-PUC realizou com ele, em duas partes, em 1997, para que possamos conhecê-lo e compreender suas ideias.
<http://www.youtube.com/watch?v=U190heSRYfE>
<http://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8&feature=related>

Verônica: Que é muito diferente da concepção de qualidade do Ideb. Essas políticas de avaliação parecem trazer embutidas a ideia de que a educação propicia melhoria na qualidade de vida das pessoas. Entendem como qualidade de vida a ampliação do acesso a bens materiais.

Raquel: Mas não é isso! As pesquisas demonstram que para a maioria das pessoas a educação é fundamental para a redução da pobreza. Não é isso que dizemos aos nossos filhos, "estude para ter uma vida melhor"? As crianças crescem ouvindo isso. Nós ouvimos isso dos pais de nossos alunos. Nós, como mães e professoras, também pensamos assim.

Stella: É verdade Raquel, educação e desenvolvimento humano caminham juntos, mas existem diferenças no entendimento do que seja desenvolvimento humano. A ideia da educação como melhoria das condições de vida está assentada numa perspectiva econômica, ou seja, a educação contribui para aumentar a renda, reduzir a pobreza, a desigualdade social e forma a mão de obra qualificada. Essa perspectiva econômica está implícita nestas políticas de avaliação como o Ideb, por exemplo. Dessa forma a educação está atrelada a uma perspectiva econômica, a educação contribui para aumentar a renda, reduzir a pobreza e a desigualdade na

distribuição de renda no país, além de contribuir significativamente para a qualificação da mão de obra. As políticas de avaliação presentes no cotidiano das escolas estão marcadas por este viés economicista.

Raquel: Mas o discurso que embasa essas políticas vincula a educação à erradicação da pobreza.

Bete: Você tem razão, Raquel. A política educacional no Brasil hoje, seja em âmbito federal, estadual ou municipal, é pensada, analisada e implementada a partir de um viés economicista, ou seja, a escolaridade é pensada somente a partir do ponto de vista econômico. Daí resultam avaliações que buscam ranquear a produtividade da escola improdutiva, parafraseando o título de um livro do professor Gaudêncio Frigotto. Mas eu me pergunto se este retorno às práticas mecanicistas, em especial na alfabetização, e esta ênfase em avaliações quantitativas de fato contribuem para a melhoria da qualidade da escola pública. Que qualidade é essa?

Isabel: Depende de quem define o que é qualidade. Esta palavra tem um sentido político. Do ponto de vista econômico a educação deve estar voltada para a erradicação da pobreza. É uma abordagem valiosa, mas parcial. O aumento dos índices de escolarização do povo por si só não garante a erradicação da pobreza, nem a melhoria das condições de vida da população. Isolar essa questão colocando-a sob a responsabilidade da educação, da escola e da professora, como fazem as atuais políticas de avaliação, é um processo perverso e cruel, que coloca sobre os sujeitos (aluno e professor) e sobre as instituições (escola e família) a responsabilidade sobre o fracasso escolar e social.

Bete: Sem esquecer que essa responsabilização é uma realidade muito difundida nos discursos das escolas sobre as crianças das classes populares. Normalmente quando se fala sobre fracasso escolar, pensamos no fracasso das crianças pobres e justificamos dizendo que as famílias é que não dão conta de "entregar" à escola crianças com experiências culturais que favoreçam o trabalho educativo. Isso traz uma outra questão que precisamos discutir. Se são as crianças pobres as que fracassam, então elas são as responsáveis pelo pouco desenvolvimento do país, e isso é uma visão simplista da complexidade das questões que envolvem a escolarização como fator de desenvolvimento.

Glória: Mas essa é uma abordagem economicista da prática educativa. Se pensarmos do ponto de vista das ciências humanas ou das

ciências da educação, a abordagem econômica torna-se extremamente reducionista, pois reduz a formação humana à escolarização, entende formação como informação (conteúdos escolares) e não se preocupa com a qualidade oferecida durante o período que o aluno permanece na escola, somente com seu desempenho em provas e testes padronizados (Prova Brasil, Saeb etc.). Vincula a educação (reduzida à escolarização) e sua importância para a vida do homem aos benefícios econômicos. As ciências da educação entendem o desenvolvimento humano como desenvolvimento global do sujeito em seus aspectos cognitivos, psicológicos, culturais, sociais e físicos, que estão diretamente relacionados à concepção de mundo, valores éticos, valores estéticos, autoestima, autoconfiança, responsabilidade, sociabilidade, independência e autonomia e cuidado de si – aspectos físicos e culturais. Assim, não dá para pensar uma prática alfabetizadora (e uma educação) que não considere as dimensões do desenvolvimento humano.

Isabel: É evidente a diferença entre a abordagem economicista e a abordagem educativa. No caso da alfabetização, todos sabemos o que significa saber ler e escrever para as classes economicamente menos favorecidas. Sabemos que a aprendizagem da leitura e da escrita amplia a cultura e a visão do mundo do aprendiz, além de provocar mudanças cognitivas importantes: o sujeito passa a ter acesso a novas informações e conhecimentos, potencializa o sujeito e o torna mais autônomo. Não discordo que, pelo menos em tese, a ampliação do nível de escolarização, aumente suas oportunidades no mercado de trabalho e de melhoria de renda. Mas não é só isso. Alfabetização é uma questão de cidadania. A aprendizagem da leitura e da escrita está vinculada à capacidade/ possibilidade de ler e interpretar o mundo criticamente, de compreender melhor a sociedade em que vive e de participar de forma responsável e crítica na construção de um mundo mais humanizado.

Glória: O que a Isabel aponta está relacionado com a função social da escola e com a ética do ato educativo. Eu penso que a tarefa educativa é a humanização do ser humano.

Isabel: Por isso que Paulo Freire insiste que a alfabetização esteja em sintonia com o contexto cultural do educando. Para ele, a prática educativa e pedagógica necessita estar articulada ao contexto cultural, à realidade social e às condições de vida do educando. O sucesso da alfabetização não pode ser medido pelo número de acertos ou erros numa prova externa e exterior à vida na sala de aula.

Bete: Nesse nosso primeiro encontro, estamos delineando os princípios que vão orientar o nosso trabalho ao longo do ano e me parece que a relação alfabetização-humanização está surgindo como um eixo organizador do trabalho pedagógico.

Stella: Eu acho que sim. Penso que esta perspectiva se coaduna perfeitamente com a proposta de Ciclo de Alfabetização.

Glória: É muito mais. A alfabetização como ato político exige, acima de tudo, que o trabalho pedagógico contribua para a humanização de cada ser humano e, como nos lembra Paulo Freire, de toda a sociedade humana.

Verônica: Nesse sentido aprender a ler e a escrever tem um senti-

Para Paulo Freire a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura do mundo é fundamental para o aprendizado crítico e consciente da leitura e da escrita das palavras. Freire propõe um processo de alfabetização que se desenvolva a partir do universo social e cultural do estudante, ou seja, aprender a escrever as palavras de seu mundo, palavras que expressam os saberes populares advindos da leitura do mundo. Paulo Freire afirma a natureza política do processo de alfabetização. Cabe ao educador crítico alfabetizar para libertar a palavra do alfabetizando: que este, além de ouvir, possa também falar. E mais, que o professor que apenas fala e jamais ouve não tem realmente nada a ver com a educação que liberta nem com a democracia. Pelo contrário, ajuda a preservação do discurso autoritário dos grupos dominantes. Freire nos lembra que: "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão."

do político e não meramente técnico, ou seja, toda aprendizagem deve possibilitar ao aluno compreender, interpretar, transformar sua existência tornando-a mais humana.

Luana: Eu consigo compreender a relação alfabetização-humanização. Mas tenho muita dificuldade de pensar em seu desdobramento pedagógico.

Raquel: Eu também. Às vezes penso que se colocam muitas exigências para a alfabetização. São várias concepções, ampliou-se tanto o conceito que, atualmente, existem modalidades diferentes relativas à aquisição da leitura e da escrita. Hoje, fala-se em alfabetizações múltiplas: alfabetização tecnológica, alfabetização científica, alfabetização estética, ecoalfabetização, alfabetização musical, alfabetização digital, alfabetização matemática etc.

Simone: Nós, alfabetizadoras, ficamos perdidas em meio a tantas modalidades de alfabetização. O conceito de alfabetização é muito amplo. E não podemos esquecer as diferentes concepções que fundamentam os processos educativos que se relacionam à aprendizagem da leitura e da escrita. Até este momento, eu só conseguia identificar duas concepções: uma que vê a alfabetização como iniciação à codificação/decodificação de palavras escritas alfabeticamente e outra, que entende a alfabetização como aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus usos sociais. Hoje, aqui com vocês, descobri outra dimensão da alfabetização: como meio de crescimento humano. Aprender (e ensinar) a ler e escrever passa a ter para mim outra significação – a leitura e a escrita também são formas de interação cultural e humanização.

Luana: Então é a cultura do aluno e o seu contexto sociocultural que dão concretude ao processo de alfabetização?

Bete: Na perspectiva freireana sim.

Isabel: Eu entendo a alfabetização como um direito do aluno e um caminho para que ele conquiste outros direitos.

Bete: Antes de encerrarmos nossa reunião vamos escolher quem fará o relatório. Tânia, Simone e Luana, vocês que estão chegando agora precisam saber que temos a prática de registrar nossos encontros produzindo relatórios dos mesmos. A cada encontro uma de nós tem a responsabilidade de escrever o relatório. Começaremos a próxima reunião lendo o relatório deste encontro. Então quem se habilita?

Verônica: Eu gostei muito de nossas discussões. Eu vou escrever o relatório. É um momento de reflexão e de sistematização de conhecimentos.

Stella: É isso mesmo. Baseada na experiência de escrita que vivenciamos em nossos encontros passados, eu instituí a escrita de relatórios com as crianças. Foi muito produtivo, mas isso é assunto para outro centro de estudos...

Luana: Bete, eu gostaria de ler um pouco sobre Paulo Freire e sobre o que vocês já sabem sobre o processo de humanização, porque não li muita coisa até agora. Vamos ler algum texto para a próxima discussão no centro de estudos?

Bete: Paulo Freire tem muitos livros publicados. Além de alguns livros eu tenho algumas palestras transcritas. Uma das palestras ele proferiu no Chile, na época do seu exílio e fala, especificamente, sobre a relação educação/humanização. Vamos nos propor a ler esse texto e aprofundar em outra discussão do grupo? O nome do texto é "Papel da educação na huma-

nização". Eu tenho ele aqui na minha sala, vou buscar para socializarmos.

Luana: Ótimo, então vamos ler para conhecer um pouco mais essa discussão.

CONCLUSÃO

Papel da educação na humanização

Paulo Freire

(Resumo de palestras realizadas em maio de 1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do governo do Chile e da Universidade do Chile.)

Não se pode encarar a educação a não ser como um que-fazer humano. Que-fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem. O que é o homem, qual a sua posição no mundo – são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação. Se essa preocupação, em si, implica as referidas indagações (preocupações também, no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não.

Não pode existir uma teoria pedagógica que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que-fazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso que-fazer será cada vez mais libertador.

O próprio homem, sua "posição fundamental", como diz Marcel, é a de um ser em situação – "situado e fechado". Um ser articulado no tempo e no espaço, que sua consciência intencionada capta e transcende. Tão somente o homem, na verdade, entre os seres incompletos vivendo um tempo que é seu, um tempo de que-fazer, é capaz de admirar o mundo. É capaz de objetivar o mundo, de ter nesse um "não eu" constituinte do seu eu, o qual, por sua vez, o constitui como mundo de sua consciência.

A possibilidade de admirar o mundo implica estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu "espírito", mais do que um puro fazer, são que-fazer que contém, inseparavelmente, ação e reflexão.

O homem é um ser da práxis porque admira o mundo e, por isso, o objetiva; porque capta e compreende a realidade e a transforma com a sua ação-reflexão, o homem é um ser da práxis. Mais ainda: o homem é práxis e, porque assim o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tão pouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em "coisa". Sua vocação ontológica, que ele deve tornar existência é a do sujeito que opera e transforma o mundo. Submetido a condições concretas que o transformem em objeto, o homem estará sacrificado em sua vocação fundamental. Mas, como tudo tem seu contrário, a situação concreta na qual nascem os homens-objetos também gera os homens-sujeitos. A questão que agora enfrentamos consiste em saber, na situação concreta, em que milhares de homens estejam nas condições de objetos, se aqueles que assim os transformam são realmente sujeitos.

Na medida em que os que estão proibidos de ser são "seres-para-outro", os que assim o proibem são falsos "seres-para-si". Por isso, não podem ser autênticos sujeitos. Ninguém é, se proíbe que outros sejam. Essa é uma exigência radical do homem como um ser incompleto: não poder ser, se os outros também não são. Como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade (o que não ocorre com os "seres em si", os quais, também incompletos, como os animais, as árvores, não se sabem incompletos), o homem é um ser da busca permanente. Não poderia haver homem sem busca, do mesmo modo como não haveria busca sem mundo. Homem e mundo: mundo e homem, "corpo consciente", estão em constante interação, implicando-se mutuamente. Tão somente assim pode-se ver ambos, pode-se compreender o homem e o mundo sem distorcê-los. Pois bem; se o homem é esse ser da busca permanente, em virtude da consciência que tem de ser incompleticidade, essa busca implica:

- a) um sujeito
- b) um ponto de partida
- c) um objeto

O sujeito da busca é o próprio homem que realiza. Isso significa, por exemplo, que não me é possível, numa perspectiva humanista, "entrar" no ser de minha esposa para realizar o movimento que lhe cabe fazer. Não posso lhe prescrever as minhas opiniões. Não posso frustrá-la em seu direito de atuar. Não posso manipulá-la. Casei-me com ela, não a comprei num armário, como se fosse um objeto de adorno. Não posso fazer com ela seja o que me parece que deva ser. Amo-a tal como é, em sua incompleticidade, em sua busca, em sua vocação de ser, ou então não a amo. Se a domino e se me agrada dominá-la, se ela é dominada e se lhe agrada sê-lo, então em nossas relações não existe amor, mas sim patologia de amor: sadismo em mim, masoquismo nela.

Do mesmo modo e pelas mesmas razões, não posso esmagar meus filhos, considerá-los como coisas que levo para onde me pareça melhor. Meus filhos, como eu, são o "devenir". São como eu, buscos. São inquietações de ser, tal como eu. Não posso, igualmente, coisificar meus alunos, coisificar o povo, manipulá-los em nome de nada. Por vezes, ou quase sempre, para justificar tais atos indiscutivelmente desrespeitosos da pessoa, busca-se disfarçar seus objetos verdadeiros com explicações messiânicas. É necessário, dizem, salvar essas pobres massas cegas das influências malsãs. E, com essa salvação, o que pretendem os que assim atuam é salvarem-se a si mesmos, negando ao povo o direito primordial de dizer a sua palavra.

Sublinhemos, todavia, um ponto que não se deve esquecer. Ninguém pode buscar sozinho. Toda busca no isolamento, toda busca movida por interesses pessoais e de grupos, é necessariamente uma busca contra os demais. Consequentemente, uma falsa busca. Tão somente em comunhão, a busca é autêntica. Essa comunhão, contudo, não pode ocorrer se alguns, ao buscarem, transformam-se em contrários, antagônicos dos que proíbem que busquem, o diálogo entre ambos se torna impossível e as soluções que os primeiros procuram para amenizar a distância em que se encontram com relação aos segundos não ultrapassam – nem jamais o poderiam – a esfera do assistencialismo. No momento em que superassem essa esfera e resolvessem buscar em comunhão, já não seriam antagônicos dos segundos e, portanto, já não proibiriam que esses buscassem. Teriam renunciado à desumanização tanto dos segundos como de si mesmos (dado que ninguém pode humanizar-se ao desumanizar) e adeririam à humanização.

O ponto de partida dessa busca está no próprio homem. Mas como não há homem sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros. No homem em seu aqui e seu agora. Não se pode compreender a busca fora desse intercâmbio homem-mundo. Ninguém vai mais além, a não ser partindo daqui. A própria "intencionalidade transcendental", que implica a consciência do além-limite, só explica na medida em que, para o homem, seu contexto, seu aqui e seu agora, não sejam círculos fechados em que se encontre. Mas, para superá-los, é necessário que esteja neles e deles seja consciente. Não poderia transcender seu aqui e seu agora se eles não constituíssem o ponto de partida dessa superação.

Neste sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, repetindo Marcel, a de "estar em situação", ao debruçar-se reflexivamente sobre a "situacionalidade", conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tornará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções.

Dessa forma, o objetivo básico de sua busca, que é o "ser-mais", a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado. Existencializar é realizar a vocação a que nos referimos no começo desta exposição.

Pois bem, se falamos da humanização, do "ser-mais" do homem – objetivo básico da sua busca permanente –, reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. Se admitíssemos que a desumanização, como algo provável e comprovado na história, instaurasse uma nova vocação do homem, nada mais haveria a fazer, a não ser assumir uma posição cínica e desesperada. Essa dupla possibilidade – a da humanização e a da desumanização – é um dos aspectos que explicam a existência como um risco permanente. Risco que o animal não corre, por não ter consciência de sua incompleticidade, de um lado, e por não poder animalizar o mundo, não se poder desanimalizar, de outro. O animal, em qualquer situação em que se encontre, no bosque ou num zoológico, continua sendo um "ser-em-si". Mesmo quando sofre com

a mudança de um lugar para outro, seu sofrimento não afeta a sua animalidade. Não é capaz de se perceber "desanimalizado". O homem, por sua vez, como um "ser-para-si", se desumaniza quando é submetido a condições concretas que o transformam num "ser-para-outro".

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade.

A concepção humanista e libertadora da educação, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeitam a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana, tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo, é capaz de, desprendendo dele conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico, desmistifica a realidade, razão porque não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu devenir. É biófila e não necrófila.

A concepção humanista realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu que-fazer é problematizador, jamais dissertador ou depositar. A concepção humanista parte da necessidade de fazê-lo. E essa necessidade lhe é imposta na medida mesma em que encara o homem como um ser de opções. Um ser cujo ponto de decisão está ou deve estar nele, em suas relações com o mundo e com os outros.

A concepção humanista, problematizante, da educação, afasta qualquer possibilidade de manipulação do educando. De sua adaptação. Disso resulta que, para os que realmente são capazes de amar o homem e a vida, para os biófilos, o absurdo está não na problematização da realidade que minimiza e esmaga o homem, mas no mascaramento dessa realidade que desumaniza.

Em lugar de uma consciência "coisa" a concepção humanista entende a consciência como um abrir-se do homem para o mundo. Não é um recipiente que se enche, é um ir até ao mundo para captá-lo. O próprio da consciência é estar dirigida para algo. A essência de seu ser e a sua intencionalidade (*intentio, intendere*); é por isso que toda a consciência é sempre "consciência de". Nesse caso, consciência de consciência, consciência de si mesma. Não deixa de ser um eu para ser uma coisa para a qual sua consciência se intencionasse. Continua sendo um eu que se volta intencionalmente sobre si, um eu que não se cinde – consciência e mundo se dão simultaneamente. Intencionada para o mundo, este se faz mundo da consciência.

A concepção problematizadora da educação, ao contrário, ao colocar o homem-mundo como problema, exige uma posição permanentemente reflexiva do educando. Esse não é mais a caixa passiva, que vai sendo preenchida, mas é um corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio. Diante de cada situação problemática com que se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo de sua consciência, que se vai tornando crítica.

A concepção problematizadora da educação sabe que, se o essencial do ser da consciência é a sua intencionalidade, seu abrir-se para o mundo, este – como mundo da consciência – se constitui como "visões de fundo" da consciência intencionada para ele. No marco dessa "visão de fundo", todavia, nem todos os seus elementos se tornam presentes à consciência como "percebidos destacados em si". A concepção problematizadora, ao desafiar os educandos através de situações existenciais concretas, dirige seu olhar para elas, com o que aquilo que antes não era percebido destacado passa a sê-lo. Dessa forma, a educação se constitui como verdadeiro que-fazer humano. Educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica. Identificados nessa reflexão-ação e nessa ação-reflexão sobre o mundo mediatizador, tornam-se ambos – autenticamente – seres de práxis.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

2. Liste no quadro a seguir as diferenças entre as abordagens economicista e educativa da alfabetização.

Abordagem economicista	Abordagem educativa

RESPOSTA COMENTADA

As principais diferenças entre as abordagens economicista e educativa são:

Abordagem economicista: (1) a educação contribui para aumentar a renda, reduzir a pobreza, a desigualdade social e formar a mão de obra qualificada; (2) a qualidade da educação está ligada à produtividade; (3) a formação é tomada como informação.

Abordagem educativa: (1) a aprendizagem da leitura e da escrita está vinculada à capacidade/possibilidade de ler e interpretar o mundo

criticamente, de compreender melhor a sociedade em que vive e de participar de forma responsável e crítica na construção de um mundo mais humanizado; (2) a qualidade da educação está ligada à melhoria das condições humanas, ao desenvolvimento global do sujeito em seus aspectos físicos e culturais, que estão diretamente relacionados à concepção de mundo, valores éticos, valores estéticos, autoestima, autoconfiança, responsabilidade, sociabilidade, independência e autonomia e cuidado de si; (3) a formação é tomada como humanização do ser humano.

Isso foi o que as professoras discutiram. Se você percebeu outras diferenças, você ampliou o diálogo, e significa que se inseriu nele de modo crítico. Procure sempre ampliar, na sua contribuição, o que o texto da aula pode trazer como conceitos e ideias, sendo você também um participante crítico e reflexivo nesse diálogo.

Esta aula teve como propósito inserir você, leitor e estudante, nos diálogos que vêm se desenvolvendo no campo da Educação, focando na alfabetização como um problema histórico, social, político e educacional. Através do diálogo das professoras, pudemos ver que o enfrentamento da problemática do fracasso da escola em alfabetizar o povo brasileiro tem uma primeira raiz, que definimos como uma distorção na capacidade de olhar para a realidade complexa da questão. Alfabetização faz parte de um conjunto de questões que tem a ver com o desenvolvimento humano e social, e esse conjunto de questões tem enraizamentos históricos e políticos profundos, relacionados com a própria história e desenvolvimento do Brasil como país, de seu povo e de sua cultura. Mas as políticas atuais de enfrentamento dessa questão passam no momento pelo investimento em uma perspectiva economicista, que compreende o problema privilegiando sua face econômica, e desenvolvendo avaliações que trazem complicações para o trabalho educativo e pedagógico. As provas nacionais, que teriam como objetivo diagnosticar a situação escolar nacional, têm na verdade contribuído com uma lógica classificatória, baseada em resultados e no estabelecimento de metas, sem discutir os processos que acontecem, cotidianamente, nas escolas brasileiras. As discussões não param por aí, vamos a seguir conhecer outras questões.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 1

Registrando o aprendido, refletindo para conhecer mais e melhor.

Verônica: — Olá, hoje vocês me conheceram, sou professora da rede pública de ensino, e trabalho com o primeiro ano do ciclo de alfabetização. Há algum tempo estudo essas questões que hoje vocês começaram a pensar, e assim como nós fazemos o registro das nossas reflexões no centro de estudos de nossa escola, vamos pedir para que você construa também um registro crítico e reflexivo do que aprendeu e pensou hoje. Vou propor para vocês uma ficha de registro, que é a que eu faço nos meus dossiês e relatórios. A prática do registro nos permite voltar sempre às reflexões passadas, sem perder o que nesse momento a gente considera importante, e poder então pesquisar nosso próprio processo de aprender. Preencha a ficha e discuta em sua tutoria, com seus colegas e com sua tutora, para poder trocar as experiências que cada um vivenciou nessa aula.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 1

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula?

2. O que considere relevante na aula de hoje?

3. O que eu pensava que sabia, mas que aprendi de outro modo?

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula?

5. Quais foram as questões que a aula me fez pensar e que gostaria de aprofundar?

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula?

RESPOSTA COMENTADA

Uma ficha de registro crítico deve ser preenchida a partir do retorno às atividades da aula e após a leitura dos textos e vídeos sugeridos. Sugerimos que seja realizada depois de um tempo para a reflexão das questões que a aula suscitou em seu pensamento. Ela deve ser discutida no processo de tutoria, para ampliação das questões que ficam em aberto para você e seu grupo de colegas estudantes. Importante é retomar os principais pontos da aula nos itens 2, 3 e 4, buscando fazer uma resenha sintética das principais questões, e responder de modo mais reflexivo aos itens 1, 5 e 6. Não faça uma lista de questões, simplesmente, exercite sua escrita reflexiva, procurando entrar no diálogo com as professoras da escola Oito de Outubro.

RESUMO

A alfabetização é um tema importante no debate educacional, político e social brasileiro contemporâneo. Questões centrais desse debate são as políticas públicas de enfrentamento da problemática do fracasso escolar das crianças, jovens e adultos, principalmente das classes populares. O Ideb, como índice dos resultados dos estudantes brasileiros funda uma lógica que tem a avaliação como medida para o diagnóstico da situação nacional e a implementação de políticas públi-

cas, mas instaura uma lógica classificatória e meritocrática, na medida em que ranqueia as escolas e distribui recursos como forma de incentivo à consecução de metas. A crítica a essas políticas encontra-se na perspectiva que considera o desenvolvimento humano como importante parte do desenvolvimento da cultura nacional, não se reduzindo a seus aspectos econômicos. Nesse sentido, Paulo Freire é uma referência importante nos estudos da alfabetização, porque ressalta a perspectiva humanizadora como central nos processos educativos. Os processos e trajetórias da alfabetização serão vivenciados através do acompanhamento e da inserção nos diálogos travados entre professores de uma escola fictícia, criada para representar o contexto escolar brasileiro, em que as professoras, para além da perspectiva que as reduz a meras executantes de políticas e técnicas, reafirmam seu lugar como autoras das teorias e práticas que são desenvolvidas no Brasil, em toda e qualquer escola na qual nesse momento se enfrenta, no cotidiano escolar, o desafio da alfabetização.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, continuaremos a discutir as questões centrais da alfabetização na escola e na sociedade brasileira, mas tomando como foco a organização curricular em ciclos e a relação entre a cultura escrita que a alfabetização implementa e as crianças e jovens das classes populares. Até lá!

Questões centrais da alfabetização na escola e na sociedade brasileira – 2ª parte

*Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello*

AULA

2

Meta da aula

Apresentar, para reflexão, as principais questões e problemáticas da área da alfabetização na escola e na sociedade brasileira.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as principais problemáticas e questões que a área da alfabetização discute na atualidade;
2. relacionar algumas das políticas públicas de avaliação destinadas à alfabetização, compreendendo as bases legais do sistema de ciclos;
3. reconhecer a relação entre a escola e as crianças e jovens das classes populares.

INTRODUÇÃO

Na aula de hoje, continuaremos pensando questões centrais e problemáticas da área da alfabetização na escola e na sociedade brasileira. Na aula passada, discutimos as políticas públicas de avaliação para a área, bem como a perspectiva da alfabetização como desenvolvimento humano. Nesta aula, vamos discutir dois temas igualmente relevantes: a organização da educação básica por ciclos, e a relação entre a cultura da escola e as culturas das crianças das classes populares.

No cotidiano escolar, encontramos formas de organização que tratamos como naturais, como a organização em ciclos, e muitas vezes não compreendemos como e por que essas formas foram assumidas pelos sistemas de ensino. No caso da organização por ciclos, muitas informações do senso comum circulam, e fazem com que pensemos de modo equivocado sobre esse espaço-tempo que é o ciclo de alfabetização. Ainda, a escola brasileira atende em sua grande maioria crianças e jovens que são filhos e filhas das classes populares. Que ideias temos sobre eles, sobre seus modos de pensar, fazer, se comportar? A sociedade brasileira, formada sob o signo da colonização europeia, sofre, ainda hoje, os impactos desse desencontro violento. O resultado, muitas vezes, é que narramos nossas crianças como incapazes de aprender e culpadas pelo fracasso que obtêm em sua escolaridade. O propósito da aula é, portanto, nos debruçarmos sobre estas duas questões, buscando delinear um panorama das principais questões que nos impedem de construir uma educação de qualidade para todos. Uma boa aula!

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

O primeiro encontro das professoras na escola suscitou muitas discussões durante a semana. No dia da reunião pedagógica, instaurou-se o que as professoras passaram a chamar centro de estudos. Espaço fundamental de formação continuada na escola, o centro de estudos dessa semana começou com as questões que foram provocadas no encontro anterior. O sistema de ciclos, política já implementada na escola, não tinha sido discutido pelas professoras, que retomaram o tema buscando compreendê-lo.

Bete: Olá, para todas! Estamos hoje iniciando oficialmente nosso centro de estudos. A partir de agora, vamos ter um espaço, toda semana, para conversarmos sobre nossas questões pedagógicas e educacionais, trocarmos experiências e registrarmos nossa trajetória como profes-

ras que pensam e pesquisam sua prática, estudando e dialogando sobre nossos problemas, desafios e nossas alegrias e conquistas. Estou muito feliz por termos conquistado este espaço. O que vamos discutir hoje?

Luana: Sabem do que estou me lembrando? No nosso encontro passado, nós começamos a conversar sobre o **SISTEMA DE CICLOS**. Eu não compreendo por que isso se instaurou nos sistemas de ensino brasileiros... Por favor, me expliquem como funciona esse Ciclo de Alfabetização.

SISTEMA DE CICLOS

No sistema de ensino ciclado, a avaliação é feita ao longo do ciclo, e não ao fim do ano letivo (séries). Nos ciclos, a avaliação deve ser feita no dia a dia da aprendizagem, de diversas formas, incorporando-se a educação formal à experiência de vida trazida pelo aluno do seu universo familiar e social. O sistema ciclado se fundamenta no regime de progressão continuada – uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. A LDB de 1996 concedeu autonomia a estados, municípios e escolas para adotar, ou não, o sistema de ciclos.

Bete: Você deve saber que a LDB abre a possibilidade para que os sistemas de ensino se organizem sob forma de **SÉRIES**, ciclos ou **MÓDULOS**, podendo uma mesma escola ter todas essas modalidades de organização. Nossa rede se organiza da seguinte forma: os três primeiros anos de escolaridade da Educação Básica estão organizados sob forma de ciclo, o Ciclo de Alfabetização, em que a criança não é retida ao final de um ano letivo, somente ao final do terceiro ano é que ela será “promovida” para o 4º ano. Se ela não conseguir rendimento suficiente, permanecerá por mais um tempo no primeiro ciclo.

Luana: Então, nos três primeiros anos, os alunos não fazem prova, são promovidos automaticamente, é isso?

Verônica: Não é bem assim, a lógica do ciclo é diferente da lógica da série. Os ciclos e as séries são sistemas de organização e divisão do tempo de escolarização da criança. As séries organizam esse tempo ano a ano – é o chamado sistema seriado – já os ciclos organizam e dividem esse tempo de dois em dois anos, como em algumas redes, de três em três, como a nossa. Esse é o sistema ciclado.

SÉRIES

No sistema de ensino seriado, as disciplinas (matérias) são organizadas de acordo com a série ou etapa de aprendizado em que o aluno se encontra. O conhecimento é cumulativo e exige pré-requisitos, ou seja, não se pode passar adiante sem o aprendizado anterior. Nesse sistema de ensino, a ênfase está na avaliação quantitativa que determina a aprovação ou reprovação do estudante.

MÓDULOS

No sistema modular, o ensino caracteriza-se, sobretudo, pela concentração das atividades inerentes a cada matéria da grade curricular durante seis horas por dia e por variável número de dias, de acordo com as cargas horárias previstas para cada campo disciplinar. Diferentemente do ensino regular (seja ciclado ou seriado) que trabalha todas as disciplinas simultaneamente, no ensino por módulos, cada disciplina é trabalhada de forma individual (uma por vez), por um período de tempo que atende às exigências de sua carga horária anual.

Bete: Algumas redes como a nossa adotam o sistema ciclado e seriado no primeiro segmento do Ensino Fundamental; outras têm dois ciclos neste mesmo segmento – o primeiro ciclo de três anos (os primeiros anos de escolarização) e o segundo ciclo – o quarto e quinto ano. Enfim, existem diferentes formas de organização do sistema ciclado.

Stella: Mas isso não tem nenhuma relação com o que Luana chamou de promoção automática.

Raquel: Mas acaba acontecendo promoção automática. Eu sou contra isso.

Simone: Esta questão me intriga muito. Eu não consigo compreender como a promoção automática pode beneficiar o aluno.

Bete: A organização por ciclos não se restringe apenas à distribuição do tempo de escolarização. O sistema ciclado muda a cultura escolar, exige e provoca:

1. uma revisão curricular e nas formas de organização do conhecimento na escola;
2. a modificação da relação professor-aluno e das relações de ensino em sala de aula;
3. a produção de práticas diferenciadas;
4. o abandono de práticas de avaliação fundadas na retenção e o exercício da avaliação como forma contínua e continuada, como a elaboração dos dossiês, por exemplo.

Stella: Não se trata de promoção automática, e sim de uma avaliação que não está centrada na retenção. Isso modifica toda a dinâmica da escola, não só a forma de avaliação, mas a organização didática e curricular dos conhecimentos, as relações espaço-temporais, as relações de ensino e a própria formação de professores – inicial e continuada –, bem como as relações de poder – pois o sistema ciclado pressupõe uma maior participação da família. O sistema ciclado produz uma outra cultura escolar muito mais focada na função social da escola e no papel da professora como mediadora do processo de aprendizagem da criança.

Simone: Tudo isso é muito maior do que a questão escola seriada – reprovação X escola ciclada – sem retenção. Eu nunca consegui compreender o sistema de ciclo para além da questão da promoção automática. Aliás, eu pensava que era essa a diferença entre o sistema seriado e o ciclado: um reprova e retém o aluno – o seriado; o outro aprova e promove automaticamente – o ciclado. Toda essa discussão é inteiramente nova para mim.

Stella: Eu estudo os ciclos. Esse é o tema de minha dissertação no mestrado. O sistema ciclado é muito mais democrático que o sistema seriado. É uma proposta de escola e educação centradas no aluno, uma aposta na aprendizagem. Eu vou ler o que a professora Claudia Fernandes da Unirio, que estuda a questão dos ciclos diz:

“A avaliação na escola em ciclos traz como princípio a ideia que todos os alunos são capazes de aprender, que têm ritmos próprios de aprendizagem e que seus processos de aprendizagem não devem ser interrompidos ano a ano” (2008, p. 54).

É esta compreensão de aprendizagem e a mudança na prática de avaliação que podem beneficiar o aluno, pois não o excluem do sistema escolar e, além de garantir o seu direito à escolarização regular, apostam em sua capacidade de aprender.

Raquel: Mas não é isso que vemos acontecer. Pelo contrário, o que temos visto é que as crianças permanecem na escola sem aprender.

Stella: Este é um problema de toda a escola e deve ser assumido como uma responsabilidade da escola como um todo.

Bete: Acho que devemos destinar um centro de estudos somente para nos debruçarmos sobre o sistema ciclado e as práticas de avaliação. Stella, passe para nós essa referência sobre ciclos.

Stella: Eu li um trecho do artigo de Claudia Fernandes “Avaliação sem reprovação: elementos para o debate”, que está na revista *Ciclos em Revista*, volume 4. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos, publicada pela WAK Editora. Acho que todo mundo poderia ler esse texto.

Bete: Isso vai nos ajudar a compreender e fazer a crítica tanto ao atual sistema de avaliação, quanto à ideologia da seriação, que nos faz pensar no desenvolvimento da criança como uma escada, que vai avançando dos degraus mais baixos – conteúdos e conhecimentos mais simples – para os mais altos, onde estão os conhecimentos geralmente considerados mais abstratos.

Stella: É, Bete, isso é um problema muito grande, que precisamos enfrentar...

Luana: Mas ainda não entendi como surgiu esse modelo. Como era antes e por que mudou?

Stella: Eu li a tese de doutorado da professora Claudia Fernandes. Lá, no Capítulo 3, eu encontrei um trecho que me fez compreender as mudanças na lei que propiciaram esse novo modelo que passou a ser incorporado por alguns sistemas de ensino. Tenho aqui o trecho e posso ler com vocês, se quiserem.

Luana: Queremos sim!

Stella: Então, vejam bem o que diz a professora Claudia Fernandes:

“A organização do ensino em ciclos: justificativas e bases de sustentação

(...)

3.1– As justificativas políticas e sociais: o fracasso escolar e as tentativas de superação

(...)

Para Franco, Bonamino e Fernandes (1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 referendou as experiências já existentes nas diferentes redes de ensino acerca da organização da escolaridade em ciclos e promoção. Segundo esses autores, pode-se pensar a LDB sob o paradigma das políticas baseadas em evidências (*evidence based policies*, GOLDSTEIN, 1998), ou seja, pesquisas e evidências fundamentam políticas. Se nos atentarmos ao texto da lei, no artigo 23 que regulamenta a organização da educação básica:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Notaremos que neste aspecto, a atual legislação referenda as experiências em ciclos já existentes no país e que tomam corpo a partir da década de 1990, diferindo das leis anteriores que, embora considerassem ciclos, módulos e outras arrumações, tinham a organização em séries como a regra. Em especial, deve ser observado que a lei faz menção à organização por ciclo e por idade, possibilidades de estruturação da educação básica que enfatizam a importância da avaliação continuada.

Outra experiência que coloca a LDB sob o paradigma das políticas baseadas em evidências pode ser encontrada no fato de que a proposta de ciclos conjugada com a avaliação continuada dentro de cada ciclo passou a

ter repercussão nacional no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que teve sua primeira versão ao final de 1994 e sua publicação em 1995. Os PCN traziam elementos de similaridade com as experiências já existentes: a organização escolar por ciclos e a avaliação continuada, aspectos que posteriormente foram valorizados na Lei 9.394/96. Ambos os instrumentos são convergentes nas tentativas de garantir a organização do ensino em ciclos e a adoção de formas contínuas e cumulativas de avaliação do desempenho do aluno. Para os PCN,

Os conhecimentos adquiridos na escola requerem tempos que não são necessariamente os fixados de forma arbitrária, nem pelo ano letivo, nem pela idade do aluno. As aprendizagens não se processam como a subida de degraus regulares, mas por avanços de diferentes magnitudes. Embora a organização da escola seja estruturada em anos letivos é importante que em uma perspectiva pedagógica a vida escolar e o currículo possam ser assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis (BRASIL, 1996, p. 16).

Ainda de acordo com os PCN, o ciclo corresponderia melhor “ao tempo de evolução das aprendizagens e a uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização” (Ibid, p. 16).

Outro aspecto que vale ser ressaltado no âmbito desse estudo é que a atual LDB coloca sua ênfase nos aspectos relativos à *promoção* em comparação com a LDB anterior (Lei 5.692/71), cuja tônica estava na *aprovação*. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, no inciso V do artigo 24, as seguintes diretrizes para a avaliação na escola:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1971).

Note-se que o texto legal trata como possibilidade o que era equacionado praticamente como exceção no âmbito da legislação precedente, como é o caso da aceleração de estudos, procedimento que se tornou presente em muitas iniciativas ao longo das décadas de 1980 e, principalmente, de 1990. A menção aos estudos paralelos de recuperação também está no rol de práticas consagradas que foram incorporadas ao texto legal. A legislação anterior não especificava o caráter paralelo dos estudos de recuperação, mas sim ao final do período letivo. Observe-se também que o tema da progressão e classificação dos alunos em séries, ciclos ou etapas é objeto de outras especificações, no inciso II do mesmo artigo 24:

A classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1971).

O aspecto relevante a ser destacado aqui se refere ao item (c), que permite a inscrição de alunos em séries ou etapas compatíveis com seu grau de desenvolvimento e experiência. Isso contrasta com o modo pelo qual a LDB de 1971 concebia a possibilidade de progressão do aluno. De acordo com a legislação anterior, “verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos idade e aproveitamento” (BRASIL, 1971, art. 14).

Nota-se duas mudanças relevantes: o *desenvolvimento* e a *experiência* do aluno tomam o lugar do *aproveitamento* no texto atual. A Lei 9.394/96 contempla situações mais abrangentes que a anterior e facilita a correção da distorção idade/série, aspecto combatido pelas diversas redes de ensino no país.

Retomando a discussão acerca do fracasso escolar, observamos que esse tem sido tratado, no âmbito das experiências implementadas, por iniciativas que têm no seu bojo o sistema de ciclos e que abrigam

diversas possibilidades de promoção dos alunos, comprovando, portanto a hipótese de que a avaliação pode não ser a única responsável, mas torna-se uma grande “vilã” no contexto da compreensão do fracasso escolar. Também a hipótese de que a estruturação/ordenamento da escolaridade concorre para o fracasso é considerada sob o argumento de que o ensino seriado não respeita o desenvolvimento dos alunos. Do ponto de vista das políticas educacionais, o sistema seriado conjugado às sucessivas reprovações propiciam a evasão escolar e a distorção idade/série, aspectos que comprometem o sistema educativo como um todo seja do ponto de vista pedagógico, social e econômico, e que sempre foram combatidos através de políticas de promoção automática.

Termino chamando atenção para o fato de que a seriação não pode, sozinha, ser tomada como causa do fracasso escolar e, em contrapartida, o ciclo ser tomado como a grande solução para esse problema – como muitas políticas educacionais sustentam – uma vez que a seriação é produto de uma determinada concepção de escola. Essa sim deve, em seu conjunto, ser analisada e talvez assim, diante de mudanças estruturais possamos tratar o que entendemos por fracasso escolar: não só altas taxas de evasão e repetência, mas a falta de cumprimento dessa instituição com a sua função social.”

Luana: Acho que temos muito ainda que conversar sobre esse tema. Podemos retomá-lo em outro centro de estudos?

Bete: Sim, Luana, até porque o tema da organização da escolaridade nos anos iniciais tem a ver com a questão do currículo, que será tema de nossas próximas conversas. Precisamos, além do mais, compreender como se organiza o primeiro ciclo, que corresponde aos anos em que as crianças apropriam-se da cultura escrita, organiza-se, tanto em termos curriculares como em relação às práticas e metodologias. Precisamos ainda, e principalmente, discutir que lógica as crianças possuem e põem em ação nessa fase da vida e da escolaridade, para pensarmos em experiências mais ricas e de qualidade para todos.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

1. Disserte sobre as mudanças que a Lei 9.394/96 traz, relativamente à organização da Educação Básica, ressaltando as principais características da organização por ciclos.

No site (http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm), pesquise na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior (5.692/71) como se organizava a Educação Básica, e busque comparar essas mudanças da LDB de 1996 com as da LDB que a precedeu e transcreva na tabela a seguir.

LDB 9.394/96	LDB 5.692/71

RESPOSTA COMENTADA

Você deve analisar, no texto de Fernandes, principalmente três mudanças:

1. a importância da avaliação continuada;
2. a promoção versus a aprovação;
3. a relevância do desenvolvimento e experiência do aluno versus o aproveitamento do mesmo.

A ESCOLA E AS CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES

Na volta do intervalo, as professoras perceberam que Raquel não retornou. Aguardaram um pouco e então chega Abigail, a diretora da escola, muito aborrecida, com uma notícia que ela transmitiu da seguinte forma:

Abigail: Gente, tenho muito desgosto de dizer a vocês que Raquel não vai voltar hoje, pois teve de ir para o hospital engessar a mão. Everton, seu aluno, quebrou sua mão. Estou muito chocada com a violência do ato, pois Raquel está muito machucada, chorando muito, e disse que não sabe mais se vai voltar!

As professoras começaram a conversar em um burburinho, e Luana disse, em lágrimas:

Luana: Não aguento mais essas atitudes agressivas de algumas crianças...

Abigail: Não sei o que vou fazer. Chamei a mãe dele, mas seu pai está preso e ela parece não controlar a situação dos filhos impossíveis.

O burburinho acontecia enquanto uma professora nova acabava de chegar. Janice vinha de outra escola, remanejada para acompanhar seu marido, um professor de Ciências Sociais da universidade próxima à escola. Apresentou-se em meio à confusão e perguntou o que havia acontecido. Nesse momento, as professoras estavam se dirigindo para o pátio da escola, e Abigail contou o que houve, indignada. Isabel, outra professora, aproximou-se de Janice e lhe disse, baixinho no ouvido:

Isabel: Não dê tanta importância assim, não é para tanto...

Janice: Mas como não é para tanto? Um menino que quebra a mão da professora, coitada...

Isabel: Calma, eu vou te mostrar o “monstro”...

Nesse momento, vem-se aproximando um menino muito pequeno, com um sorriso imenso no rosto. Levanta as mãozinhas para Isabel, e lhe dá um forte abraço. Dirige-se a Janice e também a abraça, e afasta-se correndo.

Isabel: Ele é a criança que machucou a professora...

Janice fica muito assustada e percebe que não compreende todos os processos que acontecem ali na escola. De volta ao centro de estudos, com o clima já mais acalmado, o assunto era Everton e as crianças impossíveis das classes populares.

Bete: Pessoal, eu sei que está todo mundo solidário com Raquel, mas penso que devemos discutir criticamente o que aconteceu aqui hoje.

Luana: Eu estou muito chocada, acho que não estudei para isso. Vi no curso de Pedagogia outra realidade escolar. A cada dia cresce a violência na escola, e nós somos impotentes para lidar com isso.

Bete: Luana, não se pode falar de criança praticando violência. Esse é um conceito que se refere a práticas muito mais amplas, que tomam cena nas sociedades, e precisamos dar um passo atrás e analisar com mais cuidado a situação. Não se esqueçam que Everton é um menino de cinco anos, filho das classes populares, e não pode ser nomeado da forma como vocês falavam. Estamos na escola, lugar de reflexão, e precisamos pensar de modo mais acertado...

Alice: É, Bete, mas em alguns momentos fica difícil mesmo, estamos aqui de certa forma expostas a essas situações, e precisamos pensar. Na minha turma há muita criança assim que, por qualquer coisa bate e soca. Eu, sinceramente, muitas vezes não sei o que fazer.

Janice: Oi, gente, eu sei que estou chegando hoje na escola, mas gostaria de refletir sobre a situação. Não gosto muito dessa fala de que as famílias não educam suas crianças, porque não é verdade. O que acontece é que temos um parâmetro de educação, nas classes médias, e não reconhecemos as práticas das famílias de classes populares como educativas. A organização do tempo, a forma da afetividade, as maneiras de falar são diferentes, e têm relação com as vivências e práticas que essas famílias têm, na suas culturas; temos uma tendência de achar que, porque são diferentes das nossas, são menos importantes ou não são nada.

Isabel: Eu vou mais longe: a sociedade brasileira nasceu sob o signo de uma violência de base, que foi o processo de colonização. Não podemos nos esquecer que somos herdeiros dessa violência, e cada um de nós, em sua medida, participa ainda desses processos. O povo que veio das diferentes localidades africanas, por exemplo, e as populações indígenas, sofreram uma violência que não se apaga em cem anos. É preciso pensar um pouco antes de chamar um menino de “monstro”, porque podemos estar violando direitos e praticando uma injustiça histórica. Violência são os processos mais amplos que constituíram a sociedade brasileira, e o que vemos até hoje são expressões dessa violência primeira.

A violência se manifesta por meio do abuso da força, da tirania, da opressão. Existem diversas formas de violência, tais como as guerras, conflitos étnico-religiosos e banditismo. A violência, em seus mais variados contornos, é um fenômeno histórico na constituição da sociedade brasileira. Desde a escravidão, primeiro com os índios e depois, e especialmente, com a mão de obra africana, a colonização mercantilista, o coronelismo, as oligarquias antes e depois da independência, tudo isso somado a um Estado caracterizado pelo autoritarismo burocrático, contribuiu enormemente para o aumento da violência que atravessa a história do Brasil. Diversos fatores colaboram para aumentar a violência, tais como a urbanização acelerada, que traz um grande fluxo de pessoas para as áreas urbanas e assim contribui para um crescimento desordenado e desorganizado das cidades. Colaboram também para o aumento da violência as fortes aspirações de consumo, em parte frustradas pelas dificuldades de inserção no mercado de trabalho. As causas da violência são associadas, em parte, a problemas sociais como miséria, fome, desemprego. Mas nem todos os tipos de criminalidade derivam das condições econômicas. Além disso, um Estado ineficiente e sem programas de políticas públicas de segurança, contribui para aumentar a sensação de injustiça e impunidade, que é, talvez, a principal causa da violência. A violência se apresenta nas mais diversas configurações e pode ser caracterizada como violência contra a mulher, a criança, o idoso, violência sexual, política, violência psicológica, física, verbal, dentre outras. Não se pode falar em violência escolar, pois a criança e o adolescente não são vistos como sujeitos violentos, pelo contrário o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1991 é uma lei que busca proteger crianças e adolescentes vítimas de violência.

Verônica: Sim, mas não consigo deixar de pensar que a escola de antes era melhor. Quando eu estudava, não havia esse tipo de situação...

Isabel: Não havia, ou quando havia era rapidamente solucionada. Durante os anos 1980 e 1990, uma grande população que nunca tinha tido acesso à escola teve que ingressar nela, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tanto a de 1971 quanto a de 1996. Antes ainda, a Constituição Federal de 1988 obrigou o Estado e as famílias a enviarem para a escola as crianças, sob pena de prisão. Essa história é muito recente, daí que estamos ainda lidando com esse ingresso. O que aconteceu foi que a escola sofreu o impacto de se defrontar com a diferença cultural.

Na contemporaneidade, a cultura tem adquirido crescente centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos, bem como nas análises que deles se elaboram (HALL, 1997). A cultura não é mais vista como mero reflexo de uma estrutura econômica: a visão marxista ortodoxa que distinguia a base da superestrutura ideológica tem hoje poucos defensores. A cul-

tura deixa, assim, de corresponder a uma esfera separada da vida social e passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vida distintos e específicos (WILLIAMS, 1985). Esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. (...) não há como analisar essas diferenças sem levar em conta que determinadas “minorias”, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem “o outro”, o “diferente”, “o inferior”. Diferenças, portanto, têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações de poder (CAWS, 1996; SILVA, 1999). Para além de identificar as diferenças e estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas, o desafio da educação crítica é pensar práticas educativas que desestabilizem as relações de poder subjacentes às situações que demarcam as diferenças culturais presentes no cotidiano da escola: questioná-las, refletir criticamente sobre elas e incorporá-las às práticas curriculares é o grande desafio. Para saber mais sobre diferença cultural, leia (MOREIRA, 2002).

Luana: E isso foi só no Brasil?

Janice: Não, isso é o que chamamos pós-colonialidade. O que acontece é que todos os países que tomaram parte nos processos colonizadores do início da era moderna ainda vivem os efeitos dessas políticas violentas de exploração. Há lugares no mundo onde os efeitos são ainda mais fortes, como a Índia, a Argélia, e tantos outros.

Stella: Eu li um trecho muito interessante no curso de alfabetização que frequentei, que é uma parte de um discurso de um lorde inglês, chamado Thomas Macaulay, em que ele defendia o ensino em inglês para a população na Índia. Ele diz assim:

A questão agora diante de nós é simplesmente se, quando está em nosso poder ensinar esta linguagem, nós devemos ensinar linguagens em que, por confissão universal, não há livros em qualquer assunto que mereçam ser comparados a nossos próprios; se, quando nós podemos ensinar a ciência europeia, nós devemos ensinar sistemas que, por confissão universal, quando diferem daqueles da Europa, diferem para pior; e se, quando podemos patrocinar a Filosofia e a verdadeira História, nós devemos encorajar, a custos públicos, doutrinas médicas que envergonhariam um ferreiro inglês, – Astronomia, que provocaria risos em garotas numa pré-escola inglesa, – História, abundante em reis com trinta pés de altura e reinos de trinta mil anos, – e Geografia, feita de mares de melão e mares de manteiga. (...) É impossível para nós, com nossos limitados meios, nos esforçarmos para educar

todo o corpo do povo. Nós devemos, no presente, fazer nosso melhor para formar uma classe que possa ser intérprete entre nós e os milhões a quem nós governamos; uma classe de pessoas, indianos no sangue e na cor, mas ingleses em gosto, opiniões, moral e intelecto. Através daquela classe nós poderemos refinar os dialetos vernaculares do país, enriquecer aqueles dialetos com termos tomados de empréstimo da nomenclatura Ocidental, e dar a eles, por passos, veículos aptos para conduzir conhecimento para a grande massa da população (ASCHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1997, p. 428-430).

Stella: Eu achei impressionante como ele desprezava os costumes e formas de viver e conhecer do povo hindu, para afirmar que os conhecimentos europeus eram superiores. No fundo, é um pouco o que fazemos com as classes populares aqui no Brasil. A gente estranha tudo que é manifestação cultural deles, e chama de credice, de ignorância, de selvageria. Acho que a gente pensa mesmo que nossa forma de ser, pensar, conhecer e viver é melhor...

Janice: Nossa forma de viver nos levou aos grandes problemas que vivemos hoje, como a exploração do trabalho, a destruição dos recursos naturais do planeta, como o consumo desenfreado, como a produção de indivíduos competitivos e autocentrados. Não sei que formas superiores seriam essas...

Luana: Sim, mas a verdade é que esses meninos e meninas vêm para a escola, não aprendem, passam o dia todo brigando e ainda nos machucam... Não sei o que fazer, apesar de compreender que isso tudo é um retrato do processo histórico vivido por todos nós...

UM JOGO DE LUZ E DE SOMBRAS: LÓGICAS DE AÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

(...)

Você merece: leituras pelo avesso do cotidiano escolar

(...)

*As brincadeiras dessas crianças são tão violentas!
Também, não é para menos! No meio em que vivem é só
isso que aprendem! Reprimir não adianta. Elas acabam
voltando essa violência contra nós!*

Quantas vezes ouvimos afirmações como estas? (...) Quantas professoras não justificam os comportamentos violentos das crianças como decorrência do meio onde vivem?

Falas cotidianas, discursos reveladores de modos de funcionamento (Certeau, 1994) que produzem o sucesso ou o fracasso da criança na escola. Tais falas nos instigam a pensar sobre “verdades banalizadas” que se criam, se repetem e se renovam na prática escolar, e que nos desafiam a pensar alternativas para que outros modos de funcionamento se instituem.

Na pesquisa, temos procurado investir na formação do investigador coletivo – o grupo. Recuperar a capacidade (nossa e das professoras) de interrogação dos mistérios do mundo é o eixo epistemológico mais vital de nossa ação pesquisadora. Temos percebido que a experiência de rever e narrar a prática “ desencadeia um processo autorreflexivo fundamental à compreensão das formas particulares de ser e viver a docência” (Pérez, Sampaio & Tavares, 2001, p. 86). Narrar a prática, rever o discurso, no exercício coletivo de estranhar o banal, o comum, o ordinário, tem nos fornecido pistas para pensar os mecanismos de interdição e controle praticados no cotidiano da escola.

Situação: Ana Maria (...), relata-nos com a voz emocionada uma cena presenciada na hora do recreio:

Estava na hora do recreio e havia crianças de várias idades no pátio. Um grupo, em especial, me chamou a atenção, por sua brincadeira. Eram nove crianças, com idades variadas entre 7 e 11 anos, que brincavam de “merece”. Todos queriam ser o traficante, o “dono do morro”. Depois de uma discussão acalorada, o dono do morro foi “escolhido”: o mais forte, o mais alto, o que gritava mais, ou seja, era o “dono da brincadeira”. Chega a polícia, os bandidos se escondem, gritos e correria para todo lado. As carteiras de bolso são as armas de fogo, as pistolas. Os canudos de papelão representavam os fuzis M9, AK, AR15, que só os bandidos possuíam. As crianças corriam, gritavam e reproduziam os sons das balas, além de verbalizar o calibre da arma. A regra do jogo consistia no seguinte: os bandidos podiam ser atingidos e morrer, jamais capturados. Quem fosse capturado levaria um “merece”. Expressões como “os cana tão subindo”, “a chapa tá esquentando”, “passa o ferro no alemão”, “vaza que sujô”, “tá dominado” eram gritadas pelas crianças. Ao final, os bandidos saíram vencedores. Os policiais mortos ficaram pelo chão. E o único sobrevivente levou o “merece”: as crianças em roda simulavam chutes e tapas naquele “alemão”. Os canudos de

papelão eram utilizados para bater. Neste momento, surge uma professora e pergunta o que está havendo. As crianças respondem que estão brincando de “merece”. Ela avisa que o recreio já acabou e que está na hora de lavarem as mãos e o rosto para voltarem para a sala de aula. Enquanto as crianças voltavam para a sala, a professora comenta em voz alta: “As brincadeiras dessas crianças são tão violentas! Também não é para menos! No meio em que vivem, é só isso que aprendem! Reprimir não adianta. Elas acabam voltando essa violência contra nós...”

A indignação de Ana Maria, ao narrar para o grupo tais situações, detonou um movimento de reflexão coletiva que, partindo do imediatamente visível, nos desafiava a mergulhar na complexidade do cotidiano escolar. (...) Sabemos que, na vida cotidiana, circulam preconceitos e estereótipos que orientam as nossas ações e fundamentam nossas crenças. Na discussão inicial, as professoras de nossa pesquisa, contaminadas pela emoção do relato de Ana Maria, só conseguiram perceber o aparente: era visível o preconceito na fala da professora ao criticar a brincadeira das crianças.

Um desafio colocava-se para nós, pesquisadoras, naquele momento: como problematizar as situações apresentadas fugindo das armadilhas de um olhar simplificador? Como contribuir para que as professoras pudessem abandonar velhas certezas, crenças e concepções, abrindo-se para o novo? Como dar consequência ao postulado teórico-prático que nos anunciam Morin (1999) e Santos (1993): todo conhecimento é autoconhecimento? (...)

Investir na formação do grupo como investigador coletivo tem sido bastante desafiador para nós, professoras pesquisadoras. A pesquisa em colaboração implica o questionamento permanente da relação poder-saber no grupo. Implica ainda o movimento de alternância de mediações: a mediação é exercida por todas aquelas que se colocam disponíveis para intervenção. Dessa forma, procuramos instituir, na prática da pesquisa, outras relações de poder-saber: o outro (no caso, as professoras) é coparticipante da pesquisa, e não apenas um informante.

(...) Na perspectiva da interdição e do controle, entendemos a escola como uma ordem social complexa (Sarmiento, 1998), ou seja, como um conjunto estruturado de ordens e lógicas institucionais, políticas e simbólicas. Assim sendo, identificamos a lógica da violência como uma prática institucional, política e simbólica – uma violência técnica que muitas vezes a escola não vê, não se dá conta, e que pratica de forma naturalizada. (...) a

naturalização da brincadeira de “merece” está inserida numa rede de poder-saber que se institui no cotidiano da escola. E essa discussão, de um modo geral, não é enfrentada pelas professoras.

Segundo Foucault (1996), a verdade, como fruto de uma operação abstrata do intelecto, não existe. As verdades são produzidas por meio da correlação de forças, e circulam no interior da sociedade conectadas com o poder. Nesse sentido, a ciência é uma forma de saber que institui um dos mais poderosos regimes de verdade em nossa sociedade.

Quem é que fracassa na escola? Quem é que não consegue concentrar-se por muito tempo? Quem é que não tem a disciplina corporal exigida pela escola? Quem são as crianças hiperativas? Toda uma população está sendo cobrada e punida porque não consegue enquadrar-se nas regras e normas estabelecidas pela escola, tais como: escrever com a letra manuscrita, manter a postura “correta” na sala de aula, concentrar-se no intervalo de tempo exigido, falar e calar na “hora certa”. Tais práticas disciplinares são veiculadas no discurso pedagógico como requisitos fundamentais à convivência social. Na verdade, por trás da função socializadora da escola, oculta-se uma prática de domesticação.

Foucault assinala que ao final do século VIII surge um novo tipo de poder, o biopoder – que, ao tomar o corpo coletivamente, num conjunto de corpos, inventou um novo corpo, a população. Trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos e a seu pertencimento a uma espécie. Segundo o autor, o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, enquanto o biopoder produz uma biopolítica da espécie humana, engendrando novos objetos de saber que se destinam ao controle da própria espécie.

Os padrões normativos da escola articulam mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população). As normas são dispositivos que se aplicam tanto ao corpo dos indivíduos quanto à população. Ao mesmo tempo em que individualizam, remetem ao conjunto de indivíduos, por isso permitem a comparação entre eles. Essas comparações apontam as anormalidades – comportamentos e atitudes cujas diferenças em relação à maioria se estabeleceram como intoleráveis. (...) Para a escola, assim como para a sociedade, a normalidade associa-se à homogeneidade. (...) Foucault (2002) aponta que a sanção normalizadora engendra técnicas de vigilância que permitem qualificar, classificar e castigar. Assim (...) as crianças que brincavam de “merece” na hora do recreio foram “classificadas” como violentas.

Crianças que vivem em meios violentos reproduzem a violência em suas relações cotidianas: estamos diante de mais um dos regimes de verdade que circulam no cotidiano da escola. Como espaço de socialização, a escola investe política e ativamente no controle dos indivíduos e das populações, articulando mecanismos disciplinares e mecanismos reguladores. Essas estratégias de controle estão intimamente vinculadas tanto ao nível do corpo individual – exigência da letra manuscrita – quanto ao nível da coletividade – por meio da produção de um discurso sobre a violência das classes populares. A necessidade de controle da população justifica a produção/difusão de um regime de verdade que qualifica como potencialmente violentas crianças que vivem em lugares violentos.

Ao se fixar no aparentemente visível, a escola nega o potencial cognitivo-afetivo da brincadeira infantil: ao brincarem de “merece”, as crianças explicitam suas leituras de mundo, elaboram códigos e valores – que não necessariamente irão incorporar/aderir, como (pre)vê a lógica simplificadora que orienta a ação escolar –, ao mesmo tempo em que (re)elaboram modos de ser e estar no mundo. A brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações (...) Assim, através do brincar, a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos (REGO, 1999, p. 82).

Complexificando a brincadeira de “merece”, percebemos que as crianças reconhecem a escola como um locus de disciplinarização, e trazem para o cotidiano escolar práticas disciplinares instituídas em seu contexto social. Ao não problematizar a questão da violência em sua perspectiva social e política mais ampla, a escola mostra-se incapaz de ajudar as crianças a ampliarem suas leituras de mundo, pelo conhecimento de si, da Natureza e da sociedade. Em contrapartida, a escola não se pergunta sobre a violência que ela mesma pratica. Numa perspectiva etnocêntrica, reconhece a violência do outro, entretanto, não é capaz de identificar sua própria violência.

Na tentativa de elaborar uma conclusão, ainda que (sempre) provisória, gostaríamos de assinalar que, ao assumirmos, teoricamente, o cotidiano em sua complexidade, procuramos, numa perspectiva dialógica, romper com uma tradição positivista de pesquisa – que reconhece as professoras apenas como informantes. Ao investir na formação de grupo de professoras como investigador coletivo, subvertemos a relação pesquisadoras-pesquisadas (...).

Afirmar uma concepção de pesquisa que vê a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação nos tem possibilitado questionar verdades estabelecidas, desnaturalizar práticas banais, problematizar as ações cotidianas, enfrentando, coletivamente, o desafio de pensar alternativas para que outros modos de funcionamento se instituíam no cotidiano da escola (...) (ARAÚJO; PÉREZ, 2006).

RETORNANDO À NOSSA CONVERSA...

Bete: Temos que pensar que a escola é um microcosmo do mundo, os problemas enfrentados na escola são os problemas das sociedades planetárias. Quando uma criança das classes populares entra na escola e se defronta com a professora, porta-voz do saber ocidental, científico, é como se acontecesse um confronto histórico e cultural: de um lado as culturas que foram historicamente excluídas dos lugares legitimados da cultura, e do outro as culturas que **WALTER BENJAMIN** chama de “os vencedores” da história.

WALTER BENJAMIN, ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo judeu alemão, nasceu no seio de uma família judaica. Na adolescência, Benjamin, perfilando ideais socialistas, participou do Movimento da Juventude Livre Alemã, colaborando na revista do movimento. Nesta época, nota-se uma nítida influência de Nietzsche em suas leituras. Em 1915, conhece Gerschom Gerhard Scholem de quem se torna muito próximo, quer pelo gosto comum pela arte, quer pela religião judaica que estudavam. Associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, foi fortemente inspirado tanto por autores marxistas, como Georg Lukács e Bertolt Brecht, como pelo místico judaico Gerschom Scholem. Conhecedor profundo da língua e cultura francesas, traduziu para alemão importantes obras como *Quadros parisienses* de Charles Baudelaire e *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust. O seu trabalho, combinando ideias aparentemente antagônicas do idealismo alemão, do materialismo dialético e do misticismo judaico, constitui um contributo original para a teoria estética. Em 1940, ano da sua morte, Benjamin escreve a sua última obra, considerada por alguns como o mais importante texto revolucionário desde Marx; por outros, como um retrocesso no pensamento benjaminiano: as *Teses sobre o conceito de História*. A sua morte, desde sempre envolta em mistério, teria

ocorrido durante a tentativa de fuga através dos Pireneus, quando, em Portbou, temendo ser entregue à Gestapo, teria cometido o suicídio. Entre as suas obras mais conhecidas, contam-se *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* (1936), *Teses sobre o conceito de História* (1940) e a monumental e inacabada *Paris, capital do século XIX*, enquanto *A tarefa do tradutor* constitui referência incontornável dos estudos literários.

Verônica: Será que é por isso que as crianças não aprendem? Eu sinto que, em alguns momentos, é como se eu falasse outra língua, diferente da língua deles... Por mais que eu tente, eles muitas vezes não me entendem, acho que pensando bem, nem eu a eles...

Bete: Eu li recentemente um texto de uma nigeriana, chamada Chimamanda Adichie, chamado “O perigo da história única”. Esse texto me comoveu muito, porque nos ensina que, quando narramos a história de Everton como a sua única história, estamos negligenciando tantas outras histórias que nos contam sobre ele, e sobre nós.



Aqui você pode assistir à palestra de Chimamanda Adichie, publicada no Youtube, com legendas.
<http://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58>
<http://www.youtube.com/watch?v=SZuJ5O0p1Nc>

Isabel: Há alguns meses, participei de uma oficina onde nos foi apresentada uma fotografia de **SEBASTIÃO SALGADO**, um fotógrafo brasileiro que é muito famoso por seus álbuns com conteúdo social. Na oficina, foi mostrada a nosso grupo a fotografia de uma criança, do álbum “Retratos de crianças do êxodo”, e nos foi solicitado que respondêssemos a três perguntas: quem era essa criança, o que ela sabia e o que ela desejava. Todos os grupos narraram essa criança como triste, incapaz de ter acesso aos bens culturais, fora da escola, sem infância e explorada pelo trabalho infantil. Ainda, seus saberes eram na maioria saberes domésticos, como cuidar dos irmãos e varrer a casa, ou rurais, como plantar ou pescar, ou então fazer artesanatos e preparar alimentos.

Quando perguntados pelos seus desejos, a resposta era: “deseja ter uma infância e brincar”. Ora, nada havia na foto, além do corpo de uma criança talvez pobre, provavelmente uma criança afro-descendente. Acho que temos uma história única sobre as crianças filhos e filhas das classes populares.

SEBASTIÃO SALGADO, fotógrafo brasileiro reconhecido mundialmente por seu estilo único de fotografar. Nascido em Minas Gerais, é um dos mais respeitados fotojornalistas da atualidade. Nomeado como representante especial do Unicef em 3 de abril de 2001, dedicou-se a fazer crônicas sobre a vida das pessoas excluídas, trabalho que resultou na publicação de dez livros e realização de várias exposições, tendo recebido vários prêmios e homenagens na Europa e EUA. Formado em economia pela Universidade de São Paulo, trabalhou na Organização Internacional do Café em 1973, e trocou a economia pela fotografia após viajar para a África levando emprestada a câmera fotográfica de sua mulher, Lélia Wanick Salgado. Seu primeiro livro, *Outras Américas*, sobre os pobres na América Latina, foi publicado em 1986. Na sequência, publicou *Sabel: o homem em pânico* (também publicado em 1986), resultado de uma longa colaboração de quinze meses com a ONG Médicos sem Fronteiras cobrindo a seca no Norte da África. Entre 1986 e 1992, ele concentrou-se na documentação do trabalho manual em todo o mundo, publicada e exibida sob o nome *Trabalhadores rurais*, um feito monumental que confirmou sua reputação como fotodocumentarista de primeira linha. De 1993 a 1999, ele voltou sua atenção para o fenômeno global de desalojamento em massa de pessoas, que resultou em *Êxodos e Retratos de crianças do êxodo*, publicado em 2000 e aclamado internacionalmente. Trabalhando inteiramente com fotos em preto e branco, o respeito de Sebastião Salgado pelo seu objeto de trabalho e sua determinação em mostrar o significado mais amplo do que está acontecendo com essas pessoas criou um conjunto de imagens que testemunham a dignidade fundamental de toda a humanidade ao mesmo tempo que protestam contra a violação dessa dignidade por meio da guerra, pobreza e outras injustiças. Em setembro de 2000, com o apoio das Nações Unidas e do Unicef, Sebastião Salgado montou uma exposição no Escritório das Nações Unidas em Nova Iorque, com 90 retratos de crianças desalojadas extraídos de sua obra *Retratos de crianças do êxodo*. Essas impressionantes fotografias prestam solene testemunho a 30 milhões de pessoas em todo o mundo, a maioria delas crianças e mulheres sem residência fixa. Em outras colaborações com o Unicef, Sebastião Salgado doou os direitos de reprodução de várias fotografias suas para o Movimento Global pela Criança e para ilustrar um livro da moçambicana Graça Machel, atualizando um relatório dela de 1996, como Representante Especial das Nações Unidas sobre o Impacto dos Conflitos Armados sobre as Crianças.

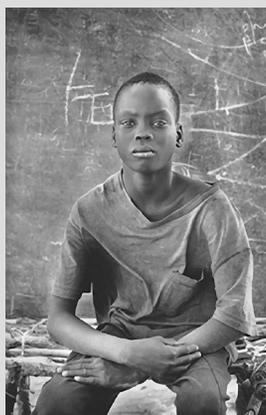
ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

2. Exercitando nosso modo de pensar a criança das classes populares. Como na oficina descrita por Isabel, faça a leitura dessa criança retratada por Sebastião Salgado, respondendo às três perguntas:

- a. Quem é?
- b. O que sabe?
- c. O que deseja?



Fonte: http://www.unicef.org/salgado/2boysudan_b.jpg

Agora, procure pensar se é possível contar outra história sobre esse menino, e busque refazer seu pensamento, trazendo outras histórias que o narrem de modo positivo.

RESPOSTA COMENTADA

Esta é uma atividade de reflexão livre. Importante é você ser sincero(a) com sua primeira impressão, ao responder às três perguntas, deixando-se levar pela primeira ideia que vem ao pensamento. Na segunda parte, esforce-se por contar outra história que seja positiva acerca do menino retratado pelo fotógrafo.

Bete: Sem desmerecer o acontecido hoje com Raquel, entendendo que vivemos um momento difícil na história da educação e na história de nossa sociedade, onde vivemos o efeito trágico de muitos desencontros, acho que aprendemos uma importante lição hoje. Quem gostaria de fazer a reflexão?

Luana: Eu gostaria. Acho que contamos histórias únicas sobre nossas crianças, e essa ação não nos permite olhar para elas como elas realmente são, com suas histórias, com suas lógicas, com seus modos de aprender. Penso que planejo minhas aulas, guiada pela ideia de que elas não sabem nada, ou o que elas sabem é algo a ser transformado para melhor, e assim deixo de criar um ambiente onde os conhecimentos que elas trazem sejam pensados, acolhidos, discutidos, como todos os conhecimentos devem ser. Acho que preciso estudar mais e pensar melhor quem são as crianças que atendo em meu trabalho.

Janice: Acho que todas nós precisamos realizar esse movimento. Alfabetizamos muitas vezes como o Thomas Macaulay, o inglês, gostaria: para converter o outro ao meu modelo de ser humano. Talvez a alfabetização seja um ato colonizador, em pequena medida.

Isabel: E, nesse sentido, a alfabetização, que como vimos é ferramenta para o desenvolvimento humano, se torna ferramenta para a desumanização.

Bete: Acho que precisamos estudar um pouco de história. Quem sabe nos próximos centros de estudo possamos estudar a história da alfabetização?

Luana: Muito boa ideia, Bete!

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Registrando o aprendido, refletindo para conhecer mais e melhor.

Stella: Oi, para todos e todas vocês. Hoje tivemos duas importantes discussões, a primeira sobre o sistema de ciclos, que venho estudando em meu curso de Mestrado, e a outra sobre a cultura escolar e as crianças das classes populares.

Luana: Sim, acho que hoje aprendemos muitas coisas, desconstruímos alguns conceitos e refletimos sobre questões às quais a alfabetização está interligada.

Nós gostaríamos de saber também o que você aprendeu. Preencha a ficha e discuta em sua tutoria, com seus colegas e com sua tutora, para poder trocar as experiências que cada um vivenciou nesta aula.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 2

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula.

2. O que considere relevante na aula de hoje.

3. O que eu pensava que sabia mas que aprendi de outro modo.

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula.

5. Quais foram as questões que a aula me fez pensar e que gostaria de aprofundar.

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula.

RESPOSTA COMENTADA

Uma ficha de registro crítico deve ser preenchida a partir do retorno às atividades da aula e após a leitura dos textos e vídeos sugeridos. Sugerimos que seja realizada depois de um tempo para a reflexão das questões que a aula suscitou em seu pensamento. Ela deve ser discutida no processo de tutoria, para ampliação das questões que ficam em aberto para você e seu grupo de colegas. Importante é retomar os principais pontos da aula, nos itens 2, 3 e 4 da atividade, buscando fazer uma resenha sintética das principais questões, e responder de modo mais reflexivo aos itens 1, 5 e 6. Não faça uma lista de questões, simplesmente, exercite sua escrita reflexiva, procurando analisar o diálogo das professoras da escola Oito de Outubro.

RESUMO

Na aula de hoje, compreendemos o sistema de ciclos, buscando suas bases legais e as implicações para o processo de ensino-aprendizagem, bem como refletimos sobre a cultura da escola e as culturas de que são portadores as crianças e jovens das classes populares. Sobre o sistema de ciclos, possibilidade de organização da Educação Nacional, vimos que o mesmo centra-se no sistema de avaliação que propõe o foco na avaliação continuada, na promoção, no desenvolvimento e nas experiências dos alunos. Sobre as questões da relação entre as culturas e as culturas populares, pudemos conhecer como as discussões teóricas sobre a pós-

coloniedade fazem avançar os estudos sobre as relações democráticas na escola, na medida em que nos fazem refletir sobre os processos de inclusão de todos e sobre a necessidade do diálogo entre os saberes científicos e escolares com os saberes e modos de viver das culturas populares. Vimos como nosso olhar para essas crianças está encharcado de estereótipos que nos impedem, no mais das vezes, de nos relacionarmos com seus saberes e fazeres, com seus modos de ser e pensar de modo a promover a sua alfabetização como desenvolvimento humano, no dizer de Paulo Freire.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Nas próximas aulas, vamos investigar a alfabetização como um conceito que sofreu variações ao longo da história, trazendo um panorama de compreensão dos processos históricos e sociais que influenciaram nosso modo de ver, perceber e trabalhar com a alfabetização no contexto escolar.

Alfabetização: um conceito e sua variação histórica e social – 1ª parte

*Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello*

AULA

3

Meta da aula

Apresentar os diferentes significados da alfabetização ao longo do processo histórico.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. estabelecer as diferentes concepções de alfabetização presentes em cada momento histórico;
2. comparar os objetivos da alfabetização na visão das diferentes perspectivas religiosas na Idade Média e início da Idade Moderna.

Pré-requisito

Para estudar esta aula, é fundamental que você tenha em mãos o Módulo 1 do Volume 1 de Fundamentos da Educação 1. Assim, poderá rever aulas que tratam da dimensão sócio-histórica da educação.

INTRODUÇÃO

Um **CONCEITO** não é uma formação isolada, fossilizada, imutável, mas uma parte viva do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas (VYGOTSKY, 1987).

Todo **CONCEITO** é uma produção histórica, permanentemente modificada em função dos contextos social, econômico, político e epistemológico de cada período histórico.

Assim, como todo conceito, também o de alfabetização tem sofrido transformações ao longo dos tempos: dos ideais humanistas da Reforma Protestante no século XVI à concepção de Alfabetização como Liberdade, que fundamenta a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, da Unesco (2003-2012). Verificam-se mudanças significativas no conceito e na forma de praticar a alfabetização, e tais transformações articulam e refletem as complexas relações entre educação e sociedade.

Ao traçar um breve panorama das mudanças sócio-históricas da alfabetização, não pretendemos elaborar um histórico deste conceito, mas mapear as diferentes concepções que fundamentam a diversidade de políticas públicas e de práticas pedagógicas relativas à alfabetização.

O SIGNIFICADO DA "ALFABETIZAÇÃO" NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Ainda estamos no mês de fevereiro, a equipe de alfabetização já está definida. Como a escola está organizada em ciclos, o primeiro é o chamado Ciclo de Alfabetização e engloba os três primeiros anos de escolaridade. Portanto, o trabalho tem de estar articulado e deve ser planejado em conjunto. Bete, a orientadora pedagógica fez um cronograma de estudos, reflexões e planejamento. Assim, durante o mês de fevereiro, o dia se inicia com as discussões no centro de estudos com a participação de toda a equipe de professoras. As duas horas finais do dia são dedicadas ao planejamento do trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano. Bete começa o centro de estudos com uma provocação:

Bete: Vocês são professoras alfabetizadoras. O que vocês conhecem sobre a história da alfabetização?

Silêncio. Momento de reflexão.

Bete provoca: Vamos lá, falem a primeira coisa que vem à cabeça!

Simone: Acho que a história da alfabetização começa com a história da escola.

Stella: Não, antes da escola de massa já existia alfabetização, mas não era para todos, somente o alto clero sabia ler e escrever...

Joana: Sim, naquele filme *O nome da rosa* isto fica bem claro.



http://www.youtube.com/watch?v=SdoK3wE_FNE – partes de 1 a 10.

Tânia: Mas, antes da Idade Média, na Antiguidade, o conhecimento era transmitido oralmente.

Janice: Exatamente, o ensino era fundamentado no diálogo mestre e aprendiz. Era predominantemente oral.

Stella: Como mostra o filme.

Janice: O filme se passa num mosteiro da Idade Média. Embora a oralidade fosse predominante, o conhecimento era produzido nos embates teóricos e nas discussões coletivas. Os religiosos pertencentes ao alto clero registravam suas ideias por escrito.

Simone: Alto clero! Nunca ouvi esta expressão.

Janice: Era a cúpula da igreja os arcebispos, bispos etc. Eles sabiam ler e escrever e tinham acesso aos livros e textos sagrados.

Joana: É verdade. O filme, *O nome da rosa*, trata disso, do livro proibido de Aristóteles, o livro do riso...

Simone: Mas se Aristóteles registrou suas ideias por escrito, então, havia escrita na Antiguidade.

Bete: Claro que sim. Mas era diferente. A escrita era um registro da fala e a ela estava subordinada. Grande parte da população masculina da Grécia e da Roma Antiga sabia ler: a leitura era necessária para os registros, mas a escrita era só reprodução da fala, escrevia-se como se falava, um saber pouco valorizado.

Luana: Mas com certeza deveria ser mais fácil alfabetizar!

Janice: O leitor era um ouvinte, pois as leituras eram públicas. Eram realizadas pelo autor ou por um profissional de leitura. Nas rodas de leitura, leitores e não leitores compartilhavam, publicamente, o conteúdo do texto, uma forma coletiva de produzir conhecimento.

Joana: Interessante, vou adotar em minha sala esta prática: leitura coletiva. Assim, quem ainda não domina totalmente a leitura participa da construção coletiva do conhecimento.

Lev S. Vygotsky, professor e pesquisador contemporâneo de Piaget, nasceu e viveu na Rússia. Dedicou-se aos campos da Psicologia e Pedagogia. Partidário da Revolução Russa acreditava numa sociedade mais justa e sem exploração do homem, e sua teoria está fundamentada na concepção de que o desenvolvimento humano é resultado do processo sócio-histórico. Enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento. Por essa perspectiva sua teoria passou a ser denominada considerada como uma teoria sócio-histórica ou histórico-cultural do desenvolvimento humano. Vygotsky considera que a educação (escolar) tem um papel importante e é um fator preponderante no desenvolvimento psicológico da criança. A educação possibilita que a criança aprenda conceitos socialmente produzidos de experiências passadas que lhe permitem trabalhar com situações novas de forma consciente. Como acreditava que os processos psicológicos são de natureza social, a análise do funcionamento cognitivo e dos processos psicológicos superiores faz-se através da análise da relação entre esses e os fatores sociais. Segundo ele, um conceito é um instrumento de pensamento, e a criança progride na formação de conceitos através do gradual processo de abstração, formando e combinando pensamentos mais complexos e avançados. Para Vygotsky, os conceitos podem ser cotidianos ou científicos, e em seu desenvolvimento ambos percorrem trajetórias distintas. Os conceitos cotidianos são aqueles formados nas experiências concretas da vida, e sua trajetória é ascendente, ou seja, vão aos poucos se tornando abstratos. Os conceitos científicos, aprendidos em sua maioria no contexto escolar, tem a trajetória descendente, ou seja, no curso do desenvolvimento vão enraizando-se nas experiências da vida. O processo de educação favorece esse movimento, promovendo assim o desenvolvimento das crianças na formação dos conceitos. Um importante constructo de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal. Para ele, todo processo psicológico que internalizamos foi, antes, uma relação social. Em seus estudos, mostrou que aquilo que uma criança é capaz de realizar sozinha (seu nível de desenvolvimento real), antes ela pôde realizar com a ajuda de um parceiro mais experiente. Esse momento em que a criança ainda não sabe fazer sozinha, mas é capaz de fazer com ajuda, indica seu nível de desenvolvimento potencial. Portanto, a perspectiva de Vygotsky é a da avaliação dos processos mentais infantis apontando para o futuro de suas capacidades, ao observar o que ela é capaz de fazer na relação com o parceiro mais experiente. Finalmente, para Vygotsky, método é algo para ser praticado e não aplicado como o fim justificando os meios, nem uma ferramenta para alcançar resultados. Método é simultaneamente condição prévia e produto.

Bete: Exatamente Joana. Só tem sentido conhecermos a história da alfabetização, da leitura e da escrita se pudermos tirar algumas lições delas. Não se trata de repetir a história, mas de se inspirar nela, de aprender algo com a experiência histórica.

Luana: Estou achando ótima essa nossa conversa. Eu já estudei a história da escrita, mas como um conteúdo de formação, nunca havia pensado nisso, vou fazer o mesmo que a Joana...

Simone: Mas como se escrevia, não havia imprensa, nem papel?

Janice: Exatamente, os textos eram registrados em **PAPIROS** e **PERGAMINHOS**. O pergaminho substituiu o papiro somente no século I d.C. O pergaminho permitia que se escrevesse dos dois lados, pois era mais flexível e não se partia como o papiro, poderia ser guardado em rolos. Posteriormente, criou-se o **CÓDICE**: primeira forma de livro que conhecemos, eram duas folhas de pergaminho dobradas e unidas.

PAPIRO

No Egito Antigo, o papiro era encontrado nas margens do rio Nilo. Foi muito utilizado pelos egípcios para diversos propósitos, mas o principal era a escrita. As folhas eram sobrepostas e trabalhadas para serem transformadas numa espécie de papel, conhecido pelo mesmo nome da planta. Este papel (papiro) era utilizado pelos escribas egípcios para escreverem textos e registrarem as contas do império.

Vários rolos de papiro, contando a vida dos egípcios foram encontrados pelos arqueólogos nas pirâmides.

Planta de papiro - o papiro é obtido utilizando a parte interna do caule do papiro, cortado em finas tiras sobrepostas e cruzadas, para depois serem prensadas. A folha obtida era martelada, alisada e colada ao lado de outras folhas para formar uma longa fita que era depois enrolada. A escrita dava-se paralelamente às fibras.



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Papiro>

PERGAMINHO

(Do grego *pergaméne* e do latim *pergamina* ou *pergamena*), é o nome dado a uma pele de animal, geralmente de cabra, carneiro, cordeiro ou ovelha, preparada para nela se escrever. Designa ainda o documento escrito nesse meio. O seu nome lembra o da cidade grega de Pérgamo, na Ásia Menor, onde acredita-se que possa ter se originado ou distribuído. Quando feitos de peles delicadas de bezerros ou cordeiros, eram chamados velino.

Estas peles davam um material de escrita fino, macio e claro, usado para documentos e obras importantes. Esse importante suporte da escrita também foi largamente utilizado na Antiguidade ocidental, em especial na Idade Média, até a descoberta e consequente difusão do papel, uma invenção dos chineses. Nos mosteiros cristãos eram mantidas bibliotecas de pergaminhos, onde monges letrados no período, se dedicavam à cópia de manuscritos antigos, devendo-se a essa atividade monástica a sobrevivência e divulgação dos textos clássicos da cultura grega e latina no Ocidente, principalmente à época do Império Bizantino.



Figura 3.1: Velino de 1638.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pergaminho>

CÓDICE

É um formato de livro. Os livros eram escritos em rolos de papiro. O que tornava seu manuseio e transporte extremamente difíceis. Na época em que os cristãos eram perseguidos pelos romanos, foi criado o modelo códice (muito mais fácil de esconder) para carregar os textos da bíblia. Tratava-se de pedaços pequenos (do tamanho de tábuas) de papiro empilhados. Este é o modelo de livro que usamos até hoje.

Simone: Mas quem escrevia?

Janice: Os escribas, os copistas. Na verdade não escreviam, copiavam, ou melhor desenhavam as letras. Não sabiam ler e eram proibidos de se alfabetizarem.

Joana: O filme mostra bem isso.

Janice: Com o enfraquecimento do Império Romano e o declínio da civilização greco-romana, as inúmeras guerras e invasões de povos com outras matrizes culturais, as bibliotecas foram desaparecendo e com elas o uso da escrita.

Simone: Como assim?

Janice: Na baixa Idade Média, a escrita caiu em desuso, restringindo-se à Igreja. Deixou de ser mundana – de uso social, com função de registro de transações comerciais, diálogos, narrativas épicas. Tornou-se "espiritual" – restrita ao âmbito da Igreja e passou a registrar somente os ensinamentos e preceitos cristãos.

A Idade Média, Idade Medieval, Era Medieval ou Medievo foi o período intermédio numa divisão esquemática da História da Europa, convencionalmente pelos historiadores, em quatro "eras", a saber: a Idade Antiga, a Idade Média, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea. Este período caracteriza-se pela influência da Igreja sobre toda a sociedade. Esta encontra-se dividida em três classes: clero, nobreza e povo. Ao clero pertence a função religiosa, é a classe culta e possui propriedades, muitas recebidas por doações de reis ou nobres a conventos. Os elementos do clero são oriundos da nobreza e do povo. A nobreza é a classe guerreira, proprietária de terras, cujos títulos e propriedades são hereditários. O povo é a maioria da população que trabalha para as outras classes, constituído em grande parte por servos. Muitos Estados europeus são criados nesta época: França, Inglaterra, Dinamarca, Portugal e os reinos que se fundiram na moderna Espanha, entre outros. Muitas das línguas faladas na Europa evoluíram nesta época a partir do latim, recebendo influências dos idiomas dos povos invasores.

Tânia: Janice, você que fez história talvez possa me esclarecer. Eu tenho uma dúvida, a Igreja censurava a escrita?

Janice: Sim. Ao monopolizar a escrita, passou a censurá-la. Mesmo aqueles que sabiam ler não tinham acesso a todos os textos. A Igreja selecionava as obras a serem transcritas e controlava a produção de palimpsestos...

Luana: Palimpsestos?

Janice: Palimpsestos são textos produzidos sobre outros textos. Quando considerava uma obra inadequada aos princípios cristãos, o alto clero determinava que os manuscritos fossem raspados para que o texto fosse alterado e sobre eles se produzissem novos textos.

Bete: Eu li um livro que mostra bem essa questão da censura é *O queijo e os vermes*, do Carlo Ginzburg. É a história de um moleiro da Idade Média que sabia ler e escrever e, portanto, pensava o mundo; tinha ideias próprias, se contrapunha à concepção de criação do mundo por um sopro divino como anunciava a Igreja. Para Menocchio, o moleiro, o mundo surgiu da mistura e do caos entre os quatro elementos: ar, fogo, água e terra, tudo junto. De todo esse volume forma-se uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito do leite e do qual surgem os vermes, os anjos, segundo Menocchio. Por isso, o título do livro.

O queijo e os vermes, obra de Carlo Ginzburg (historiador italiano), datada de 1976, narra o cotidiano, a vida e o julgamento inquisitorial de um moleiro de Montereale, zona italiana do Friuli. Domenico Scandella, conhecido por Menocchio, foi perseguido pela Inquisição por disseminar suas ideias heréticas ao povo de sua aldeia: O mundo foi feito "do mesmo modo como o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos." A obra situa-se no século XVI, numa era marcada pela Reforma Protestante e a difusão da imprensa, na Europa pré-industrial.

Janice: Bem lembrado, Bete. Este livro é ótimo. Todos os que estudam leitura e escrita deveriam lê-lo, pois trata de história das mentalidades.

Tânia: História das mentalidades?

Janice: A história das mentalidades é um campo de estudos da história que busca compreender como o homem produz conhecimentos, ou seja, é a história das ideias. A história das mentalidades valoriza o mental e mostra o papel das ideias, dos sentimentos na conservação ou criação

social. Estuda fatos singulares da vida cotidiana do homem comum e mostra como esse homem integra e participa da produção social de seu tempo.

Simone: Fiquei interessada, vou ler o livro. Mas, estou curiosa, o que aconteceu com Menocchio e suas ideias extravagantes?

Janice: Se você acha suas ideias extravagantes hoje, imagine na alta Idade Média com a Igreja dominando todo o mundo ocidental, conhecido até então! Ele foi perseguido pela Inquisição, preso e proibido de ler e escrever.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Assinale com **C** a afirmação correta e com **E** a afirmação errada.
- () Na Antiguidade clássica o conhecimento era transmitido oralmente e o ensino era fundamentado no diálogo mestre e aprendiz, era predominantemente oral.
 - () O alto clero era a cúpula da igreja os arcebispos, bispos etc. Eles não sabiam ler e escrever, mas tinham acesso aos livros e textos sagrados.
 - () A história da alfabetização começa com a história da escola.
 - () A escrita na Antiguidade era apenas um registro da fala e a ela estava subordinada.
 - () Na Antiguidade clássica o leitor era um ouvinte. Nas rodas de leitura, leitores e não leitores compartilhavam, publicamente, o conteúdo do texto, uma forma coletiva de produzir conhecimento.

RESPOSTA COMENTADA

Pelo que você leu nesta aula, você deve ter dados as seguintes respostas:

1- C, 2- E, 3- E, 4-C, 5- C

Se respondeu corretamente, parabéns! Você atingiu esse objetivo.

Caso você tenha alguma dúvida, faça uma releitura da aula.

A ALFABETIZAÇÃO E O MONOPÓLIO DA IGREJA CATÓLICA E O ADVENTO DA IMPRENSA

Janice: A Igreja monopolizou a escrita e especializou sua produção, ou seja, os livros religiosos eram reproduzidos somente pelas ordens religiosas autorizadas.

Luana: Como?

Stella: Como a ordem dos beneditinos, por exemplo. Eles se especializaram na arte de copiar. Ofereciam seus serviços às outras ordens, ao papa, aos reis e aos nobres.

Janice: A reprodução era feita pelos copistas, **CALÍGRAFOS**, técnicos da escrita que copiavam, mas não compreendiam o que estava escrito. Desenhavam as letras, mas não sabiam ler.

Stella: Tampouco escrever. Eram analfabetos.

Joana: Isso que vocês estão dizendo é muito interessante. Eu sempre pensei que escrita e leitura caminhassem juntas. Isso vale para a leitura, não é? Pois para lermos uma palavra é necessário que ela esteja escrita.

Bete: Exatamente, já sei aonde você quer chegar.

Joana: A história nos mostra que, no que se refere à escrita, esta pode ser reproduzida sem que necessariamente se saiba escrever. É muito interessante! Agora compreendo por que algumas crianças "escrevem", mas não leem.

Bete: Escrevem não, copiam.

Stella: Algumas têm uma caligrafia linda.

Joana: Mas não sabem escrever.

Simone: É por isso, que se condena a cópia como atividade de fixação.

Bete: A cópia só deve acontecer se houver sentido para criança, não como uma atividade "pedagógica" de fixação de conteúdo. Cópia é reprodução do ensinado, não produção de conhecimento.

Simone: Mas o que seria uma cópia com sentido?

Stella: Aquela que você escolhe fazer. Por exemplo, no seu dia a dia, você copia uma receita de bolo que te interessa, copia para não esquecer e para usar quando precisar, quando for necessário.

Simone: Entendo... Então, a cópia como atividade "pedagógica" só tem como objetivo a fixação do conteúdo, a memorização. Se de fato houve aprendizagem a cópia não é necessária, é isso?

Bete: Sim. Podemos dedicar um de nossos Centros de Estudos a essa questão da pertinência ou não de certas "atividades pedagógicas" na alfabetização.

Simone: Eu gostaria muito. Acho necessário. É interessante, pois não estava vendo sentido nessa discussão toda de história da alfabetização, mas agora estou começando a compreender melhor a relação leitura-escrita.

Raquel: Eu estou gostando muito. Estou quieta ouvindo e anotando tudo.

Janice: Na verdade a Igreja aprofundou a separação da leitura e

Caligrafia, vindo do grego *kalli*, significa bela escrita. O **CALÍGRAFO** na Antiguidade era uma espécie de escrivo, uma função muito respeitada socialmente e restrita aos membros da nobreza.

O **MODELO MONÁSTICO** atribuía ao escrito não apenas uma função de conservação e memorização, já que é composto e copiado com vistas a uma leitura. A partir do século XII, a leitura passa a ser entendida como um trabalho intelectual. O então modelo monástico da escrita é substituído por um **MODELO ESCOLÁSTICO** que se implanta nas escolas e universidades, na medida em que a prática da leitura silenciosa sai dos mosteiros. No mosteiro, o livro não é copiado para ser lido, ele tesouriza o saber como um bem patrimonial da comunidade e veicula usos antes de tudo religiosos: a *ruminatio* do texto, verdadeiramente incorporado pelo fiel, a meditação, a oração. Com o aparecimento das escolas urbanas, tudo muda: o lugar de produção do livro, que passa do *scriptorium* à loja do *stationarius*; as formas do livro, com a multiplicação das abreviaturas, indicações, glosas e comentários, enfim o próprio método de leitura, que já não é participação no mistério da Palavra, mas deciframento regulado e hierarquizado da letra (*littera*), do sentido (*sensus*) e da doutrina (*sententia*). As conquistas da leitura silenciosa não podem, portanto, ser separadas da mutação maior, que transforma a própria função da escrita.

da escrita. Ao monopolizar a escrita, a Igreja operou uma transformação na função da escrita e introduziu a prática da leitura silenciosa nos mosteiros.

Raquel: A leitura silenciosa começa nos mosteiros da Idade Média? Eu pensei que fosse um hábito de estudo criado pela escola moderna.

Janice: Em parte você está certa. A Igreja, por volta dos séculos XII e XIII transformou a função da escrita. Inicialmente, a escrita foi incorporada a partir de um modelo monástico, ou seja, deixou de ser mundana e transformou-se em bem exclusivo da Igreja, o que a impediu de desaparecer.

Luana: Como a escrita como produção humana correu o risco de desaparecer? Eu nunca ouvi falar disso.

Janice: É verdade. Com a queda do Império Romano e as sucessivas guerras e invasões de povos ágrafos, a escrita caiu em desuso. Muitos documentos foram destruídos, muitos registros foram perdidos e/ou queimados. A escrita foi sendo recolhida pela Igreja e usada como registro e memória.

Tânia: Mas registro e memória são funções da escrita.

Janice: Algumas das funções, não são as únicas. É isso que a Igreja fez. Como já disse, por volta dos séculos XII e XIII, a Igreja substituiu o **MODELO MONÁSTICO** de escrita – registro e memória – pelo **MODELO ESCOLÁSTICO** – a escrita como instrumento de trabalho intelectual.

Simone: Então a concepção de escrita com a qual trabalhamos na escola é fundamentada no modelo escolástico: a escrita como trabalho intelectual.

Bete: Pode-se dizer que sim!

Tânia: De toda forma a Igreja agregou uma nova função à escrita.

Janice: Sim, pois a Igreja além do monopólio na reprodução de livros, também detinha o monopólio do ensino – o modelo escolástico, limitado à vida intelectual dos mosteiros.

Simone: Como assim, não entendi...

Janice: O ensino era oralizado. O mestre falava e instruía, o aprendiz ouvia e memorizava.

Simone: Mas isso é decorar!

Janice: Exatamente. Etimologicamente decorar quer dizer guardar no coração. Na Idade Média, aprender a ler era um ato de fé. A leitura era aprendida através dos textos dos Salmos, pelo "método" da oralização e memorização. O mestre lia, o aprendiz oralizava e repetia inúmeras vezes. Tal "método" permitia que o aprendiz associasse o sinal gráfico ao significado da escrita.

Raquel: Agora estou percebendo o quanto são tradicionais algumas práticas escolares. Elas têm suas raízes lá nos mosteiros da Idade Média. Haja tradição!

Janice: Mas é ainda na Idade Média que se opera a revolução do modelo epistemológico vigente. A introdução da leitura silenciosa como prática nas universidades nos séculos XII e XIII provocou a dessacralização religiosa e, sua difusão no século XIV – quando se transformou num hábito entre aristocratas e intelectuais laicos –, acarretou uma mudança **EPISTEMOLÓGICA** e **COGNITIVA**, pois a passagem da leitura oral, em voz alta – condição indispensável à compreensão do significado – para uma leitura visual, puramente silenciosa, provocou um deslocamento percepto-cognitivo: a leitura silenciosa passa a mobilizar a percepção visual, diferentemente da leitura oralizada fundada na percepção auditiva.

Raquel: Isso é mais complicado do que parece. Jamais pensei que a prática da leitura silenciosa e da leitura oralizada ou em voz alta, como dizem as crianças, envolvessem processos tão complexos.

Bete: Com toda certeza. Do ponto de vista cognitivo, a passagem da modalidade oralizada para a modalidade silenciosa significou um salto qualitativo, como nos fala Vygotsky, tanto para o desenvolvimento da humanidade, quanto para o desenvolvimento individual.

Janice: Há um historiador francês, Roger Chartier, que estuda a história da leitura e das práticas de escrita. Ele afirma que a leitura silenciosa possibilitou um relacionamento mais livre e mais íntimo com a escrita. Segundo ele, a leitura silenciosa acelerou o próprio ritmo da leitura. Passou-se a ler mais rápido e textos completos. Como consequência, passou-se a ler mais. Para Chartier (*apud* ABREU, 2000, p. 24). A leitura silenciosa "permitiu uma leitura rápida e especializada, capaz de lidar com as complexas relações estabelecidas na página do manuscrito entre o discurso e suas interpretações, referências, comentários, índices".

A palavra **EPISTEMOLOGIA** deriva das palavras gregas *episteme*, que significa "ciência", e *logia*, que significa "estudo", podendo ser definida em sua etimologia como "o estudo da ciência". Conceitualmente, podemos afirmar que epistemologia ou teoria do conhecimento é a crítica, estudo ou tratado do conhecimento da ciência, ou ainda, o estudo filosófico da origem, natureza e limites do conhecimento.

COGNIÇÃO é o ato ou processo de conhecer, que envolve atenção, percepção, *memória*, *raciocínio*, *juízo*, *imaginação*, *pensamento* e *linguagem*. A cognição é mais do que simplesmente a aquisição de conhecimento ou melhor adaptação ao meio – é também um mecanismo de conversão do que é captado para o nosso modo de ser interno. É um processo pelo qual o ser humano interage com os seus semelhantes e com o meio em que vive, sem perder a sua identidade existencial. Ela começa com a captação dos sentidos, seguida da percepção. É portanto um processo ativo de conhecimento, que tem como material a informação do meio em que vivemos, em interação com o que já está registrado na nossa memória.

Roger Chartier é um historiador da História Cultural que abandonou suas bases estatísticas ou sociológicas, direcionando seus estudos para as significações sociais dos textos. Para o campo do ensino da leitura e da escrita, a obra do pesquisador traz grandes contribuições, na medida em que aborda os diferentes interesses e usos que aproximam leitores, autores, missivistas, escribas etc. de gêneros e formatos de textos também variados. A atenção a essas questões contribuiu muito para dar apoio à base teórica dos trabalhos da educadora argentina Emilia Ferreiro, em particular, na sua abordagem da leitura. Para Chartier, a leitura implica uma elaboração de significados que não estão apenas nas palavras escritas, mas precisam ser construídos pelo leitor. Na história da leitura, Chartier enfatiza a distância entre o sentido atribuído pelo autor e por seus leitores. Para o historiador, o mesmo material escrito, encenado ou lido não tem significado coincidente para as diferentes pessoas que dele se apropriam. Uma só obra tem inúmeras possibilidades de interpretação, dependendo, entre outras coisas, do suporte, da época e da comunidade em que circula. O historiador se detém em realidades, as mais inesperadas e específicas em torno dos livros, da leitura e da escrita ao longo dos tempos. Vai das variações tipográficas às formas primitivas de comércio, das primeiras bibliotecas itinerantes às omissões, traduções e acréscimos sofridos por obras famosas – e dá especial atenção ao aspecto gestual da leitura. Considera que a primeira grande revolução da história do livro foi o salto do rolo de papel para o códice, ou seja, o volume encadernado, com páginas e capítulos. Maior ainda, segundo ele, está sendo o salto para o suporte eletrônico, no qual é a mesma superfície (uma tela) que exhibe todos os tipos de obra já escritos. Essa é, na opinião dele, a mais radical transformação na técnica de produção e reprodução de textos, e na forma como são disponibilizados. As mudanças de relação entre o leitor e o material escrito determinadas pela tecnologia alteram também o próprio modo de significação – antes do códice, por exemplo, era impossível ler e escrever num mesmo momento porque as duas mãos estavam ocupadas em segurar e mover o rolo.

Stella: Interessante, eu pensava que essa transformação do modelo cognitivo tivesse sido provocada pela introdução da imprensa no Ocidente.

Luana: Não estou conseguindo perceber a relação do tipo ou modalidade de leitura com a "invenção" da imprensa.

Em 1455, o alemão Johannes Gutenberg imprimiu 200 Bíblias tipograficamente. Para imprimi-las Gutenberg precisou fundir cerca de 300 caracteres diferentes, que lhe permitiram alcançar uma perfeição gráfica superior aos laboriosos e elegantes manuscritos da época. Essa revolução, baseada em técnicas já existentes (como a combinação da xilografia com os tipos móveis utilizados no Oriente), aumentou incrivelmente a quantidade de livros e de saber, em circulação. Numerosos volumes foram impressos a respeito do verdadeiro descobridor da arte tipográfica. No entanto, todos, afirmam que foi realmente Gutenberg o primeiro a servir-se de moldes de letras desmontáveis. O ourives Füst emprestou-lhe 800 florins para fundar a primeira tipografia em Mogúncia. Cinco anos depois, auxiliado por Humery, Gutenberg abriu outra oficina melhor aparelhada para a imprensa, conquistando, a seguir, grande fama. Não se sabe ainda, com exatidão,

como Gutenberg conseguiu obter o processo da impressão, mas é certo que este estava fundado em boas bases, tanto que, durante muito tempo, a arte tipográfica não sofreu alterações. As linhas que ele imprimiu eram perfeitamente coordenadas; além disso, precisou "fabricar" a composição e as caixas para os tipos, ao passo que, para a impressão, serviu-se do prelo em uso nas tipografias.

Stella: Eu faço esta relação, pois a imprensa popularizou a escrita, tornando-a acessível a todos os que soubessem ler e barateou o custo dos livros reduzindo o tempo de sua produção, pois aumentou sua reprodução o que acabou acarretando mudanças significativas nas condições de difusão e recepção do saber.

Luana: Dessa forma quem soubesse ler e praticasse a leitura silenciosa poderia fazê-lo como e onde quisesse, desde que tivesse acesso aos livros e/ou material escrito. A leitura silenciosa possibilitou maior autonomia ao leitor, é isso?

Stella: Sim, é assim que eu penso.

Janice: E você está certa. A transformação do modelo epistemológico e cognitivo ganhou força com o advento da imprensa, exatamente por essa razão. No novo modelo cognitivo o leitor é autônomo, diferentemente do modelo anterior, quando precisava ouvir, memorizar ou decorar e recitar.

Luana: A imprensa foi inventada por Gutenberg, que era alemão. Isso tem alguma relação com a Reforma Protestante?

Janice: Tem, mas não dessa forma que você está pensando. O tipo móvel foi inventado nas civilizações asiáticas no século XII – na China e no Japão eram de madeira, na Coreia de metal – no entanto, o seu uso era restrito, só foi ampliado quando conjugaram o seu uso com a técnica europeia de produção de livros em blocos. É esta conjugação que é introduzida na Alemanha por Gutenberg (e outros) em 1453 e que conhecemos com imprensa – a escrita impressa a partir dos tipos móveis.

Luana: É incrível essa coisa do conhecimento! Começamos nosso encontro falando de história da alfabetização e estamos discutindo história geral. Eu acho incrível como tudo está interligado. Tudo está ligado a tudo, é como uma rede!

Bete: Uma rede de saberes, isso é muito importante. Esse é um outro **PARADIGMA** de conhecimento. Vamos reservar um centro de estudos para discutirmos sobre paradigmas.

PARADIGMA

É a percepção geral e comum – não necessariamente a melhor – de se ver determinada coisa, seja um objeto, seja um fenômeno, seja um conjunto de ideias. Ao mesmo tempo, ao ser aceito, um paradigma serve como critério de verdade e de validação e reconhecimento nos meios onde é adotado. Foi o físico Thomas Kuhn que o utilizou como um termo científico em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, publicado em 1962. Segundo Kuhn a palavra paradigma pode ser entendida como uma concepção de mundo, ou seja, uma forma de compreender e interpretar intelectualmente o mundo segundo os princípios constantes do paradigma em vigor. Assim paradigma poderia ser definido uma matriz disciplinar que sustenta uma concepção de mundo numa determinada época. Um paradigma possui um modelo de racionalidade no qual se incluem todas as esferas, quer científicas, filosóficas, teológicas, ou de senso comum.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

2. Descreva as características do modelo monástico e do modelo escolástico de escrita:

Modelo monástico	Modelo escolástico

RESPOSTA COMENTADA

No texto você encontrará as características que diferenciam os dois modelos de escrita praticados pela Igreja. Volte, leia com atenção e registre suas descobertas no espaço indicado.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

3. Complete o quadro abaixo com as características epistemológicas e cognitivas correspondentes às diferentes modalidades de leitura.

Modalidade de leitura	Percepção	Características
Leitura oralizada		
Leitura silenciosa		

RESPOSTA COMENTADA

A leitura oralizada envolve a percepção auditiva, e as características dessa modalidade de leitura envolvem a memorização, a repetição e a recitação, que são características do funcionamento da oralidade. Já a leitura silenciosa envolve a percepção visual, e as características são a fluência, a rapidez e a compreensão, já que é atividade do sujeito individualizado.

A REFORMA PROTESTANTE E OS DIFERENTES MODELOS DE ALFABETIZAÇÃO

Tânia: Tenho uma dúvida: qual a relação da "invenção" da imprensa com a reforma Protestante?

Janice: A invenção da imprensa possibilitou inúmeras transformações radicais no ritual litúrgico da Igreja.

Simone: Ritual litúrgico?

Joana: Ritual litúrgico refere-se ao rito cristão. A liturgia cristã está voltada para o serviço de Deus, ou seja, o ritual da Igreja está fundado na sua liturgia – que significa estar naquele momento a serviço de Deus, o *opus dei*. No rito cristão, a liturgia é uma prática que visa colocar o homem em diálogo com Deus.

Janice: Antes de Lutero esse ritual era oralizado. **MARTINHO LUTERO** substituiu os ritos oralizados pelo ritual da letra impressa, popularizou a "invenção" de Gutenberg, difundindo a palavra de Deus por meio da página escrita e modificou o significado do livro, que além de instrumento de propagação da fé transformou-se em mercadoria.

MARTINHO LUTERO

Nasceu em 10 de novembro de 1483, em Eisleben, Saxônia-Turingia, na Alemanha. Era filho de um mineiro e cresceu num ambiente religioso e de disciplina rigorosa. Ingressou na Universidade de Erfurt, onde obteve o grau de bacharel em artes em 1505. Decidiu seguir a vida religiosa e solicitou sua admissão na ordem dos eremitas agostinianos de Erfurt. Depois de estudar teologia durante dois anos, Lutero ordenou-se em 1507. Prosseguiu sua formação na Universidade de Wittenberg e foi enviado a Roma, em 1510, para tratar de assuntos da ordem. Nessa viagem, Lutero ficou chocado com a frivolidade da cúria romana. Depois de doutorar-se em teologia, em Wittenberg, em 1512, dedicou os anos seguintes a atividades pastorais e ao ensino de teologia, enquanto amadurecia sua doutrina sobre a justificação pela fé, ideia fundamental do luteranismo: o perdão divino é um dom a ser aceito e não um prêmio a ser conquistado. A ruptura com a hierarquia católica iniciou-se em 1517. Indignado com os abusos na venda de indulgências que permitia a comutação parcial de penitências em troca do pagamento de uma soma em dinheiro, Lutero afixou, na porta da igreja do castelo de Wittenberg, as 95 teses que formulara contra o sistema de indulgências. O escrito teve imediata repercussão na Alemanha, cujos príncipes mantinham relações tensas com Roma e com o imperador. O sucesso alcançado por suas ideias encorajou Lutero a atacar, em 1518,



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Protestantismo#Pilares_da_Reforma_Protestante

os métodos teológicos da filosofia escolástica. Lutero enviou ao papa Leão X um documento no qual sustentava que as indulgências não haviam sido instituídas por Cristo, mas pelo papado. Nesse mesmo ano, o papa chamou Lutero a Roma, para responder a acusação de heresia. Ali, Lutero se negou a retratar-se e, depois, negou a autoridade divina do papa. Ante sua iminente excomunhão, decidiu registrar suas opiniões por escrito e redigiu, em 1520, três célebres tratados que estabeleceram a base do luteranismo e o início da Reforma. Neles, Lutero afirma que a salvação do homem está na fé, nega todo tipo de autoridade por parte de Roma e exorta à livre interpretação das Sagradas Escrituras, única autoridade existente. A comunidade cristã constituiria a "igreja invisível" unida pela fé e, no aspecto temporal, estaria submetida ao poder dos príncipes, instituído por Deus. Essa tese foi confirmada pela atitude de Lutero ao apoiar os príncipes contra uma revolta de camponeses reformadores. Em 1521, recusou-se novamente a se retratar perante a Dieta de Worms e, no mesmo ano, foi excomungado. Escondido no castelo de Wartburg, Lutero iniciou a tradução da Bíblia para o alemão. Em 1525, casou-se com a ex-freira Katherina von Bora, e assim rejeitou a imposição do celibato aos clérigos. Na segunda Dieta de Speyer, em 1529, aprovou-se um decreto que aumentava a pressão dos estados católicos contra Lutero e seus seguidores. O protesto contra essa situação criou a denominação protestantes. Em 1534, concluiu a tradução completa da Bíblia, que, juntamente com suas coleções de hinos e salmos, desempenhou papel fundamental na fixação da língua alemã. Apesar de gravemente doente, escreveu diversos textos polêmicos. Lutero morreu em Eisleben, em 18 de fevereiro de 1546. Depois de sua morte, agravaram-se as dissensões não só entre as igrejas protestantes, como no próprio luteranismo. A figura de Lutero permaneceu, porém, como a do grande inspirador da Reforma.

Joana: E abalou os alicerces da Igreja Católica.

Stella: Eu tinha outra percepção, pensava que a imprensa ao transformar o livro em mercadoria, obrigou, indiretamente, as pessoas a se alfabetizarem. Pois de que adiantaria o livro, ou a palavra impressa, sem leitores, pessoas alfabetizadas que pudessem lê-los?

Janice: Em parte sua percepção está correta, o livro transformado em mercadoria que qualquer pessoa pudesse adquirir está associado à obrigatoriedade da escolarização. Tudo está vinculado. A mudança no ritual litúrgico, o livro transformado em mercadoria e a obrigatoriedade da escolarização.

Simone: Como?

Janice: Vejam bem, quando o ritual litúrgico substitui o rito oralizado pela letra impressa passa a exigir que as pessoas sejam leitores – por isso, Lutero traduziu a Bíblia para o alemão, pois até então as escrituras sagradas estavam em latim. Para que fossem leitores seria necessário se alfabetizarem lendo a palavra do senhor. Portanto, a alfabetização tornou-se condição de salvação espiritual. A salvação passou a ser responsabilidade de cada homem e só poderia ser alcançada na relação direta com o Livro.

Simone: Então ser capaz de ler o Livro Sagrado era o primeiro

passo para a salvação.

Janice: Sim.

Simone: Estou surpresa! Já havia estudado a Reforma e a "invenção" da imprensa, mas nunca fiz essa relação com a alfabetização. Isso tudo é novidade para mim.

Stella: Não foi a Reforma Protestante que difundiu a alfabetização na Europa medieval?

Janice: Sim. A Reforma Protestante propagava uma educação elementar do povo: ler, escrever e realizar as operações matemáticas básicas. A religião era a base da educação e da alfabetização – em especial a leitura – sua condição necessária. Além disso, a educação elementar também incluía o canto (hinos religiosos) e o estudo da língua vernácula (não o latim).

Tânia: Mas como se alfabetizava, com que material?

Janice: O ensino da leitura (principalmente) e da escrita se dava através dos textos bíblicos, preces, catecismos etc. Lutero havia traduzido a Bíblia para o alemão, assim ao mesmo tempo em que se aprendia a ler "a palavra de Deus", também se estudava a língua, o que permitia ao fiel, reproduzir, por escrito a palavra divina.

Tânia: Mas não eram textos muito complexos para um aprendiz?

Janice: A alfabetização iniciava-se com textos familiares: pequenas orações, pequenas lições do catecismo, pequenos textos do ritual religioso. Na medida em que o aprendiz progredia passava-se então aos textos bíblicos, mas sempre nessa progressão: do simples ao complexo.

Tânia: Todos aprendiam a ler e a escrever? Enfim, todos se alfabetizavam?

Janice: A ler principalmente. A ênfase do ensino era na leitura. A escrita era uma aprendizagem mais lenta, alguns progrediam, outros encontravam mais dificuldade e iam mais devagar ou desistiam. Na verdade, não havia muito interesse em "ensinar o povo a escrever", a ler sim, escrever não. Tanto que na época, eram considerados alfabetizados todos aqueles que sabiam ler os textos bíblicos e assinar o nome. A escrita era limitada à assinatura do nome. Essa aprendizagem era obrigatória, mas não se exigia que uma pessoa soubesse escrever algo mais do que seu nome completo.

Raquel: Interessante! Então, na Europa Medieval para ser alfabetizado bastava saber ler e escrever o nome. Mas hoje em dia, aqui no Brasil, também não se considera alfabetizado quem sabe ler textos simples e assinar o nome?

Janice: Raquel, esta é uma questão complexa. O conceito de alfabetização varia segundo o período histórico e suas matizes ideológicas. Não se pode pensar um conceito de alfabetização abstratamente. Para pensarmos o conceito de alfabetização necessitamos delimitar sua função social em determinado espaço-tempo, num contexto histórico específico. As características podem ser similares, mas as significações se diferenciam, variam no tempo. Ser alfabetizado, no contexto histórico da Reforma Protestante era saber ler – os textos bíblicos e escrever – assinar o nome.

Tânia: Mas a Reforma Protestante aconteceu em diferentes países da Europa. Em todos havia essa mesma característica?

Janice: Sim, mas não com o mesmo modelo. Vejam bem, na Suécia, a Reforma desenvolveu o que posteriormente foi denominado modelo protestante nórdico, um sistema de ensino público popular, formado por escolas religiosas e de frequência obrigatória. Ainda havia o exame anual de leitura, cuja aprovação era condição para a comunhão ou o casamento.

Simone: Para casar na Suécia precisava saber ler?

Janice: Na época, sim. Eram considerados alfabetizados todos os aprovados nesse exame. Se fossem reprovados eram impedidos de fazer a comunhão ou casar. A alfabetização era responsabilidade da Igreja e da família. Era ao mesmo tempo uma condição e uma exigência da vida social.

Raquel: Estou impressionada!

Janice: Para vocês terem uma ideia, na Suécia, entre 1660 e 1720, já na Idade Moderna, o índice da população alfabetizada passou de 35% a 90%, praticamente toda a população adulta do país, homens e mulheres.

Raquel: Que interessante! Eu desconhecia totalmente essa "outra" história da alfabetização.

Tânia: Foi assim em toda a Europa?

Janice: Na Europa Protestante, sim! Ao se difundir a Reforma ampliou-se as modalidades de implantação de seus princípios e, a alfabetização do povo era um princípio fundamental. Na Escócia, por exemplo, a aliança da Igreja com o poder público criou uma rede de escolas paroquiais abertas (mas que não podiam ser frequentadas por mulheres ou pessoas oriundas das classes populares), que promoveu

uma alfabetização em massa e propagou a leitura da Bíblia a todos os cantos do país. Os eclesiásticos eram os professores responsáveis pela alfabetização. Em 1800, 90% da população masculina da Escócia era alfabetizada.

Tânia: Foi assim também na Inglaterra e na Alemanha?

Janice: Foram dois modelos distintos. Na Alemanha, a Reforma criou, no século XVI, uma elite clerical letrada, os intérpretes da mensagem bíblica. Foi somente no século XVIII, quando Estado e Igreja se aliaram para desenvolver campanhas de alfabetização em massa e de leitura da Bíblia, que começou a se configurar um dos maiores e melhores sistemas de ensino da atualidade, que só foi se consolidar em meados do século XIX, colocando a Alemanha no topo dos países com a maior taxa de escolarização da Europa.

Raquel: E na Inglaterra?

Janice: Na Inglaterra, a reforma consolidou-se por meio de um sistema de ensino estruturado com base na filantropia, na solidariedade e na mobilização das comunidades e do poder local. Entre 1560 e 1640, operou-se uma "revolução" no que se refere à alfabetização. Iniciou-se um processo de ampliação da escolarização e da alfabetização, que culminou com a consolidação, na segunda metade do século XIX, de um sistema educacional público de base local. Em 1900, apenas 55% da população inglesa adulta (homens e mulheres) era analfabeta.

Tânia: Então o capitalismo não teve influência? Pois ser alfabetizado era uma condição e, a Inglaterra, o berço do capitalismo, por volta da primeira Revolução Industrial tinha uma enorme população analfabeta.

Janice: Você tem razão, o capitalismo também teve influência na alfabetização em massa do povo inglês. A primeira Revolução Industrial acarretou transformações que tiveram impactos negativos sobre a sociedade inglesa. No entanto, a criação do sistema público de ensino, ainda na primeira metade do século XVIII, uma exigência do capitalismo nascente, resultou na valorização da escola e da alfabetização, como instrumentos de disciplina e ordem, pois a segunda fase do processo de industrialização necessitava de mão de obra qualificada e especializada.

Luana: E a Europa católica?

Janice: A Europa católica sofria com as guerras religiosas, a França em particular, pois era o centro do poder católico. A maioria das guerras religiosas que assolaram o território francês no século XVI,

produziram uma alfabetização geograficamente diferenciada: uma França alfabetizada a nordeste e (parte do norte) uma França com altas taxas de analfabetismo no sul, sudeste e centro.

Raquel: Qual o motivo dessa discrepância?

Janice: As guerras religiosas. As províncias francesas ao nordeste (e parte do norte) aderiram à Reforma, as do sul, sudeste e centro eram leais à Igreja Católica.

Stella: Aquele filme *Rainha Margot* trata dessa questão das guerras religiosas. É sobre o massacre dos protestantes no dia de São Bartolomeu, em Paris, após as bodas da princesa Margot com um rei protestante.

Janice: Exatamente. Bem lembrado Stella. Vale a pena ver o filme para compreender o contexto histórico.

Tânia: Mas em relação à alfabetização...

Raquel: A Igreja Católica não se preocupava em alfabetizar o povo. A missa era em latim, não na língua vernácula.

Janice: É verdade, Raquel, mas com a Reforma Protestante a Igreja



<http://www.youtube.com/watch?v=17CL22j1qOU> – todas as partes

Católica perdeu muitos adeptos. Portanto, se viu obrigada a estabelecer uma aliança com os diferentes Estados católicos. A aliança Estado-Igreja Católica, deu origem, no século XVII, a um modelo de escola que tinha como objetivo servir à luta da contrarreforma e favorecer o desenvolvimento das populações: era uma escola que não se preocupava em alfabetizar, esse não era seu primeiro objetivo, mas sim uma estratégia para combater a Reforma e preservar a fé católica.

Tânia: Mas foi na França, com a Revolução Francesa no século XVIII, que surgiu a escola moderna, ou seja, o modelo de escola que temos hoje – universal, gratuita e laica.

Janice: Modelo que se difundiu e se consolidou em todo o norte da Europa a partir da segunda metade do século XIX. Esse assunto é longo e nosso tempo é curto.

Bete: Que tal continuarmos essa discussão em nosso próximo

encontro? Por hoje o tempo está esgotado. Vou fazer uma sugestão: a Janice poderia nos indicar uma leitura, assim quando chegássemos para discutir algumas questões estariam esclarecidas.

Tânia: Excelente. Qual seria a leitura?

Janice: Olhem, tem muita coisa. Mas como estávamos começando a discutir Revolução Francesa e contrarreforma, vou indicar dois textos, na verdade são fragmentos de um outro texto. Os fragmentos são: "A Revolução Francesa e a escola de massa" e a "Alfabetização e a Contrarreforma". Eu os encontrei num material do CEDERJ, no (antigo) Módulo 1, primeira parte da disciplina de Alfabetização. Você deve conhecer, Raquel...

Raquel: Conheço sim. Eu tenho o material. Vou trazer amanhã e poderemos ler juntas e continuar nossa discussão.

Tânia: Tenho uma proposta, poderíamos começar nossa reunião com a leitura do resumo das discussões de hoje. Acho essa prática muito eficiente, antes de começarmos uma nova discussão resgataremos a anterior, assim vamos encadeando nossas reflexões.

Bete: Eu acho ótimo! Ontem quem fez o resumo foi a Verônica. Quem fará o de hoje?

Simone: Eu sugiro a Janice.

Janice: Eu posso fazer a síntese da discussão de hoje, sim. Farei com o maior prazer!

CONCLUSÃO

Nos diálogos de hoje, pudemos começar nosso percurso histórico para compreender as diferentes formas que a alfabetização tomou desde

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

4. Liste as diferentes contribuições que os movimentos das igrejas Católica e Protestante conferiram à alfabetização do povo. Compare criticamente essas contribuições, analisando as diferentes perspectivas de alfabetização presentes nesses momentos históricos.

RESPOSTA COMENTADA

A Igreja Católica, por ter sua perspectiva litúrgica centrada na língua latina, não disseminou a necessidade da alfabetização. Ao contrário, sua posição se limitou a um movimento do modelo monástico para o modelo escolástico, tornando a escrita trabalho intelectual de poucos autorizados, e com ênfase na oralização do ensino. As reformas Protestantes tiveram uma grande influência na alfabetização do povo, por privilegiarem as liturgias nas línguas vernáculas, imprimindo a Bíblia, que passa a ser lida pelo povo. Como vimos, os países que viveram a Reforma Protestante tiveram ainda, no século XVI, a disseminação da leitura como atividade popular, ligada principalmente à religião.

a Antiguidade até os dias atuais, analisando os movimentos históricos e sociais que conferiram aos atos de ler e escrever diferentes valores e usos nas sociedades europeias. Pudemos, em um primeiro momento, analisar a importância das perspectivas religiosas, tanto a Católica quanto as Protestantes, para a consolidação de práticas em torno à leitura e escrita que até os dias atuais encontram eco. Pudemos ver como a leitura e a escrita sempre estiveram ligadas a estruturas de poder, e como a luta pelo direito à alfabetização, há muito tempo, vem sendo uma questão central para o desenvolvimento dos povos. Nesta aula, registramos através dos diálogos das professoras os diferentes movimentos da alfabetização: registro e memória, atividade silenciosa e intelectual, atividade criativa de pensar o mundo e, por isso mesmo, atividade a ser regulada pelo poder vigente, forma de disseminar o conhecimento pela população, índice de desenvolvimento dos povos a partir da emergência do capitalismo. Ainda estamos no século XVII! Na próxima aula, vamos seguir com a sugestão da Janice, e pensar como o século XVIII conferiu novos significados à alfabetização.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, continuaremos a percorrer a história, analisando o período que vai dos séculos XVIII ao XIX, buscando compreender a influência dos ideais positivistas e liberais para a construção do conceito moderno de alfabetização. Até lá!

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Registrando o aprendido, refletindo para conhecer mais e melhor.

Janice: — Olá, hoje vocês me conheceram, sou professora da rede pública de ensino e trabalho com o terceiro ano do ciclo de alfabetização. Sou formada em história e me interesso, particularmente, pela História Cultural, em especial a história da escrita e das práticas de leitura. Há algum tempo, estudo essas questões que hoje vocês começaram a pensar. Em nossas reuniões temos como hábito fazer uma síntese das discussões, um registro das nossas reflexões no centro de estudos de nossa escola. É um exercício interessante, pois além de irmos construindo a memória dos encontros do centro de estudos, escrever a síntese é também uma forma de sistematizar ideias e reflexões que, muitas das vezes, no calor das discussões, deixamos passar despercebidas. Vou pedir para que vocês construam também um registro crítico e reflexivo do que aprenderam e pensaram hoje. Vocês podem usar a ficha que a Verônica lhes apresentou. Essa ficha é um modelo de registro, que todas nós utilizamos na escola, é a partir dela que eu faço os meus dossiês e relatórios. A prática do registro nos permite voltar sempre às reflexões passadas, sem perder o que nesse momento a gente considera importante, e poder então, pesquisar nosso próprio processo de aprender. Preencham a ficha e discutam em sua tutoria, com seus colegas e com sua tutora, para poder trocar as experiências que cada um vivenciou nesta aula.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 3

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula?

2. O que considere relevante na aula de hoje?

3. O que eu pensava que sabia, mas que aprendi de outro modo?

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula?

5. Quais foram as questões que a aula me fez pensar e que gostaria de aprofundar?

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula?

O período histórico que vai da Antiguidade até o século XVII, busca compreender como o conceito de alfabetização sofreu mudanças a partir dos diferentes modelos sociais e políticos vigentes na Europa, focalizando especificamente a influência dos grupos religiosos na Idade Média e início da Idade Moderna, sendo a Igreja Católica e as igrejas da Reforma Protestante os principais grupos a serem analisados. Os movimentos que o conceito de alfabetização sofreu, a partir dessas lutas, pelos índices de valor dos grupos religiosos, constitui-se como atividade intelectual a partir do crescimento e desenvolvimento da leitura individual, graças ao surgimento da imprensa e às ações de popularização da leitura, pela via da reforma protestante. Mais importante, são os impasses e desafios que ainda vivemos na alfabetização das classes populares e que adveem dessas tradições, presentes ainda nas práticas de leitura e escrita escolares.

Alfabetização: um conceito e sua variação histórica e social

– 2ª parte

*Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello*

AULA

4

Meta da aula

Apresentar os diferentes significados da alfabetização ao longo do processo histórico.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. estabelecer as diferentes concepções de alfabetização presentes em cada momento histórico;
2. reconhecer os objetivos da alfabetização na perspectiva da promoção da cidadania, como um ato político e como um direito do homem.

Pré-requisito

Para estudar esta aula, é fundamental que você tenha em mãos o Módulo 1 do Volume 1, de Fundamentos da Educação 1. Assim poderá rever aulas que tratam da dimensão sócio-histórica da educação.

INTRODUÇÃO

Na aula passada, começamos a traçar o panorama histórico das mudanças sócio-históricas da alfabetização, buscando compreender os movimentos que o conceito de alfabetização vem realizando ao longo dos séculos que nos precederam, configurando sua polissemia, ou a multiplicidade de sentidos que encontramos nesse conceito. Na Aula 3, revisitamos ideais humanistas das diferentes perspectivas religiosas, até a Reforma Protestante no século XVI. Nesta aula, visitaremos os ideais da alfabetização como Liberdade, no contexto dos ideais Iluministas dos séculos XVII, percorrendo algumas questões a que a alfabetização esteve relacionada até o século XX, buscando compreender os contornos que conferiram à alfabetização os sentidos contemporâneos, tanto com relação à liberdade humana, quanto a seus aspectos metodológicos, influenciados pelo positivismo.

ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA

O encontro das professoras estava organizado para a discussão dos textos sugeridos no dia anterior: A Revolução Francesa e a escola de massa e a Alfabetização e a Contrarreforma. Janice, que havia sido designada para elaborar a síntese das discussões do encontro anterior, começava sua leitura quando foi interrompida pela chegada de Heloísa, a orientadora educacional, que trazia uma notícia que abalou o grupo de professores.

Heloísa: Desculpem-me interromper a reunião, mas tenho um assunto urgente a tratar com todas vocês. O Vitor Hugo, nosso aluno do terceiro ano, foi baleado num tiroteio próximo à sua casa. Seu irmão Paulo Cesar, de 18 anos, foi preso. O tiroteio aconteceu porque estavam à procura do Paulo, que estava em casa dormindo e reagiu à ordem de prisão. O Vitor Hugo foi baleado e está muito mal.

Silêncio. Momento de espanto e reflexão.

Bete: Coitada dessa mãe, ela já tem aquele problema na perna, que a impede de se locomover com destreza, agora um tiro na outra perna, um filho em estado grave e outro preso...

Raquel: Eu fui professora do Paulo e temia que esse menino acabasse desse jeito. Ele era uma criança muito difícil!

Bete: Ele abandonou a escola e começou a trabalhar para o tráfico.
(Bibi, a diretora, entra na conversa)

Bibi: Numa hora destas me pergunto onde nós falhamos. Essa é uma questão muito delicada: os limites de nossa inserção na vida dessas crianças e jovens que estão sob nossa responsabilidade. Como educadora, sinto que nossa responsabilidade é muito maior, vai para além da mera transmissão de conteúdos curriculares.

Bete: É verdade, não podemos esquecer, negligenciar ou reduzir a dimensão social da docência.

Tânia: Especialmente quando trabalhamos com crianças e jovens de classes populares e de periferias. A escola faz diferença. Eu nasci, fui criada e vivo em uma comunidade. Sei o quanto pode ser difícil para uma criança ou um jovem a vida na favela. As dificuldades são de toda ordem e a sedução do narcotráfico é grande. Não é fácil. No meu caso, a escola fez a diferença. A escola e as professoras que tive me estimularam a estudar, me incentivaram e me ajudaram sempre que precisei. Hoje faço o curso de Ciências Sociais, a escolha foi em função de um professor de Sociologia que teve uma grande influência sobre mim. Graças a ele consegui ampliar minha leitura de mundo e me descobri como uma cidadã. Como **SUJEITO DE DIREITOS**.

Stella: Que lindo este seu depoimento! Eu acredito que temos muito a aprender com a história de vida de nossos alunos. Essas crianças, apesar da pouca idade, têm experiências de vida muito duras.

Joana: Mas não deixam de ser crianças. Sua infância é diferente da “infância burguesa”. Seus sonhos são diferentes dos sonhos de nossos filhos, mas elas sonham e, creio que cabe a nós, na medida do possível, ajudá-las a concretizar seus sonhos, instrumentalizá-las, potencializá-las para transformar seus sonhos em realidade, assim como Tânia. É dessa forma que entendo minha ação como docente. Há um trecho do texto de Paulo Freire que diz isso melhor do que eu. Vou ler para vocês:

Existe uma relação de troca horizontal entre educador e educando exigindo-se nesta troca, atitude de transformação da realidade conhecida. É por isso, que a educação libertadora é, acima de tudo, uma educação conscientizadora, na medida em que, além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o educador quanto o educando aprofundam seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele. Neste sentido, quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentirão desafiados a buscar respostas, e conseqüentemente quanto mais incitados, mais serão

A expressão **SUJEITO DE DIREITOS** está vinculada à concepção de cidadania, ressignificada a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão votada em 26 de agosto de 1789. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão tem como fundamento as concepções políticas de Locke, Montesquieu e Rousseau. De cunho marcadamente liberal, o documento ao mesmo tempo em que afirma os direitos universais do homem e do cidadão, reflete os interesses políticos da burguesia.

levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade. Esta relação dialética é cada vez mais incorporada na medida em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo (FREIRE, 1996, p. 47).

Stella: Acho que Joana acabou de definir bem a relação educação-cidadania.

Bete: E a importância da alfabetização, ou seja, do domínio da leitura e da escrita para a ampliação da leitura do mundo da criança.

Janice: E de fortalecimento da cidadania.

A Revolução Francesa foi uma revolução democrático-burguesa, marcada pela hegemonia econômica e política da burguesia, que se consolidou no poder com o apoio dos camponeses e dos *sans-culottes*, (classes populares urbanas que primeiro empunharam a bandeira da Revolução), apoio este, conquistado com promessas de ascensão social e política e garantia de melhorias das condições econômicas. No plano ideológico, o ideário iluminista, conduziu o movimento revolucionário para a consolidação do projeto hegemônico burguês, utilizando-se da educação pública laica e da alfabetização universal como instrumentos de difusão de sua visão de mundo. A alfabetização universal encontra na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, sua principal justificativa. Ao incorporar os princípios liberais como valores, a Declaração busca garantir os direitos de igualdade liberdade e propriedade, atribuindo à educação um papel redentor na conquista da cidadania. Embora a participação política estivesse vinculada ao direito de propriedade e ao enriquecimento pessoal, a universalização da alfabetização era entendida como condição fundamental para sua conquista. Se, do ponto de vista formal, prevaleceu a formulação de que a alfabetização reside na capacidade do indivíduo de ler, escrever e realizar operações matemáticas elementares, do ponto de vista político, a Revolução liberal-burguesa ampliou o conceito de alfabetização ao associá-lo à conquista da cidadania: o indivíduo alfabetizado é um indivíduo instruído, um cidadão capaz de cumprir seus deveres e lutar por seus direitos.

Luana: É por isso que a alfabetização é um ato político.

Stella: Porque é político o fato de termos 11% de analfabetos. São mais de 14 milhões de brasileiros, acima dos 25 anos de idade, que não sabem ler e escrever, mesmo tendo passado pela escola.

Bete: Nós estamos falando de analfabetos literais, mas se considerarmos o analfabetismo funcional – pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudos completos – o percentual aumenta para 21%, o que equivale aproximadamente a 35 milhões de

brasileiros. Se juntarmos os índices de analfabetismo literal e funcional teremos um percentual de 32% da população, aproximadamente 49 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever em sua língua materna. É um índice muito alto.

Glória: A maior parte da população analfabeta é composta por negros do sexo masculino. Estávamos falando do Paulo Cesar, nosso ex-aluno. Ele também foi meu aluno. Era um jovem muito educado e respeitoso. Muito bonito e inteligente, mas a escola não lhe interessava. Ele dizia: “Tia a escola demora muito, o que eu aprendo aqui eu não sei quando vou usar. Eu preciso saber agora!”. Esse menino passou por nós e não prestamos atenção a ele. Ele denunciava o quanto a escola, a nossa escola, a nossa proposta político-pedagógica era desinteressante. Ele, como outros, nos desafiaram e nós não soubemos responder aos desafios que nos lançaram. De certa forma contribuímos e talvez, inconscientemente, estimulamos seu abandono da escola. Ele abandonou a escola e nós não nos importamos. Preferimos achar que era um problema dele, não nosso.

Bibi: Você tem razão, Glória. É doloroso admitir, mas não podemos refutar esta responsabilidade. Uma criança abandona a escola e nós não nos preocupamos suficientemente com este fato.

Raquel: Discordo de vocês. Nós fizemos o que estava ao nosso alcance!

Heloísa: Será que fizemos mesmo? Pergunto-me se oferecemos a Paulo Cesar (e a outros que como ele abandonaram a escola) a oportunidade de sonhar. Se fizemos o que fez o professor de Tânia, se fomos capazes de ajudá-lo(s) a ampliar(em) sua(s) leitura(s) de mundo e se descobrir(em) cidadão(s), sujeito(s) com direitos...

Isabel: Este é um momento muito doloroso. Estamos sob o impacto da notícia. Acho que deveríamos aprofundar essa discussão. Me causa incomodo pensar que o Paulo Cesar agora faz parte da população carcerária, negra e analfabeta. Preocupa-me seu futuro.

Nos 1.006 estabelecimentos penais do país, onde encarceraram-se mais de 350 mil pessoas, a população carcerária no Brasil cresce assustadoramente. A cada mês, o sistema prisional recebe mais de 8 mil pessoas, enquanto liberta apenas 5 mil. Estima-se que cerca de 30% da população prisional poderia estar cumprindo penas alternativas, pois a maioria da população prisional brasileira não oferece perigo à sociedade; segundo informações do Departamento Penitenciário Nacional um terço desta população não cometeu crimes violentos, a maioria foi presa por furto, roubo e venda de drogas. Os homicídios configuram a minoria dos casos, apenas 8,9%. Contraditoriamente, a reincidência da população carcerária no país está em torno de 50 a 80%. O perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica. É uma massa de jovens, pobres, não brancos e com pouca escolaridade. Acredita-se que 70% deles não chegaram a completar o Ensino Fundamental e cerca de 60% têm entre 18 e 30 anos de idade economicamente ativa. A esse respeito, ler Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. Elinaldo Fernandes Julião.

CONTRARREFORMA

Foi a reação da Igreja Católica às novas religiões cristãs, às religiões protestantes. O monopólio da Igreja foi quebrado, já que ela perdeu fiéis para o calvinismo, luteranismo e anglicanismo. Diante da perda de fiéis, a Igreja Católica convocou o Concílio de Trento, que proíbe a venda de indulgências e exige formação para os sacerdotes. Além disso, o Concílio adotou práticas de combate aos hereges, como a Santa Inquisição, o Index (proíbe livros) e a criação da Companhia de Jesus. A Companhia de Jesus era formada por padres jesuítas, que possuíam licença e formação para ensinar; foi criada para disseminar o cristianismo nas colônias, através da catequese e do ensino. Entre os jesuítas designados para o Brasil, destacam-se José de Anchieta, Manuel da Nóbrega e padre Antonio Vieira.

Janice: As provocações de Glória, Heloisa e Isabel me fazem pensar o quanto a herança jesuítica é ainda fundamental na nossa prática docente. Não é fácil jogar fora 300 anos de um modelo escolar colonizador fundado na catequese e na fé. A educação brasileira avançou muito, mas não o suficiente para produzir outra subjetividade docente. Ainda somos formadas (e conformadas) para acreditar que nossa ação profissional é um ato de fé, uma missão evangelizadora. A formação de professores no Brasil, em especial a formação das professoras dos anos iniciais, ainda está assentada nos ideários da **CONTRARREFORMA** – educação é conversão e alfabetizar é catequizar, é salvar almas: o outro é o inculto, o incivilizado, o bárbaro. Infelizmente, ainda é assim que vemos a maioria de nossos alunos. O sentimento de impotência é grande quando “perdemos uma alma”, o gosto amargo do fracasso não nos deixa esquecer que falhamos em nossa missão civilizadora.

Verônica: Janice você foi muito dura, mas acho que tem razão. Temos que mudar nossa atitude frente aos nossos alunos. Esse para mim é o maior desafio.

No Brasil, onde a Contrarreforma se aplicou pelos portugueses, a alfabetização está vinculada à catequese e à conversão da população indígena. De cunho religioso, o ensino ministrado durante quase 300 anos em terras brasileiras estava a cargo dos jesuítas, cuja missão evangelizadora consistia em recrutar fiéis e servidores para a Igreja Católica Apostólica Romana. Tal educação era estendida aos filhos dos colonos, que frequentavam as mesmas escolas das crianças indígenas. Avessos à ciência e amantes das letras, os jesuítas implantaram no país um sistema de ensino voltado para uma formação livresca, acadêmica e aristocrática. A vocação original da catequese foi substituída por uma educação de elite, símbolo de classe, e dela o povo foi excluído. O sistema de ensino implantado pelos jesuítas atravessou o período colonial e imperial, sobrevivendo até os primeiros anos do período republicano. Era marcado por uma desigualdade estrutural: a educação básica elementar, que incluía aprendizagem da língua, falar, ler e escrever, cálculo básico, música e canto, era destinada às populações indígenas e aos filhos de colonos; a educação média, de caráter literário e acadêmico, que visava formar letrados e eruditos, era destinada aos homens da classe dominante que, ou ingressavam na classe sacerdotal, ou seguiam para a Universidade de Coimbra, a fim de completar seus estudos. O modelo de ensino criado pelos jesuítas sobreviveu à sua expulsão das terras brasileiras e de todo o reino português, em 1759. A ascensão do marquês de Pombal, cuja posição política era declaradamente anticlerical, trouxe grandes prejuízos para o sistema de ensino do Brasil-Colônia. A expulsão dos jesuítas desmantelou toda a estrutura do ensino, criando sérias dificuldades para sua manutenção e continuidade. Observe o que Otaíza Romanelli tem a nos dizer a respeito.

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro, a graduação do ensino, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, a educação. Mas, apesar disso, a situação não mudou em suas bases. Os colégios jesuítas e os seminários para a formação do clero secular formaram a massa de tios-padres e capelães de engenho que, por exigência das funções, eram também os mestres-escola ou os preceptores dos filhos da aristocracia rural (ROMANELLI, 1988, p. 36).

Os professores existentes no Brasil eram, até então, formados nos seminários dos jesuítas. Apesar da instituição das aulas-régias pelo Marquês de Pombal, foram esses os professores recrutados, pois eram os que possuíam a qualificação necessária. Portanto, o modelo de ensino implantado pelos jesuítas continua e se perpetua na ação pedagógica dos professores. A reforma pombalina alterou a estrutura e a organização do sistema de ensino, mas não teve força para alterar o modelo pedagógico vigente, que continuou a atender aos objetivos religiosos e literários, utilizando os mesmos métodos pedagógicos: Apelo à autoridade e à disciplina, concretizada nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, inibição da originalidade, da iniciativa e a da criatividade e, fundamentado na submissão, no respeito à autoridade e na escravidão aos modelos antigos (ROMANELLI, 1988, p. 37).



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. No site <http://educacao.uol.com.br/historia/declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do-cidadao-integra-do-documento-original.jhtm>, você encontra a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada pela Revolução Francesa em 26 de agosto de 1789. Descreva a relação alfabetização-cidadania tomando como base o seu texto.

RESPOSTA COMENTADA

O que se espera é que você se mostre capaz de identificar a concepção de cidadania promulgada na Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão, associando-a à igualdade de oportunidades de acesso ao saber mais elaborado.

Stella: Entendo que o desafio que se coloca para todas nós educadoras é o de assumirmos a outredade como elemento fundamental à prática educativa.

Simone: Outredade?

Stella: Sim, a outredade, um conceito freireano. Para Paulo Freire (1996), a educação deve orientar-se para a autonomia dos educandos. Uma das tarefas mais importantes da educação é possibilitar condições para que os educandos possam “assumir-se”, ou seja, assumir a condição sócio-histórica, a condição de ser pensante, comunicante, transformador, criador, sonhador, que ama e sente raiva. Segundo Freire, tal “assunção do eu não significa a autossuficiência, a exclusão dos outros, "É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu que me faz assumir a radicalidade o meu eu" (p. 46).

Simone: Por favor, Stella, fale mais sobre esse conceito de outredade. Acho que isso é muito importante para compreendermos melhor nossa prática, nossa ação docente.

Stella: É sim, Simone. O conceito de outredade é uma ferramenta teórica fundamental à reflexão sobre nossas ações cotidianas em sala de

aula. Eu relaciono o exercício da outredade à promoção da cidadania. Assumirmo-nos como cidadãos (nós, nossos alunos e seus pais) implica a assunção do eu, o que não significa a autossuficiência ou a exclusão dos outros. Essa assunção está ligada à identidade cultural que faz parte, ao mesmo tempo, da dimensão individual e de classe dos educandos, ou como nos diz Freire, a assunção de nós por nós mesmos. Assumir-se como sujeito da própria assunção possibilita que o sujeito possa ser ele mesmo, possa ser autônomo. Vou ler mais um trecho de Paulo Freire:

A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário. Assumir-se implica em ser autêntico, em ser o que se é a partir de si mesmo, por isso, para ser autônomo, o homem precisa assumir-se. A assunção, enquanto exige autenticidade, engloba as dimensões ética e estética. Para que haja tal assunção, o educador deve respeitar a autonomia do educando (FREIRE, 1996, p. 47).

Bete: Um ponto essencial ao se pretender uma educação para a autonomia é a questão ética do respeito aos educandos. É direito e dever dos educadores lutar por sua valorização e de seus alunos. A limitação da autonomia dos educadores devido a condições econômicas e formativas desfavoráveis prejudica a qualidade da educação e tem reflexos diretos na limitação da autonomia dos educandos.

Stella: Inspirada em Freire, defendo uma educação que visa promover a autonomia dos educandos e dos educadores; uma educação voltada para a formação humana e não apenas para o ensino-aprendizagem de conteúdos.

Bete: Uma educação voltada para a humanização deve estar atenta a todos os elementos envolvidos no ato educativo: a postura da professora, da direção da escola, a situação material do espaço educativo, a participação dos pais, os conteúdos a serem apreendidos etc. A formação ocorre na interação de todos os elementos que envolvem a educação, por isso todos eles devem ser pensados e cuidados de forma a contribuir para a aprendizagem crítica e para a construção gradativa da autonomia do educando.

Isabel: O que se contrapõe radicalmente à matriz positivista (ou neopositivista) que fundamenta as políticas de cunho neoliberal que visam à chamada qualidade da educação.

Bete: As políticas de alfabetização na contemporaneidade voltadas para a qualidade estão focadas no processo de ensino: o bom resultado está vinculado ao bom ensino e o bom ensino, restringe-se à aplicação ‘correta’ dos métodos e receitas dos manuais pedagógicos.

Simone: Ou seja, se a professora seguir o passo a passo e fizer tudo direitinho como manda a receita, a criança aprende. Se isso não acontecer a falha é da professora.

Joana: Isso mesmo. Estamos assistindo a uma retomada dos métodos de alfabetização. Alfabetizar é uma questão de método.

Stella: E a criança é um ser passivo...

Janice: Um ser que precisa ser civilizado *na e pela* escola.

O POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O DEBATE SOBRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Bete: Estamos vivendo um retrocesso do ponto de vista histórico.

Luana: Como assim?

Janice: Um retorno ao ideário positivista de educação, como missão civilizadora, que fundamentou a educação brasileira ao longo do século XIX, separando educação do povo e educação da elite. Seus efeitos foram desastrosos, pois não conseguiu universalizar a alfabetização no país. No plano pedagógico, reduziu os debates sobre a alfabetização a uma questão de método e, no plano político, não se configurou na ampliação dos níveis de alfabetização: em 1920, 65% da população brasileira era analfabeta. Isso significa que dos 17.564.000 brasileiros, 11.409.000 não sabiam ler ou escrever (BRASIL, 2003, p. 8).

Vejam, a seguir, um texto interessante sobre alfabetização.

Luana: Eu não entendi a diferença entre método de soletração e

O século XIX vem aprofundar a desigualdade da educação brasileira. O desenvolvimento de uma estratificação social mais complexa e o surgimento de uma classe intermediária, que disputa com a classe oligárquico-rural o acesso à escola, aprofunda a separação entre a educação do povo e a educação da elite. A pequena burguesia nascente via a escola como um instrumento de ascensão social. O título de doutor valia tanto quanto o de um proprietário de terras e era garantia para a conquista de prestígio social e poder político.

Portanto, é à educação da elite que a pequena burguesia recorre para se afirmar como classe.

(...) a pequena burguesia brasileira vivia uma profunda contradição: de um lado, suas relações de dependência com a aristocracia rural, e de outro, sua ligação com a ideologia burguesa vigente na Europa. Tal contradição acabou por provocar a ruptura entre as duas classes, com a vitória dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial, vitória que se concretizou, numa primeira fase, com a abolição da escravatura e a proclamação da República e, posteriormente, com a implantação do capitalismo industrial (SODRÉ apud ROMANELLI, 1998, p. 38).

A separação entre educação do povo e educação da elite resultou no total descaso pela educação pública e pelo ensino elementar. A educação elementar não era obrigatória, e o ensino secundário, por seu caráter preparatório, era frequentado apenas por aqueles que almejavam o acesso ao ensino superior. A universalização da alfabetização e a difusão do ensino elementar não eram vistas nem como necessidade social, nem como um direito do indivíduo. A segunda metade do século XIX caracterizou-se por um período de grande turbulência política e efervescência cultural. Influenciada pelos ideais positivistas, a intelectualidade brasileira começou a repensar a sociedade e a nação. Sob o signo da “ordem e do progresso”, nasceu a República Federativa do Brasil, um Estado positivo, com uma sociedade reformada política, econômica, social e culturalmente. A nova ordem política e econômica exigia um novo modelo de educação: uma educação de massa, que incluísse o maior número possível de pessoas, pois, para o positivismo, a educação era condição de evolução e garantia de liberdade do homem. Ao final do século XIX, a alfabetização passou a ser concebida como uma questão de método. As discussões político-pedagógicas em torno da problemática do ensino de Língua Portuguesa, enfatizavam a busca pelo melhor método, o mais científico e positivo. Na época, a alfabetização tinha como princípio a soletração seguida da silabação, organizada em função de dificuldades ortográficas crescentes, respeitando uma progressão que ia da letra ao texto. Na “querela dos métodos” que se instalou, destacavam-se, além dos defensores do método tradicional de soletração, as posições de Silva Jardim, que se manifestava a favor do método analítico de palavração e a dos professores e intelectuais paulistas, que defendiam o método analítico de sentencição como modelo “cientificamente verdadeiro” de ensino da língua materna. Apesar de São Paulo ter institucionalizado, em 1900, o *método analítico de sentencição* como modelo de prática alfabetizadora, a maioria dos professores ao final da segunda década do século XX continuava adotando a soletração como princípio da alfabetização

São chamados **SINTÉTICOS** os métodos de soletração e silabação, pois estão organizados a partir de um processo de síntese: partem das unidades menores da língua, ou seja, das letras para as sílabas, ou das sílabas para as palavras, para finalmente chegarem às frases e aos pequenos textos. Já os chamados métodos **ANALÍTICOS** são organizados de forma inversa, privilegiando a análise – iniciam-se com unidades linguísticas mais amplas, como uma história, uma frase ou uma palavra contextualizada, que vão sendo paulatinamente analisadas chegando-se finalmente às unidades linguísticas menores como a sílaba e a letra.

TRANSCRIÇÃO

Na perspectiva bakhtiniana refere-se ao processo de produção da vida e da experiência através da escrita. Geraldi e Ponzio (2010) nos apontam que “quem escreve não faz mera transcrição ou toma notas, mas muito mais que isso, transcreve a vida e a experiência por meio da linguagem escrita”.

método analítico de palavrção ou de sentençação.

Bete: Ao final do século XIX e ao longo das cinco primeiras décadas do século XX, eu diria até mesmo em meados da década de 1960, a grande questão que orientava os debates em torno da alfabetização era qual método seria mais eficiente para alfabetizar: os **SINTÉTICOS** (que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra), ou os **ANALÍTICOS** (que partem das unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase).

Raquel: Eu alfabetizo com métodos. Não sei iniciar um processo de alfabetização sem a utilização de um método. Mas eu não sigo um tipo específico. Misturo tudo. Eu faço adaptações. Exercito minha criatividade e minha autonomia. Vou alternando procedimentos sintéticos e analíticos, acho que uso o método analítico-sintético. Conheço cartilhas que seguem esse caminho.

Joana: Eu também faço assim. Misturo procedimentos metodológicos, técnicas de ensino, atividades didáticas e materiais de leitura. Mas por trás de tudo está a concepção de leitor que quero formar. Eu não acredito que o objetivo principal da alfabetização seja ensinar a criança a decifrar o escrito. Pelo contrário, defendo que a alfabetização é um espaço-tempo privilegiado de formação de leitores. Preocupo-me que meus alunos desenvolvam o gosto pela leitura. Trabalho muito interpretação de textos, pois acredito que ler não é decifrar, mas compreender o texto escrito, recriando-o pela leitura. Ler e escrever são processos de criação.

Bete: Ou de **TRANSCRIÇÃO** como nos ensina **BAKHTIN**. E isso vai para além do método.

Joana: Não podemos esquecer o sentido etimológico de método – meio para. É dessa forma que me aproprio dos métodos de alfabetização como um caminho, ou melhor dizendo, como um atalho, para formar leitores e escritores.

Isabel: Minha maior preocupação é garantir que as crianças aprendem a ler e escrever na língua materna. Acho insustentáveis esses altos índices de analfabetismo. A sociedade e a escola brasileira têm uma dívida com as classes populares, que historicamente vêm sendo excluídas do mundo letrado. Conscientes ou não, estamos contribuindo para esta imoralidade. A alfabetização não é uma questão metodológica e não pode ser reduzida a tal. Concordo com Regina Leite Garcia quando afirma

que a alfabetização na escola brasileira é antes de tudo um problema ético. Vou ler para vocês um trecho de seu texto:

O sentido ético da alfabetização é atendido quando a escola atua no sentido de que todas as crianças se apropriem da linguagem escrita. É imoral uma sociedade em que é negado à população trabalhadora o direito de acesso à escrita, e às vítimas da discriminação é debitada a responsabilidade pela sua manutenção no iletrismo. É imoral uma sociedade que usa a ignorância provocada por ela como instrumento de dominação e exploração (GARCIA, 1995, p. 167).

**MIKHAIL
MIKHAILOVICH
BAKHTIN (1895
- 1975)**

Foi um linguista russo que viveu em Leningrado após a vitória da revolução em 1917. Seu trabalho é considerado influente na área de teoria literária, crítica literária, sociolinguística, análise do discurso e semiótica. Bakhtin é na verdade um filósofo da linguagem e sua linguística é considerada uma "translinguística" porque ela ultrapassa a visão de língua como sistema. Isso porque, para Bakhtin, não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise linguística deve incluir fatores extralinguísticos, como contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico, etc.



<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bakhtin>

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

2. Complete o quadro abaixo com as características dos métodos analíticos e sintéticos.

Métodos de alfabetização	
Método analítico	
Método sintético	

RESPOSTA COMENTADA

O método analítico parte das unidades linguísticas mais amplas – história, uma frase ou uma palavra contextualizada – chegando às unidades linguísticas menores como a sílaba e a letra ao final. O método sintético parte das menores unidades linguísticas como as letras para as sílabas, ou das sílabas para as palavras, para finalmente chegar às frases e aos pequenos textos.

A ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

Luana: Eu não entendo por que ainda hoje, depois de tantas pesquisas sobre ensino-aprendizagem, fracasso escolar e os avanços teóricos no campo de estudos da linguagem e da alfabetização, ainda estamos discutindo métodos, como se a alfabetização se reduzisse a uma questão metodológica.

Raquel: Não se reduz e sabemos disso. Mas nós, professoras, precisamos de um ‘porto seguro’. De um modo geral a teoria na prática é outra. O método pode não ser a solução, mas nos ajuda a organizar a prática.

Bete: Em parte você tem razão, Raquel. No entanto, não se pode negligenciar o movimento prática-teoria-prática. A teoria na prática não é outra. Pelo contrário, a teoria nasce da prática, é a partir da reflexão na e sobre a prática que vamos produzindo ou nos apropriando da teoria ou das teorias que fundamentam nossas ações. Toda professora se apoia num conjunto de aportes teóricos para estruturar sua prática, mesmo que não tenha consciência disso. Não há ação sem reflexão.

Tânia: Me parece que o método é um grande fetiche. Não podemos prescindir dele, mas não os seguimos totalmente. Cada uma de nós tem um método próprio, expressão singular da prática de cada uma.

Luana: Fetiche, o que é fetiche?

Tânia: Fetiche é uma palavra francesa de origem latina “*facticus* – artificial, fictício”. No português corresponde a feitiço. Fetiche é um objeto material (ou não – no caso uma ideia ou concepção) ao qual se atribuem poderes mágicos ou sobrenaturais, positivos ou negativos. Este conceito foi usado pelos portugueses para referir-se aos objetos empregados nos cultos religiosos dos negros da África Ocidental.

Karl Marx desenvolveu uma teoria econômica e política para o fetiche, central em sua obra, que é aplicada, por exemplo, à crítica dos meios de comunicação de massa, da mercadoria e do capital. Para a escola marxista, o fetiche é um elemento fundamental da manutenção do modo de produção capitalista. Consiste numa ilusão que naturaliza um ambiente social específico, revelando sua aparência de igualdade e ocultando sua essência de desigualdade. O fetiche da mercadoria, postulado por Marx, opõe-se à ideia de “valor de uso”, uma vez que este se refere estritamente à utilidade do produto. O fetiche relaciona-se à fantasia (simbolismo) que paira sobre o objeto, projetando nele uma relação social definida,

estabelecida entre os homens. Bruno Latour, sociólogo da ciência contemporânea, relativiza a noção de fetiche ao constatar que toda descoberta científica é também uma invenção, e vice-versa. Desse modo, os fatos são também ficções, e as ficções são também fatos. O simbolismo seria constituinte da própria realidade. A artificialidade seria uma condição positiva dos fatos.

Janice: Luana, suas questões tem raízes históricas. O pensamento pedagógico brasileiro avançou muito, especialmente no início da segunda metade do século XX, mas também sofreu um retrocesso com a ditadura militar e sua política educacional fundada nos acordos **MEC-USAID**, que promoveram reformas estruturais no sistema educacional brasileiro.

Tânia: Mas nós tínhamos uma significativa produção teórica. A

Acordos que incluíram uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios tinham o objetivo de implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Pelo acordo **MEC-USAID**, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. A discordância com os acordos MEC-USAID se tornaria na época a principal reivindicação do movimento estudantil. Diante da violenta oposição levantada nos meios intelectuais e estudantis contra os acordos MEC-USAID, o governo criou, em 1968, um grupo de trabalho encarregado de estudar a reforma e propor um outro modelo.

Escola Nova é a expressão de um pensamento pedagógico brasileiro.

Janice: Sim, você tem razão, mas precisamos problematizar as motivações ideológicas e políticas do movimento da Escola Nova. O pensamento escolanovista não era unitário, havia divergências conceituais e diferenças ideológicas que apontavam para direções distintas.

Luana: Como assim? Explique melhor.

Janice: O fim da Primeira Guerra reorganizou a geopolítica mundial e cresceu a influência americana no plano internacional, em especial na América Latina. No plano educacional, os educadores liberais, adeptos das correntes norte-americanas e europeias ligadas ao movimento

das Escolas Novas organizaram o movimento renovador da educação nacional, tomando como marco histórico **MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA**, que havia sido publicado em 1932.

Tânia: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não era um

O **MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA**, datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Foi redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles etc. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.

movimento político?

Janice: Sim, o Manifesto evidenciava o aspecto político da educação, afirmando-a como um direito e tratando-a como uma questão social. A educação é um direito de todo cidadão, não um privilégio de classe. É dever do Estado assegurá-la para todos, através de uma escola pública gratuita, obrigatória e laica, substituindo a tradicional estrutura pedagógica, artificial e verbalista, por uma **PEDAGOGIA ATIVA**.

Tânia: A Escola Nova não concebia a alfabetização como um

A chamada **PEDAGOGIA ATIVA** foi formulada por John Dewey, ao formular a concepção de “ensino pela ação” – em que o aluno é o centro da aprendizagem. Tal concepção fundamentou o movimento denominado Educação Nova, que preconizava a educação como “um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como o que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1897). Diferentes concepções de educação se inscrevem no quadro da pedagogia ativa, tais como: a Pedagogia pragmática de James, Dewey, Kilpatrick, Bode e Rugg; a Pedagogia da “escola do trabalho” de Kerschensteiner e Gaudig; a Pedagogia da “escola ativa” de Bovet, Claparède, Ferrière e Piaget; a Pedagogia dos “métodos ativos”, de Montessori, Decroly, Parkhurst, Washburne etc.; e a Pedagogia das “escolas novas” de Reddie, Badley, Lietz e Desmolin.

ato político?

Janice: Pode-se dizer que sim, pois a Escola Nova, ao defender a alfabetização como direito, desloca a discussão do plano metodológico para o plano político, já que ela não se restringia a uma questão de método. Com o advento do Estado Novo, a pedagogia da Escola Nova sofre um profundo esvaziamento de seu conteúdo político, priorizando conteúdos teórico-metodológicos considerados neutros, em sua implantação e difusão. Assim, incorpora-se à participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, um discurso de base psicológica que, fundado em conceitos de maturidade e prontidão, se constitui em parâmetro para a organização do ensino, desde a composição homogênea das turmas até estruturação curricular do conhecimento.

Stella: A alfabetização como ato político está inserida na perspectiva da educação como direito. A ascensão do fascismo na Europa, no início da década de 1940, e a implantação de ditaduras na maioria dos países latino-americanos desafiaram os ideais democráticos das nações ocidentais. Após a Segunda Guerra, o mundo ansiava por paz e democracia. A criação da **ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)**, em 24 de outubro de 1945, se constituiu num marco em favor da paz e da luta pela garantia dos direitos humanos.

Janice: A educação se insere na luta pela paz. A segunda guerra

A **ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)** é uma organização internacional cujo objetivo é facilitar a cooperação em matéria de direito internacional, segurança internacional, desenvolvimento econômico, direitos humanos e a realização da paz mundial. Foi fundada em 1945 após a Segunda Guerra Mundial para substituir a Liga das Nações, com o objetivo de deter guerras entre países e fornecer uma plataforma para o diálogo. Existem atualmente 192 estados-membros, incluindo quase todos os estados soberanos do mundo.

traumatizou o mundo. A ideologia do pós-guerra buscava garantir os direitos humanos dos cidadãos dos diferentes povos e etnias. A educação deveria estar a serviço da paz e a favor da humanização. Promover a paz, lutar pelos direitos humanos, educar para a democracia: é com essa missão que foi criada, em 1945, a **UNESCO**, órgão das Nações Unidas

para a Educação, pois a nova ordem mundial exigia uma educação voltada para uma formação centrada em valores democráticos e solidários e promotora do desenvolvimento.

Stella: É necessário contextualizarmos a luta pela alfabetização do

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (**UNESCO**) foi fundada em 16 de Novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Para isso, a Unesco financia a formação de professores, uma de suas atividades mais antigas, e cria escolas em regiões de refugiados. Na área de ciência e tecnologia, promove pesquisas para orientar a exploração dos recursos naturais. Outros programas importantes são os de proteção dos patrimônios culturais e naturais além do desenvolvimento dos meios de comunicação.

povo e por uma educação democrática. As teorias não são neutras, estão impregnadas do "espírito da época" em que foram gestadas.

Janice: Em consonância com o espírito da época, a Constituição brasileira de 1946 consagra os princípios liberais-democráticos, que asseguravam direitos individuais inalienáveis e liberdade a todos, colocando o Estado com a responsabilidade de garanti-los. Se do ponto de vista político, assegurar o direito à educação é um dever do Estado Democrático, que deve promover a educação do povo, cuidar da expansão e manutenção da escola pública, assegurando-a para todos, do ponto de vista econômico, o grande desafio que se colocava era universalizar o acesso à educação elementar e ampliar os níveis de escolarização da população. A educação é vista como condição necessária ao desenvolvimento, pois o capitalismo moderno se apoia em técnicas que dependem cada vez mais do domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares.

Tânia: Então está correto afirmar que a educação para a democracia implica necessariamente na alfabetização como direito de todos?

Janice: É isso mesmo, a educação voltada para o fortalecimento da democracia e para o desenvolvimento econômico redimensionou a perspectiva da alfabetização que, além de refletir a capacidade de ler, escrever, passou a envolver competências e habilidades exigidas pelas

mudanças no mundo do trabalho. Lembre-se de que nosso processo de industrialização foi tardio.

Stella: Enfrentamos, somente na segunda metade do século XX, os desafios educacionais que os países europeus industrializados enfrentaram em finais do século XVIII e início do século XIX.

Janice: A dimensão cultural passou a ser incorporada ao processo educativo e a prática pedagógica se amplia, o que acarreta modificações profundas na concepção de alfabetização, que passa a ser vista como um processo integrado (e diversificado) à vida, à cultura e às condições socioeconômicas e às necessidades dos alfabetizandos.

Tânia: O que infelizmente ainda não aprendemos a fazer.

Bete: Mas estamos tentando e é isso que nos anima: aprender com os erros para não repeti-los. O importante é que não nos deixemos abater e que assumamos a responsabilidade social de nosso fazer.

Joana: Você tem razão, Bete. A reunião de hoje foi muito difícil. Dolorosa mesmo. Mas não saio daqui desanimada ou culpada. Pelo contrário, nosso encontro hoje foi uma lição de docência para todas nós. Sinto-me mais forte e confiante. Gostaria de me candidatar para fazer a síntese desse encontro.

Bete: Aceito. A síntese é sua Joana.

CONCLUSÃO

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

3. Relacione os desafios que se colocavam do ponto de vista político e econômico para a educação brasileira do pós-guerra.

RESPOSTA COMENTADA

Do ponto de vista político, o desafio era garantir a educação como um direito do cidadão e efetivá-la como um dever do estado democrático. Do ponto de vista econômico, o desafio era universalizar o acesso à educação elementar e ampliar os níveis de educação da população.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

4. Ler, escrever, dominar códigos e símbolos diferenciados (sinais de trânsito ou ícones de computador, por exemplo) ou seguir corretamente instruções expressas em manuais são exigências associadas a uma mudança da perspectiva da alfabetização. A quais concepções de educação está associada tal mudança de perspectiva?

RESPOSTA COMENTADA

A educação voltada para o fortalecimento da democracia e para o desenvolvimento econômico.

Nos diálogos de hoje, avançamos em seu percurso histórico para compreender a relação alfabetização e cidadania e as transformações das concepções de alfabetização, que passam de uma abordagem metodológica – que preconiza a alfabetização como uma questão de método, para uma abordagem mais ampla de alfabetização como processo de humanização. Acompanhando os diálogos das professoras, fomos capazes de perceber as diferentes dimensões da alfabetização: metodológica, sociológica, cultural, histórica, epistemológica e política. Pudemos ver como a aprendizagem da leitura e da escrita é um ato político e como tal, está intimamente vinculado a emancipação social e individual. Nesta aula, nos debruçamos através dos diálogos das professoras sobre as relações educação e democracia, a leitura e a escrita como um direito

humano, as políticas educativas e de alfabetização voltadas para a promoção da cidadania e a responsabilidade social e política da professora alfabetizadora. Na próxima aula, vamos seguir acompanhando o grupo de professoras em sua busca por compreender os significados da alfabetização na contemporaneidade.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Joana: Olá, hoje vocês me conheceram, sou professora da rede pública de ensino e trabalho com o terceiro ano do ciclo de alfabetização. Sou formada em pedagogia, com especialização em Orientação Educacional. Já atuei como orientadora, mas prefiro a sala de aula, em especial dos anos iniciais de escolarização. Gosto muito de ler e de escrever. Em nossas reuniões, nós professoras temos como hábito fazer uma síntese das discussões, um registro das nossas reflexões no centro de estudos de nossa escola. É um exercício interessante, pois além de irmos construindo a memória dos encontros do centro de estudos, escrever a síntese é também uma forma de sistematizar ideias e reflexões que, muitas das vezes, no calor das discussões, deixamos passar despercebidas. Vou pedir para que você construa também um registro crítico e reflexivo do que aprendeu e pensou hoje. Você pode usar a ficha dos registros anteriores, aquela que a Verônica lhe apresentou. Essa ficha é um modelo de registro, que todas nós utilizamos na escola, é a partir dela que eu faço os meus dossiês e relatórios. A prática do registro nos permite voltar sempre às reflexões passadas, sem perder o que nesse momento a gente considera importante, e poder então pesquisar nosso próprio processo de aprender. Preencha a ficha e discuta em sua tutoria, com seus colegas e com sua tutora, para poder trocar as experiências que cada um vivenciou nesta aula.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 4

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula?

2. O que considere relevante na aula de hoje?

3. O que eu pensava que sabia, mas que aprendi de outro modo?

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula?

5. Quais foram as questões que a aula me fez pensar e que gostaria de aprofundar?

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula?

RESUMO

O período histórico que vai da Revolução Francesa até o início da segunda metade do século XX, busca compreender como o conceito de alfabetização sofreu mudanças a partir das transformações dos modelos sociais e políticos vigentes, focalizando especificamente a relação alfabetização e cidadania e a educação a serviço da democracia. Os movimentos que o conceito de alfabetização sofreu, nos diferentes contextos histórico-sociais, constituiu-se como atividade intelectual e como ato político. Mais importante, muitos dos impasses e desafios que ainda vivemos na alfabetização das classes populares advêm dessas (con)tradições, ainda presentes nas práticas de leitura e escrita escolares.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, continuaremos a percorrer a história, analisando o período que vai dos séculos XVIII ao XIX, buscando compreender a influência dos ideais positivistas e liberais para a construção do conceito moderno de alfabetização. Até lá!

Alfabetização: um conceito e sua variação histórica e social

– 3ª parte

*Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello*

AULA

5

Meta da aula

Apresentar os diferentes significados da alfabetização ao longo do processo histórico.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. estabelecer as diferentes concepções de alfabetização presentes em cada momento histórico;
2. identificar os objetivos da alfabetização na perspectiva da promoção da cidadania como um ato político e como um direito do homem;
3. reconhecer o significado social e político da alfabetização na contemporaneidade.

Pré-requisito

Para estudar esta aula, é fundamental que você tenha em mãos o Módulo 1 do Volume 1 de Fundamentos da Educação 1; assim, poderá rever aulas que tratam da dimensão sócio-histórica da educação.

INTRODUÇÃO

Na aula passada, avançamos no panorama histórico das mudanças sócio-históricas da alfabetização, buscando compreender os movimentos que o conceito de alfabetização vem realizando ao longo dos séculos que nos precederam, configurando sua polissemia, ou a multiplicidade de sentidos que encontramos nesse conceito. Na Aula 4, revisitamos os ideais da alfabetização, como liberdade, no contexto dos ideais iluministas dos séculos XVII, percorrendo algumas questões com que a alfabetização esteve relacionada até o século XX, buscando compreender os contornos que conferiram à alfabetização, os sentidos contemporâneos, tanto com relação à liberdade humana, quanto a seus aspectos metodológicos, influenciados pelo positivismo.

ALFABETIZAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

Mais um dia de Centro de Estudos. As professoras, ainda impactadas com os últimos acontecimentos – Raquel com a mão fraturada e a notícia do acidente com Vitor Hugo –, estavam profundamente desmotivadas. Verônica desabafa:

Verônica: Hoje eu acordei tão cansada! Estava procurando um material sobre métodos de alfabetização. São uns textos sobre métodos e cartilhas que nos foram recomendados no curso de especialização que faço.

Luana: Você faz curso de especialização em quê, Verônica?

Verônica: Em alfabetização. É um curso de especialização **LATO SENSU** em Alfabetização das Crianças das Classes Populares.

Luana: Mas isso é muito bom!

Verônica: É mesmo, tem me ajudado bastante a refletir e compreender mais aprofundadamente a alfabetização e a minha prática como alfabetizadora.

Bete: A Verônica sempre nos brinda com uns textos maravilhosos, que têm nos ajudado muito.

Verônica: Eu sempre procuro compartilhar com vocês as discussões e leituras que fazemos no curso.

Luana: Eu acho ótimo e estou muito interessada neste material sobre métodos.

Verônica: Pois é, estava procurando este material quando encontrei outro, que é bastante pertinente para o momento que vivemos. Estou muito abalada com o que tem acontecido. Toda essa violência! Não das crianças, mas da sociedade para com as crianças. Nossos alunos são

LATO SENSU

É uma expressão em latim que significa *em sentido amplo*. Designação de cursos de pós-graduação com caráter de aperfeiçoamento ou especialização. Sua duração mínima é de 360 horas. Como regra geral, os cursos *lato sensu* oferecidos por escolas de renome são valorizados no mercado de trabalho, pois tais cursos tendem a ser mais focados na aplicabilidade prática dos conceitos, com caráter de aperfeiçoamento profissional ou especialização do processo de formação.

crianças que têm uma infância roubada, ou melhor, abreviada. Desde muito pequenos são envolvidos em questões sociais muito sérias, que estão além de sua compreensão. É outra lógica social. É outra forma (muitas vezes perversa) de viver a infância.

Glória: Isto é muito sério, Verônica. A consciência desta situação aumenta nossa responsabilidade ética com essas crianças e sua educação.

Verônica: Eu sei disso e fico muito angustiada. Às vezes tenho a sensação de que não vou conseguir. Que estou fracassando com meus alunos. Frequentemente me pergunto se não sou um fracasso como professora.

Raquel: Que é isso, Verônica! Você não pode resolver todos os problemas do mundo, nem das crianças, nem de suas famílias. Não se coloque responsabilidades que não lhe cabem.

Glória: Não se trata de mais responsabilidade, mas de compromisso ético. Eu entendo a Verônica, sofro da mesma angústia.

Heloísa: Eu acho que poderíamos deixar para outro encontro a discussão sobre métodos e pararmos para pensar e discutir um pouco sobre nosso compromisso como educadoras, como alfabetizadoras.

Bete: Eu acho ótima essa proposta, Heloísa. Nós estamos precisando parar para nos rever como pessoas – mulheres, esposas, mães, filhas – como profissionais – educadoras – e grupo – professoras alfabetizadoras da Escola Municipal **ALEFBEY KITAB**.

Glória: Eu me sinto contemplada com esta proposta. Acho que é necessário, urgente mesmo, politizarmos a discussão sobre o nosso fazer. Acredito que nossa ação, como alfabetizadoras, é acima de tudo um ato político. Não podemos secundarizar essa dimensão de nossa prática, pois ela envolve tudo, nossa formação inicial e continuada, nossas escolhas metodológicas, nossa prática cotidiana e nossa postura ética frente aos nossos alunos e suas famílias, aos órgãos de classe (sindicatos e associações) e às instâncias gestoras da educação em seus diferentes níveis.

ALEFBEY KITAB

É uma palavra hindustani que significa “alfabeto”. *Kitab* também é uma palavra hindustani e significa “livro”. A esse respeito ver *Haroun e o Mar de Histórias* de Salman Rushdie.

A alfabetização como ato político é um conceito que Paulo Freire inaugura em suas experiências de alfabetização, como a de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963. Os primeiros anos da década de 1960 caracterizaram-se por uma forte mobilização social em torno da educação popular, em especial da alfabetização. Esse foi um período de intensa politização e mobilização em torno da educação: partidos políticos, sindicatos, estudantes e trabalhadores rurais (através das Ligas Camponesas), desenvol-

veram ações educativas e campanhas populares de alfabetização, com ênfase em sua dimensão política e cultural. Ao aliar a dimensão política à dimensão cultural, Paulo Freire introduz a prática alfabetizadora numa perspectiva crítica, que procura libertar e emancipar o oprimido de sua condição de opressão. Alfabetizar é um ato político, voltado para a emancipação pessoal, para a conscientização política e para a ampliação da participação social do alfabetizando.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 3

1. Acessando o site www.projetomemoria.art.br/PauloFreire, você encontrará informações sobre a vida e a obra de Paulo Freire. Pesquise uma definição do próprio sobre alfabetização como ato político e transcreva-a a seguir.

RESPOSTA COMENTADA

O que se espera é que você se mostre capaz de identificar a concepção de Paulo Freire de alfabetização como ato político, a partir da pesquisa sobre a vida e a obra deste grande educador brasileiro.

Tânia: Eu não consigo pensar a educação dissociada de sua dimensão política.

Raquel: Especialmente dessa “política partidária”. Cada novo governo que entra tem, como primeira providência, apagar a “política” do governo anterior. Muda-se tudo, do uniforme à cor da tinta que pinta a escola. Sem falar nos planos, nas diretrizes, nos métodos, nos pacotes...

Tânia: Isso é verdade, Raquel, mas eu estou me referindo a uma dimensão maior do que esta política partidária...

Isabel: A Raquel está certa, mas me parece que, quando Tânia fala dessa dimensão maior da educação como ato político, ela está se referindo a uma estética.

Raquel: Pois é isso que eu digo, uma mudança estética!

Isabel: Sim, mas não é dessa estética que estamos falando. É a estética como um olhar que vê muito além do objeto contemplado.

Raquel: Isabel do que você está falando? Não estou entendendo nada.

Isabel: Eu penso a estética como um ato de responsabilidade. Quando eu olho para algo, para uma situação como a que você viveu, por exemplo, quando você quebrou sua mão. Eu tomo essa situação como objeto de contemplação, ou seja, vejo o que aconteceu, procuro compreender o que aconteceu. Mas, para compreender eu não posso me misturar à situação. Meu olhar para o acontecido tem que ir além do acontecido, você está me entendendo?

Raquel: Ainda não percebi aonde você quer chegar.

Isabel: A compreensão exige um olhar que vai muito além do “objeto” para qual eu olho. Para compreender não basta conhecê-lo. Para compreender o acontecimento – a sua mão fraturada no confronto com Everton – eu preciso ter um **EXCEDENTE DE VISÃO**.

EXCEDENTE DE VISÃO

Bakhtin defende que “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se”. Nesse sentido, o excedente de visão só é possível porque há essa possibilidade de se situar fora do outro. É o olhar de fora: “exotopia – no espaço, no tempo, nos valores”. O sujeito olha o outro de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver. Nas palavras de Geraldí, o outro tem “uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele”. Bakhtin defende que “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se”. Nesse sentido, o excedente de visão só é possível porque há essa possibilidade de se situar fora do outro. Quando alguém atribui a outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha. Ou seja, não conseguimos nos ver por inteiro, totalmente. Precisamos do outro para nos completar. É a exotopia do observador que, possibilitado de ver alguém de fora, constrói um excedente de visão, ou seja, vê no outro algo a mais que o próprio sujeito não vê. A esse respeito ver: Glossariando Bakhti. <http://www.http://glossariandobakhtin.blogspot.com>

Raquel: Isabel, eu estou ficando nervosa, não compreendo uma palavra do que você está dizendo. Que relação tem sua visão com minha mão quebrada? O Everton estava brigando com o colega, eu fui apartar a briga e ele me machucou, sem querer, pois queria atingir o colega não a mim, mas me machucou assim mesmo. O que eu compreendo é que o Everton é agitado e muitas vezes agressivo...

Isabel: Mas é o que estou tentando dizer. Para lidar com este ou outro acontecimento qualquer, não basta nossa compreensão imediata. É o excedente de visão que me possibilita ver mais do outro do que ele mesmo. Neste caso eu tenho um “olhar de fora”, mas a partir do lugar que ocupo como professora. Eu como professora tenho um excedente de visão em relação ao Everton, pois o vejo para além do que ele próprio vê de si mesmo. Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele, esta é minha responsabilidade. Minha compreensão fundamenta minhas decisões: tenho responsabilidade frente a um horizonte de possibilidades – o que vou fazer, o que não vou fazer, o que faço, o que não faço. Isso para mim é estética, que exige e se fundamenta no ato responsável.

Tânia: Mas o ato responsável não seria uma ética?

Verônica: A Isabel está nos falando de uma concepção estética a partir de uma perspectiva bahktiniana e para compreendermos tal perspectiva é necessário pensarmos a estética em diálogo com a ética. Para Bakhtin a estética envolve a reflexão elaborada acerca da ação ética do sujeito. Ou seja, a estética é a reflexão posterior e distanciada do ato.

Raquel: O que me permite compreender a situação para além das circunstâncias imediatas?

Tânia: Esta é minha responsabilidade. Mas sendo a estética uma atitude, uma postura responsável, ela confunde-se com a ética, como ato responsável e com a política.

Raquel: Quando eu penso que estou entendendo, vocês complicam tudo de novo.

Bete: Calma, Raquel, esta é uma discussão epistemológica importante. Na verdade estamos tentando dialogar com Paulo Freire e Bakhtin. É um desafio, mas estou gostando de nossas reflexões.

Isabel: A Tânia levanta uma questão importante: a relação ética e estética. Eu poderia dizer muito simplificada que, em Bakhtin, o ato ético está associado ao lugar singular que o sujeito ocupa no mundo. A ética está associada à vida e à existência singular de todos nós, sujeitos

que assinam responsabilmente seu ponto de vista e seu modo de viver. Todo sujeito é responsável por seus atos no mundo, ele responde por seus atos, portanto todo ato humano é um ato respondível, um ato ético. Para Bakhtin, a ética é um conjunto de obrigações e deveres. A estética está associada à reflexão sobre o ato ético.

Glória: Portanto, podemos fazer uma aproximação com o conceito freireano de educação como ato político.

Tânia: Um ato responsável, um processo reflexivo.

Verônica: Uma estética que lhe confere acabamento

Raquel: Que se traduz numa postura política é isso?

Alice: Estou lendo um livro que dialoga com essa nossa discussão. É *A terceira xícara de chá*, de Greg Mortenson e David Oliver Relin, um *best-seller*, mais de 40 semanas como o mais vendido. É a história de um alpinista americano que tinha como projeto escalar a K2, a montanha mais difícil de se escalar em todo o mundo. Numa de suas tentativas sofre um acidente e é socorrido pelos moradores de uma aldeia pobre nas encostas do Himalaia, no Paquistão. Eles o encontram, o reanimam, pois quase havia congelado, curam suas feridas e lhe devolvem a vida. Durante os meses que passou na aldeia, ele aprendeu sob o modo de vida daquela gente e mudou seu próprio modo de ver e viver a vida. Decidiu que voltaria e retribuiria àquele povo o que lhe deram. E voltou para construir uma escola. E foram dez anos construindo escolas nas comunidades pobres do Paquistão ao Afeganistão. Já construiu 55 escolas. E ele era um sem-teto, morava num carro. Vou ler um trechinho para vocês:

É meu entendimento que toda população do planeta dedicará a próxima década para alfabetizar e educar todas as crianças do mundo, especialmente as meninas. Mais de 145 milhões de crianças de todo o mundo permanecem sem educação devido à pobreza, à exploração, à escravidão, ao extermínio religioso e à corrupção nos governos. Que este livro, *A terceira xícara de chá*, possa servir de catalizador para trazer o bem da alfabetização a estas crianças excluídas que merecem ter a chance de estudar (CAMPBELL, p. 339).

Tânia: Isso é um ato político. Um ato responsável. Uma estética em relação à vida.

Verônica: Exatamente. O material que trouxe hoje tem a ver com toda essa nossa discussão.

Os múltiplos significados da alfabetização no mundo atual

Se no Brasil ainda prevalecia uma abordagem funcional da alfabetização, no plano internacional, o início dos anos 1970 já assinala novas perspectivas teóricas. Laurence Stone, tomando como base a sociedade inglesa, propõe uma abordagem multifuncional para a alfabetização, envolvendo-a numa perspectiva sociocultural mais ampla. Por outro lado, a repercussão dos trabalhos de Paulo Freire na África, na Europa e nos Estados Unidos, redimensionou a problemática da alfabetização, transferindo o aspecto metodológico da sala de aula para a arena sociopolítica, gerando o desenvolvimento de outras abordagens que tomaram como ponto de partida a pedagogia freireana. Assim, ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, tendo como referência a alfabetização crítica, em função de sua relação com o contexto social, o conceito de alfabetização se desdobra em alfabetização autônoma – modelos mais padronizados que atuam independentemente do contexto social – e em alfabetização ideológica – práticas definidas pelo contexto social, modelos mais flexíveis com implicações sociais e políticas reconhecidas. Tal desdobramento aplicase, principalmente, às campanhas e políticas estatais de alfabetização e refere-se tanto aos programas de alfabetização com abordagens e modelos padronizados, quanto às políticas de alfabetização de massa, desenvolvidas por países socialistas, como Cuba, Nicarágua, Tanzânia ou China, onde ser alfabetizado era condição para obtenção da licença de casamento (BRASIL, 2003, p. 35).

No campo da alfabetização, os anos 1980 são marcados, de um lado, por estudos e análises de processos e resultados, e também por uma revisão metodológica; de outro, difunde-se e consolida-se a concepção de alfabetização como um processo de construção do **SUJEITO COGNOSCENTE**. As atenções voltam-se para abordagens metodológicas, mais flexíveis e diversificadas, centradas nas necessidades dos alunos. Questiona-se a eficácia de campanhas e movimentos de alfabetização massivos e defende-se a ideia de que a prática alfabetizadora deve estar vinculada às raízes culturais e ao contexto social dos aprendizes. Tal perspectiva incorpora a vertente comunicacional aos estudos sobre alfabetização, dando ênfase às suas dimensões linguísticas e antropológicas.

Os anos 1990 iniciam-se com o Ano Internacional da Alfabetização e com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Destacou-se que a alfabetização e o domínio da matemática elementar constituem necessidades básicas de aprendizagem e condições essenciais para que o indivíduo possa se beneficiar das oportunidades educacionais. A alfabetização passa a ser o indicador da qualidade social da educação. Ampliou-se, assim, a concepção de alfabetização. Tal fato refere-se ao tempo necessário para o domínio de conhecimentos e competências, e a novas e variadas linguagens, em relação à flexibilidade e ao respeito à diversidade cultural.

O final dos anos 1990 redimensionou a concepção de alfabetização, agora entendida como um processo que se estende ao longo da vida e que pode exigir seis ou sete anos de escolaridade, para que o indivíduo adquira as condições necessárias para manejar o código da leitura e da escrita, embora o domínio pleno demande pelo menos 12 anos. Tal concepção, partilhada e veiculada pela Unesco, expressa a posição deste organismo em relação à problemática da alfabetização na atualidade. Hoje, o conceito de alfabetização se tornou mais complexo, incorporando uma multiplicidade de sentidos, representações e termos, tais como bialfabetização (situações de bilinguismo), alfabetização multimodal (representação simultânea de linguagens e ideias-texto, figura, imagem, movimento, em papel e em meio eletrônico etc.). O conceito de alfabetização ampliou-se de tal forma, que já não tem sentido falarmos em alfabetização, mas sim em alfabetizações. Um conceito plural, que

SUJEITO COGNOSCENTE

É o sujeito do conhecimento. Segundo Piaget, a aquisição do conhecimento baseia-se na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento.

implica um enfoque integrado e flexível, articulando-se a todos os aspectos da vida, e que para além da comunicação oral ou escrita, traduz uma concepção de linguagem como totalidade, que inclui falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc.

A complexidade do conceito de alfabetização reside no fato de ela ser parte inevitável da vida no mundo atual e condição indispensável para sua transformação. Como nos lembra Freire:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido (FREIRE, 1989, p. 142).

A alfabetização, *como uma força de transformação do mundo*, só encontra sentido no uso que dela fazem indivíduos e sociedades. No mundo contemporâneo, a dimensão local vem sendo ressignificada em sua potencialidade transformadora. O mesmo se aplica às práticas alfabetizadoras. O uso local da alfabetização articula-se ao contexto social (local) e à percepção intuitiva dos alfabetizandos (que longe de ser universal, é culturalmente definida e expressa um estilo cognitivo singular e uma gramática específica), os quais devem se constituir nos eixos norteadores da formulação de programas e ações alfabetizadoras.

O mundo contemporâneo traz novos desafios para a alfabetização, articulando-a a um projeto social comprometido com uma sociedade mais justa e mais democrática; visa a ampliar a participação social, exigindo *voz para todos*; à potencialização individual, solicitando *educação para todos*; à expressão de identidades e conhecimentos, buscando *alfabetizações criativas e recíprocas* (MEC/Unesco 2003, p. 50) de garantia de um direito. Não é suficiente descobrir, afirmar, produzir ambientes alfabetizadores (escolares ou não). É fundamental a consolidação de ambientes alfabetizados (e, nesse sentido, a escola cumpre um importante papel, em especial a escola das classes populares) que de fato possibilitem a ampliação dos níveis de domínio dos diferentes códigos presentes na vida cotidiana contemporânea.

Tânia: Este texto que você nos trouxe, Verônica, ao assinalar a complexidade do conceito de alfabetização, nos alerta para nossa responsabilidade como professoras alfabetizadoras.

Glória: O conceito de alfabetização na contemporaneidade profunda, do meu ponto de vista, a concepção de alfabetização como ato político – ler as letras e ler o mundo.

Bete: Estou gostando muito de nossos encontros, de nossas conversas e de nossas discussões coletivas. Hoje vivemos um momento especialmente rico. Uma produção coletiva de conhecimentos. De forma

autoral e autônoma tecemos aproximações entre Bakhtin e Paulo Freire. Foi um primeiro movimento, mas um movimento potente. Eu saio deste encontro com a certeza de que aprendi mais, de que sei mais. Feliz com as descobertas que realizamos e orgulhosa de nossa produção intelectual.

Tânia: Eu também, Bete. Estou me sentindo tão fortalecida que me ofereço para fazer a síntese de hoje. Creio que será um momento privilegiado de organizar e sistematizar as descobertas/aprendizagens que realizei.

Bete: Então a síntese é sua, Tânia.

Glória: Gostaria de encerrar nosso encontro de hoje com um poema que sintetiza toda essa nossa discussão. Leia o box multimídia a seguir.



Acesse a internet, entre no site www.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto.008802 e você vai encontrar o texto completo do *Livro dos abraços*, de Eduardo Galeano. Leia o poema "Os Ninguéns" e você verá como este poema tem a ver com a nossa discussão.

Se não tiver acesso à internet, vá a uma biblioteca pública e consulte o livro. Vale a pena.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

2. Assinale a alternativa correta:

2.1. A concepção de alfabetização vigente nas décadas de 1950 e 1960, está associada:

- a. () à emancipação política e social do cidadão
- b. () à formação do trabalhador
- c. () ao desenvolvimento econômico
- d. () à educação para a democracia
- e. () à ampliação da escolarização do povo

2.2. O período da história brasileira de maior mobilização popular pela educação foi:

- a. () o do Estado Novo – 1937 a 1945
- b. () o final do século XX
- c. () o do pós-guerra – segunda metade da década de 1940
- d. () o início dos anos 1960, antes do golpe militar de 1964
- e. () o da ditadura militar – 1964 a 1986

2.3. Os desafios que o mundo contemporâneo enfrenta em relação à alfabetização dizem respeito:

- a. () à ampliação da participação social; à potencialização individual; ao favorecimento da expressão de identidades e conhecimentos; à consolidação de ambientes alfabetizados (escolares ou não) como garantia da alfabetização como um direito.
- b. () à realização de campanhas e movimentos de alfabetização massivos.
- c. () à libertação e à emancipação do oprimido de sua condição de opressão.
- d. () ao treinamento para o trabalho e ao aumento da produtividade.
- e. () ao desenvolvimento de uma alfabetização voltada para o fortalecimento.
- f. () da democracia e para o crescimento econômico.

RESPOSTA COMENTADA

É importante você saber esses conceitos, uma vez que são centrais para a compreensão do momento histórico e suas implicações políticas. As duas primeiras marcam o compromisso da alfabetização nos anos 1950 e 1960 com a democracia e a educação popular, e a terceira mostra que o grande desafio contemporâneo ainda é superar as expectativas neoliberais para uma educação comprometida com os direitos básicos do sujeito humano.

Como você leu nesta aula, as respostas às questões são d para a questão 2.1 e 2.2 e a para a 2.3. (Se quiser, explique o porquê de cada resposta.)

Se você respondeu corretamente, parabéns! Se teve alguma dúvida, leia a aula mais uma vez.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. Produza um pequeno texto procurando responder à seguinte questão: o que eu entendo por alfabetização?

RESPOSTA COMENTADA

O que se espera é que você se mostre capaz de definir o que entende por alfabetização, a partir das reflexões feitas. Percebendo que a alfabetização, como prática escolar não é neutra, é sempre uma prática política, posicione-se a partir do que compreende serem os compromissos dessa alfabetização, em um país como o Brasil, ainda marcado pelas desigualdades sociais e humanas.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

Registrando o aprendizado, refletindo para conhecer mais e melhor.

Tânia: Olá, hoje vocês me conheceram. Estou iniciando minha carreira de professora. Sou recém-concursada e esta é minha primeira experiência como professora. Estou iniciando na rede pública de ensino com um “batismo de fogo”, pois tenho sob minha responsabilidade um grupo de 26 crianças, que como eu chegam à escola pela primeira vez – elas como alunos, primeiro ano de escolaridade – eu como professora, com a responsabilidade de alfabetizá-los. Sou estudante de Ciências Sociais e sou apaixonada por leitura. Leio muito. Espero ter a capacidade de despertar essa mesma paixão nas crianças para juntos vivermos, coletivamente, a experiência de viajarmos pela infinidade de mundos possíveis que as letras (e a literatura) nos proporcionam. E você gosta de ler? Gosta de escrever? Em nossas reuniões, temos como hábito fazer uma síntese das discussões, um registro das

nossas reflexões no centro de estudos de nossa escola. É um exercício interessante, pois além de irmos construindo a memória dos encontros do centro de estudos, escrever a síntese é também uma forma de sistematizar ideias e reflexões que, muitas vezes, no calor das discussões, deixamos passar despercebidas. Vou pedir para que você construa também um registro crítico e reflexivo do que aprendeu e pensou hoje. Você pode usar a ficha dos registros anteriores, aquela que a Verônica lhe apresentou. Essa ficha é um modelo de registro, que todas nós utilizamos na escola. É a partir dela que eu faço os meus dossiês e relatórios. A prática do registro nos permite voltar sempre às reflexões passadas, sem perder o que nesse momento a gente considera importante, e poder, então, pesquisar nosso próprio processo de aprender. Preencha a ficha e discuta em sua tutoria, com seus colegas e com sua tutora, para poder trocar as experiências que cada um vivenciou nesta aula.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 5

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula.

2. O que considere relevante na aula de hoje.

3. O que eu pensava que sabia mas que aprendi de outro modo.

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula.

5. Quais foram as questões que a aula me fez pensar e que gostaria de aprofundar.

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula.

RESUMO

Na aula de hoje, discutimos a relação ética-estética e seus desdobramentos na alfabetização como ato político. Transitamos pela complexidade do conceito de alfabetização na contemporaneidade e observamos que seu caráter multidimensional e a própria complexidade do conceito não podem ser reduzidas a uma dimensão estreitamente pedagógica. A alfabetização nos diferentes contextos históricos apresenta diferentes perspectivas e abordagens: sociológicas, psicológicas, pedagógicas e políticas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, como já anunciado, nos debruçaremos sobre os métodos de alfabetização, as abordagens e as práticas alfabetizadoras que engendram. Até lá!

Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva mecanicista – 1ª parte

*Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello*

AULA

6

Meta da aula

Apresentar a concepção mecanicista de alfabetização e sua relação com aspectos sociais, políticos e econômicos.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. descrever a concepção mecanicista de alfabetização;
2. identificar a influência dos interesses da sociedade industrial capitalista nos processos educacionais e, especificamente, na alfabetização.

Pré-requisitos

Para compreender esta aula com maior segurança é importante que você faça a releitura das Aulas 2, 4 e 5 desta disciplina. Como uma boa estratégia para o estudo desta aula, recomendamos que você retome os Volumes 1 e 2 de Fundamentos da Educação 1 e releia os pontos que discutem o modelo capitalista de sociedade.

INTRODUÇÃO

Os ideais positivistas se propagaram e permaneceram, por longo tempo, influenciando a educação, principalmente no Brasil. O lema “Ordem e Progresso”, estampado em nossa bandeira, evidencia a “afinidade” do Estado com o ideário positivista.

No país, o período marcado pela influência da teoria mecanicista sobre a escola nos traz lembranças de tempos em que as ordens eram: executar e operacionalizar. Refletir, pensar e analisar eram verbos com os quais a escola precisava tomar cuidado.

A alfabetização passava, então, por um momento no qual era considerada um campo para “experiências de laboratório” com as crianças. Escolher o melhor método, controlar as variáveis e a prontidão, testar, medir, repetir, fixar e memorizar eram os aspectos principais do “ensinar”.

A ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA MECANICISTA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Luana chega à reunião muito aflita. Está preocupadíssima com a aproximação do início das aulas e com a chegada das crianças. Não podemos esquecer que Luana é recém-formada e esta é sua primeira experiência como professora à frente de uma turma. A insegurança de Luana é evidente e neste encontro ela desabafa no grupo.

Luana: Eu estou muito insegura. Perdida mesmo! Nossos encontros são ótimos. Tenho aprendido muito com vocês, mas quando penso que daqui a uma semana vou estar em sala de aula, com 25 crianças, me dá um frio na barriga, começo a tremer da cabeça aos pés. Eu não sei por onde começar, ou o que fazer...

Joana: Calma, Luana, é assim mesmo! Dá medo e insegurança, mas é normal. Todas nós nos ficamos apreensivas, tranquilize-se, estamos aqui para ajudá-la.

Luana: Eu preciso muito da ajuda e da orientação de vocês. Não sei o que fazer. Que método usar? Qual a melhor cartilha?...

Bete: Vamos com calma! Uma coisa é a questão emocional. É sua primeira experiência como professora e é natural que esteja ansiosa e insegura. Outra coisa é a questão epistemológica, ou seja, as questões de fundo teórico-metodológico. Esta é uma decisão que devemos tomar coletivamente.

Glória: Eu também acho que, no regime ciclado, a alfabetização não se reduz a um ano como no regime seriado. Portanto, temos de elaborar uma prática coletiva, pois estamos trabalhando de forma enredada.

Simone: Como assim de forma enredada? Não entendi.

Glória: O sistema ciclado se organiza em função dos ciclos de aprendizagem, diferentemente do sistema seriado que se organiza a partir de uma temporalidade previamente estabelecida, portanto exige pré-requisitos para a aprendizagem. Os ciclos de aprendizagens priorizam o processo de aprender, diferentemente das séries, em que a promoção está vinculada ao “produto da aprendizagem”. Por isso, aprovação ou reprovação.

Simone: Mas o que isso tem a ver com um trabalho enredado?

Glória: Quando falo enredado, estou me referindo a um trabalho articulado. Se estou priorizando o processo, tenho necessariamente de acompanhar este processo. Por isso, organizamos nossas reuniões de planejamento como encontros de grupo de estudo. Não podemos abrir mão do estudo, da pesquisa e da reflexão sobre a prática. Se sua turma encontra-se em processo de aprendizagem, eu, que irei trabalhar com estas crianças no segundo ou terceiro ano de escolaridade, tenho que acompanhar este processo desde o primeiro ano. Nossos encontros são fundamentais para as trocas de experiências e para nossa aprendizagem.

Bete: Por isso nossas discussões são sempre coletivas, mesmo quando se trata de questões individuais, pois individual e coletivo estão em movimento **DIALÉTICO**, são duas faces de uma mesma moeda.

Na Grécia clássica, o discurso não era dissociado em seu sentido e forma (de seu conteúdo). Na Antiguidade clássica, a dialética era considerada a arte do diálogo e da discussão. Atualmente, associa-se a um modo de pensar que, ao privilegiar as contradições da realidade, permite que o sujeito se compreenda como agente e colaborador do processo de transformação constante através do qual todas as coisas existem. Heráclito, Diderot, Rousseau, Hegel, Marx, Lukács, Gramsci e Walter Benjamin são alguns dos pensadores que se dedicaram ao estudo da dialética. De forma sintética, podemos distinguir, como o faz Nicola Abbagnano, cinco conceitos de dialética bastante diferenciados, mas igualmente utilizados contemporaneamente, a saber:

a) método de divisão – combinação de sínteses e divisões que reúne numa só ideia noções dispersas, definindo assim o tema a ser examinado, para em seguida, dividir a ideia em seus elementos, evitando deformá-la. Tal formulação encontramos em Platão, em especial no Fedro;

A **DIALÉTICA** é uma palavra de origem grega, formada pelo prefixo *dia* (reciprocidade ou intercâmbio) e pelo verbo *legein* ou pelo substantivo *logos* (o que significa que as palavras dialética e diálogo têm a mesma origem). Em grego, o termo *logos* tanto significa palavra ou discurso quanto significa razão.

b) lógica do provável – que segundo Aristóteles é uma espécie de *lógica menor*, pois só é útil porque na vida, muitas vezes, somos obrigados a partir de premissas inseguras, meramente prováveis. Para Aristóteles, a dialética estava associada à opinião e não à verdade;

c) lógica – a definição dos estoicos colocava a dialética como uma lógica geral. Cícero definiu a dialética como a *arte que ensina a dividir em partes todas as coisas, explicar por interpretação o que é obscuro*. Ele foi o primeiro a reconhecer e trabalhar sobre a ambiguidade, para posteriormente distinguir e, afinal, extrair uma regra capaz de julgar o falso do verdadeiro;

d) Hegel – síntese dos opostos. Para Hegel a dialética não se restringe à metodologia nem caberia no âmbito das discussões sobre a teoria do conhecimento. Ele propunha uma nova teoria do SER. A realidade é contraditória e está em permanente transformação. Nosso modo de existir no mundo consiste em mudança e intervenção (do homem). Nós nos transformamos ao agir, portanto tudo é instável. Hegel em sua *Visão dialética do mundo* reconhece que tudo existe em constante mudança e que o conflito está na origem de todas as coisas. Hegel concorda com Heráclito, que afirma que todas as coisas *são e não são* que, segundo ele (Hegel), expressa a existência efetiva do *ser*, que sua contraposição ao *não ser*, se resolve no *vir-a-ser*. Para Hegel, a verdade está no *vir-a-ser* não no *ser*; (v) práxis revolucionária – Marx, se apropriou do conceito hegeliano de dialética, ressignificando-o a partir da perspectiva de transformação revolucionária, entrelaçando uma concepção materialista da história (processo material que cria as condições nas quais são gestadas as forças capazes de promover a mudança) com uma concepção dialética da revolução (intervenção ativa – práxis – dos homens no mundo, fazendo política, fazendo história). A esse respeito, ver (KONDER, 1989).

Luana: Como assim?

Bete: Veja bem, para o pensamento dialético não existem pontos de partida absolutamente corretos ou problemas definitivamente resolvidos. O sistema ciclado, mesmo sem evidenciar, se funda numa perspectiva semelhante, ou seja, acompanhamos a criança em seu processo de apropriação da leitura e da escrita. Cada criança se aproxima e se apropria da lecto-escritura de forma singular, peculiar e individual. Cada criança tem um modo próprio de produzir conhecimentos...

Luana: Seriam as diferenças individuais?

Lee J. Cronbach, um dos principais estudiosos das diferenças individuais e dos testes e medidas das capacidades humanas, relata que, em 1796, um assistente de astrônomo do observatório de Greenwich, tendo como tarefa registrar o momento precioso em que certas estrelas cruzavam o campo do telescópio, apresentou registros feitos sistematicamente oito décimos de segundos depois dos registros feitos pelo astrônomo princi-

pal. Foi considerado incompetente e, conseqüentemente, foi despedido. Anos depois descobriu-se que diferentes indivíduos, mesmo quando são observadores reconhecidamente competentes, respondem a estímulos em velocidades diferentes. Essas variações individuais, diz Cronbach (1970), foram paulatinamente reconhecidas como fatores significativos a respeito do sistema humano de processamento da informação e não mais considerados erros de pessoas supostamente incompetentes para determinadas tarefas. Os primeiros experimentos sistemáticos sobre diferenças individuais foram gerados a partir dessa descoberta. Os estudos sobre as diferenças individuais têm ocupado grande parte da produção no campo da psicologia humana. Em alguns ramos como a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva, psicometria, as diferenças individuais são postuladas como dado prévio ou como objeto da investigação psicológica. O conceito de inteligência como capacidade ou aptidão intelectual é fundamental nestas abordagens. A utilização de vários tipos de testes para mensuração de capacidade ou avaliação de desempenho individual é, ao mesmo tempo, resultado concreto e característica fundante deste tipo de abordagem, cujo desenvolvimento está historicamente associado à necessidade de predição do desempenho escolar e profissional. A esse respeito, ver (OLIVEIRA, 1997, p. 45-64).

Glória: Depende do paradigma em que você está ancorada. Num **PARADIGMA BEHAVIORISTA** (comportamentalista) tal processo é interpretado como diferenças individuais. Numa perspectiva dialética não.

Bete: Eu busco compreender dialeticamente o processo de aprendizagem da criança.

Stella: Entendo e partilho das preocupações de Luana e Simone. Acho que devemos nos debruçar em nossos próximos encontros sobre os paradigmas que sustentam as práticas educativas, em especial as práticas alfabetizadoras. Assim, discutindo sobre nossas dúvidas, medos e anseios poderemos organizar melhor nossas ações para o ano letivo que se inicia.

Simone: Eu concordo com você, mas minha ansiedade não é só de estudar, de conhecer teorias. O que faço na segunda-feira de manhã quando entrar em sala de aula? Estou precisando de ajuda. De alguém que me diga por onde começar. O que fazer. Estou precisando de orientação metodológica, não teórica...

Bete: Mas teoria e prática não estão dissociadas. A prática que você vai desenvolver está implicada numa teoria, mesmo que você não tenha consciência disso. A toda prática corresponde uma teoria. Aliás, toda teoria nasce da prática e a ela retorna para transformá-la. Não há prática sem teoria, nem teoria sem prática.

Para o pensamento **BEHAVIORISTA**, a aprendizagem se opera através da modificação no comportamento reflexivo de um sujeito, que reage a determinados estímulos. Segundo essa teoria, é possível “modelar” comportamentos e ações dos sujeitos a partir da estimulação externa. O comportamentalismo (ou behaviorismo) originou-se nos trabalhos pioneiros de John Watson (1878-1958) e nos do russo Ivan Pavlov (1849-1936), embora tenha sido o estudo de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) que se tornou o carro-chefe da corrente comportamental. Skinner lançou o conceito de “condicionamento operante” a partir das suas experiências com ratos em laboratório. Por esse conceito explicou que, quando um comportamento é seguido da apresentação de um reforço positivo (recompensa) ou negativo (supressão de algo desagradável), a frequência deste comportamento aumenta.

Sobre a unidade teoria-prática é importante frisar a necessidade de uma superação de uma visão dicotômica, como nos aponta Fávero (1987), em que a teoria depende da prática – a teoria se nutre da prática como fonte de conhecimento, interpretação e transformação, ou, uma outra visão, em que a teoria tem primazia sobre a prática – a teoria tem como finalidade a prática, no sentido da antecipação ideal de uma prática que ainda não existe. Esta perspectiva, entretanto não implica em tomar uma teoria e relacioná-la de forma direta e imediata à prática. A relação teoria-prática, na perspectiva dialética é um processo complexo em que teoria e prática se interpenetram, garantindo relativa autonomia da teoria em relação à prática. A teoria não se torna um acessório da prática, nem a prática é mera aplicação da teoria. A práxis surge da articulação na unidade dialética entre teoria e prática. A práxis se caracteriza por ser criadora e transformadora. No pensamento educacional brasileiro é Paulo Freire o pensador que mais enfatiza a necessidade de uma práxis comprometida, reflexiva e dialógica. Na perspectiva freireana, a práxis educativa, como unidade dialética teoria-prática, está comprometida com a transformação do homem, da educação e da sociedade. Para Freire, a ação sem reflexão se converte em ativismo. Freire destaca o papel da práxis educativa no processo de transformação da realidade. Ao defender uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura crítica e coparticipante dos educandos diante do conhecimento, Freire destaca a práxis como elemento fundamental para a mudança educativa, na qual teoria e prática não se separam. A esse respeito, ver (MOURA, 2005).

Stella: Acho que deveríamos focar nossas discussões nas relações teoria-prática entre os diferentes paradigmas (e suas respectivas teorias) que fundamentam nossa prática. Creio ser oportuno e necessário nos dobrarmos sobre estas questões teórico-metodológicas, antes de definirmos que caminho trilhar neste novo ano letivo.

Bete: Concordo plenamente com você, Stella. Vamos dedicar nossos próximos encontros do grupo de estudos para nos debruçarmos sobre as teorias e metodologias de alfabetização.

Gloria: Gostaria de propor que dividíssemos nossos estudos a partir do paradigma behaviorista (que alguns chamam de mecanicista), e o paradigma cognitivista – destacando principalmente as teorias de Piaget, os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro, e a teoria de Vygotsky que, embora se incluam neste modelo, apresentam diferenças profundas e apontam para práticas distintas.

Bete: Acho perfeito! Vou ler para vocês o texto que encontrei sobre a experiência de Skinner.

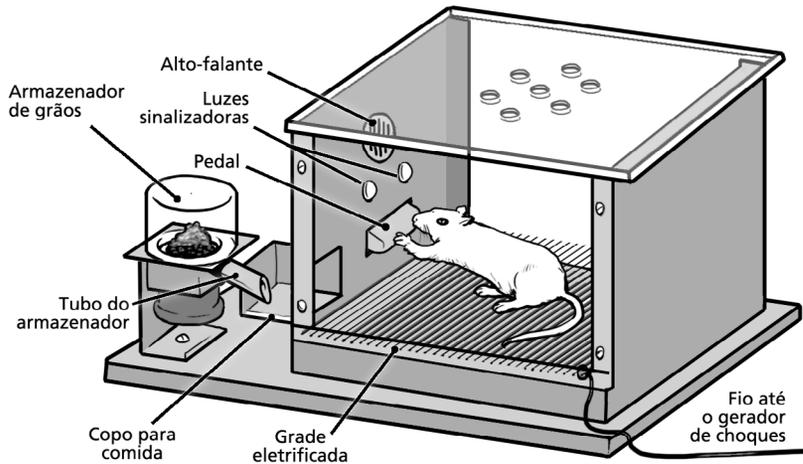


Figura 6.1: Caixa de Skinner.

Fonte: <http://thserpa.tripod.com/tex/psi/image/caixa.jpg>

Devido à sua preocupação com controles científicos estritos, Skinner realizou a maioria de suas experiências com animais inferiores, principalmente o Rato Branco e o Pombo. Desenvolveu o que se tornou conhecido por “caixa de Skinner” como aparelho adequado para estudo animal. Tipicamente, um rato é colocado dentro de uma caixa fechada que contém apenas uma alavanca e um fornecedor de alimento. Quando o rato aperta a alavanca sob as condições estabelecidas pelo experimentador, uma bolinha de alimento cai na tigela de comida, recompensando assim o rato. Após o rato ter fornecido essa resposta o experimentador pode colocar o comportamento do rato sob o controle de uma variedade de condições de estímulo. Além disso, o comportamento pode ser gradualmente modificado ou modelado até aparecerem novas repostas que ordinariamente não fazem parte do repertório comportamental do rato. Êxito nesses esforços levou Skinner a acreditar que as leis de aprendizagem se aplicam a todos os organismos.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

Em escolas, o comportamento de alunos pode ser modelado pela apresentação de materiais em cuidadosa sequência e pelo oferecimento das recompensas ou reforços apropriados. A aprendizagem programada e máquinas de ensinar são os meios mais apropriados para realizar aprendizagem escolar. O que é comum ao homem, a pombos e a ratos é um mundo no qual prevalecem certas contingências de reforços.

Fonte: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per07.htm>

1. Observe o experimento que Skinner realizou com os ratos, na chamada caixa de Skinner. Pensando que, através desses experimentos, o campo educacional construiu uma teoria para a aprendizagem de seres humanos, teça uma reflexão crítica sobre que concepção de sujeito se obtém, e que níveis de autonomia se pode esperar de um sujeito que aprende por condicionamento.

RESPOSTA COMENTADA

A concepção de sujeito que se infere a partir da perspectiva da aprendizagem por condicionamento é a daquele que tem sua ação regulada por estímulos externos a si. Seu nível de autonomia é quase nenhum, já que se espera dele apenas que tenha as reações adequadas ao sujeito que manipula o processo. Ainda, por se comportar a partir das recompensas e punições, o sujeito aprendente torna-se dependente daquele que é o verdadeiro ator do processo: o professor, no caso das crianças, ou o pesquisador, no caso dos ratos e pombos.

Bete: Gostaria de começar pelas perguntas “O que é alfabetizar?” e “Como alfabetizar?”. Creio que estas questões angustiam a todas nós, principalmente a Luana e a Simone.

Tânia: A mim também, não se esqueçam de que esta é minha primeira experiência como professora.

Bete: Então, vamos lá: o que é alfabetizar?

Verônica: Eu saberia dizer o que não é alfabetizar: não é um processo simples e rápido. Não é mera aplicação de métodos, técnicas, procedimentos didáticos ou jogos pedagógicos. Alfabetizar é um processo fundado na apropriação do conhecimento pelo outro. O alfabetizando, portanto, não é um processo mecânico de transmissão (e reprodução) de conhecimento.

Luana: Eu não consigo entender com clareza essa relação que vocês fazem do uso dos métodos com práticas mecânicas. Usar método é uma prática mecânica? É possível alfabetizar sem método?

Stella: Para responder a esta questão que Luana coloca, temos que voltar um pouco no tempo. No Brasil, somente no século XX, a alfabetização passa a se constituir um problema exigindo uma maior atenção dos governos...

Verônica: Não, Stella, o problema da alfabetização do povo brasileiro é anterior. No século XIX a demanda da população por se alfabetizar ou alfabetizar seus filhos era crescente. Tal situação explode no século XX. Você tem razão, mas não podemos nos esquecer das precárias condições da educação no país. No século XIX o número de escolas era (e ainda é) insuficiente para atender a população. As classes disponíveis estavam superlotadas. O imperador D. Pedro II propôs uma remuneração muito acima da média para quem quisesse ser professor alfabetizador.

Raquel: Gostei desta parte. Os governantes atuais deveriam seguir esta prática do imperador Pedro II!

Verônica: Mas mesmo assim não foi suficiente, os professores eram poucos – pois não eram capacitados ou não tinham competência para tal...

Raquel: Isso é verdade. Pois nem todo professor tem competência/capacidade para alfabetizar, mesmo aplicando o método passo a passo e seguindo à risca as recomendações da cartilha. Alfabetizar nos coloca diante de situações que nenhum método ou cartilha pode prever.

Verônica: Exatamente. Isto se converteu num problema crônico da educação brasileira: faltam escolas, salas de aula superlotadas e carência de professores preparados.

Stella: É exatamente aí que eu queria chegar. Ao tornar-se um problema nacional, os governos, para fazer frente à crescente demanda, encheram as salas de aula de alunos para serem alfabetizados. Com o

crescimento populacional a situação só agravou. No que se refere à formação de professores, a questão passou a girar em torno da escolha do melhor método de ensino. Para ser um bom professor alfabetizador bastava dominar de forma segura a aplicação de qualquer método.

Tânia: Então alfabetizar se reduziu (e ainda se reduz) a uma questão de método.

Stella: Sim, embora contraditoriamente, a demanda social por alfabetização tenha produzido uma transformação na perspectiva acadêmica da alfabetização. A alfabetização passou a ser concebida, nos meios acadêmicos, como uma questão social, e a escola, ou melhor, o processo de escolarização, passou a ser considerado uma ascensão social pelo saber. O diploma passou a ter valor acadêmico e social. O indivíduo diplomado passa a ter outro status social.

Raquel: E toda a família sonha em ter um filho diplomado. Há famílias que, não tendo recursos para garantir um diploma para todos os filhos, escolhem aquele que vai ter como destino o estudo – o futuro doutor – o orgulho de todos.

Simone: Então é por isso que em algumas escolas, por ocasião da “Festa do Livro” – aquela em que a criança, quando aprende a ler, ganha um livro –, as crianças recebem um diploma – o diploma de alfabetização – que lhe confere outro *status*, na família e na sociedade. É uma criança, mas uma criança alfabetizada!

Raquel: Interessante, nunca havia feito esta relação!

Stella: Após a Segunda Guerra, a alfabetização ganhou uma nova dimensão. A preocupação com os resultados passaram a orientar as políticas de alfabetização. Os métodos tornam-se a principal questão da alfabetização. As condições materiais do ensino e das escolas passaram para o segundo plano. O bom resultado na/da alfabetização começava na escolha do método adequado.

Bete: É verdade. Por um tempo, predominou a opção por métodos rígidos e detalhados...

Verônica: Normalmente esses métodos eram acompanhados de material didático específico – as cartilhas. E tinham como referência as experiências pessoais bem-sucedidas de seus autores/as.

Raquel: Como é o caso de Iracema Meirelles do método/cartilha Casinha Feliz.

Verônica: Exatamente. Com a predominância das cartilhas – tivemos cartilhas com mais de 700 edições, como é o caso de *O caminho suave*, de Branca Alves de Lima – a ação da professora foi ficando cada vez mais secundarizada.

Luana: E a prática tornou-se mecânica. Sinônimo de aplicação de métodos.

Verônica: Exatamente. Os métodos apresentavam prescrições, tanto quanto em sua aplicação, o passo a passo, quanto em relação aos resultados...

Stella: Faziam pior. Apresentavam expectativa de resultados. Portanto, se tais expectativas não se concretizavam, além da frustração culpabilizavam as professoras que se sentiam incapazes de alfabetizar seus alunos que, se não aprenderam como a professora ensinou, deveriam ter alguma dificuldade.

Bete: A gravidade dessa situação é que o fracasso escolar das crianças na alfabetização – os índices de reprovação/retenção eram altíssimos – não eram vistos como um problema metodológico, mas como uma questão pedagógica mal resolvida, ou seja, se a criança não aprendeu a ler, o problema era de ordem pedagógica: a professora não soube aplicar a metodologia sugerida, portanto falhou, ou em caso de sucesso da maioria das crianças de uma mesma classe, o problema era deslocado para a criança – portadora de algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Stella: De todo modo esta supervalorização das cartilhas e dos métodos reduziu a ação da professora, que passou a atuar como mera executora de tarefas predeterminadas.

Raquel: Mas, em certos aspectos, essa é uma situação bem confortável, pois exime a professora de maiores responsabilidades, já que o centro da alfabetização passou a ser o método e a cartilha.

Bete: Uma situação nada confortável, Raquel, pois a mudança de foco na alfabetização passa *de quem* ensina para *o que* ensina e *como* ensina. Dessa forma, a professora não fica isenta da responsabilidade do fracasso de seus alunos.

Stella: Não é uma situação confortável. É cruel. No caso do sucesso, o mérito é do método (ou do material didático como algumas metodologias contemporâneas), mas, em caso de fracasso, a responsabilidade é da professora ou da própria criança.

Janine: Me parece que a crescente demanda por escolarização e pela alfabetização, em particular, foi decorrente da expansão do processo tardio, é verdade, de industrialização no Brasil. O crescimento industrial e a necessidade do aumento da produtividade exigiam mão de obra qualificada, e a qualificação mínima era saber ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado...

Luana: Então vivemos no Brasil do século XX o que os países europeus viveram no século XVI, XVII e XVIII, a escolarização como condição de qualificação profissional, é isso?

Janine: Exatamente. Com a Revolução Industrial, a alfabetização do povo tornou-se uma necessidade social – a alfabetização era uma habilidade necessária ao novo modelo produtivo. Com a escolarização de massa, a escrita reduziu-se (ou melhor, foi reduzida) à sua dimensão mecânica, ou seja, a uma forma de padronização e adestramento, uma vez que a escola estava exclusivamente voltada para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

A Revolução Industrial é um movimento de transformação econômica e social que se iniciou na Inglaterra no século XVIII e que marcou o fim do período feudalista e o início do período capitalista. Durante os séculos XV e XVIII, a Inglaterra conseguiu acumular grande quantidade de capital através do comércio legal – com mercadorias oriundas da pirataria – e com o comércio internacional – sustentado pelo ouro português, extraído do Brasil, e pelo ouro espanhol, extraído das colônias na América. A pirataria inglesa sustentou (inicialmente) e criou condições para o processo de industrialização. Além do capital que possuía, a Inglaterra também contava com grande quantidade de mão de obra, pois o fechamento das oficinas de artesanato e manufatura produziram o êxodo de milhares de camponeses para as cidades. A Revolução Industrial pode ser dividida em três etapas distintas:

1. Entre 1760 e 1850, quando a revolução se concentrava somente na Inglaterra que priorizou a produção de bens de consumo e de energia a vapor.
2. Entre 1850 e 1900, quando a revolução passou a ser conhecida e se disseminou por toda Europa, Ásia e América, iniciando um período de concorrência industrial destacada por bens de consumo, novas formas de produzir energia e transportes.
3. A partir de 1900, com as grandes aglomerações e potências industriais que ocorrem até os dias atuais.

Paulatinamente, com a ampliação e a sofisticação da industrialização, novas tecnologias foram sendo desenvolvidas e as ferramentas foram substituídas pelas máquinas, a força humana pela força motriz e a produção doméstica pelo sistema fabril.

Simone: Então alfabetização passou a ser sinônimo de progresso.

Janine: Não só de progresso social e tecnológico, como também uma forma de controle do Estado sobre os indivíduos.

Simone: Controle do Estado? Não entendi.

Tania: Sim, pois era o **ESTADO LIBERAL BURGUEÊS** o responsável pela educação do povo. O liberalismo é a ideologia do capitalismo. O ideário liberal representa as aspirações da burguesia, que ascende ao poder pela Revolução Industrial. A burguesia como classe social em ascensão se consolida política e economicamente pelo controle dos meios e modos de produção. No pensamento liberal, a educação é concebida como um meio de produção, portanto, era necessário estendê-la a todos os cidadãos – mas não da mesma forma. O liberalismo postula a diferenciação da educação para os diferentes segmentos sociais, ou seja, uma escola para o povo, outra para a burguesia.

O capitalismo é um sistema econômico em que os meios de produção e distribuição são de propriedade privada e com fins lucrativos; as decisões sobre oferta, demanda, preço, distribuição e investimentos não são feitos pelo governo. Os lucros são distribuídos para os proprietários que investem em empresas e salários pagos aos trabalhadores. O termo *capitalismo* foi criado e utilizado por socialistas e anarquistas (Karl Marx, Proudhon, Sombart) no final do século XIX e no início do século XX, para identificar o sistema político-econômico existente na sociedade ocidental. O capitalismo gradualmente se espalhou pela Europa e, nos séculos XIX e XX, forneceu o principal meio de industrialização na maior parte do mundo. A propriedade privada no capitalismo implica o direito de controlar a propriedade, incluindo a determinação de como ela é usada, quem a usa, seja para vender ou alugar, e o direito à renda gerada pela propriedade. O capitalismo também se refere ao processo de acumulação de capital. A propriedade privada dos meios de produção, criação de produtos ou serviços com fins lucrativos num mercado, e preços e salários, são elementos característicos do capitalismo. Há uma variedade de casos históricos em que o termo *capitalismo* é aplicado, variando no tempo, geografia, política e cultura.

Stella: A escola para o povo priorizava e se restringia à alfabetização e ao ensino de operações aritméticas básicas. A escola da burguesia ministrava um ensino **PROPEDEÚTICO**. O ideário liberal exercia o controle e disciplinamento do povo pelo processo de escolarização – a partir da aquisição do código escrito, o povo seria disciplinado e nomeado como cidadãos – dessa forma, a alfabetização passa a atender as mudanças

ESTADO LIBERAL BURGUEÊS

O Estado liberal é burguês porque defende a propriedade privada. A escola, sob o controle do Estado burguês, era pensada como uma forma de controle social, somente para a industrialização.

Em virtude da demanda crescente por mão de obra escolarizada, fez-se necessário um alargamento da base social da alfabetização. Porém este processo estava voltado ao interesse da burguesia que, ideologicamente, afirmava a educação, em especial a alfabetização, como condição de ascensão social – uma melhoria de vida através do saber ler e escrever. Tais valores foram disseminados e assimilados pelo povo que almejava uma vida econômica mais promissora, do ponto de vista econômico. Esta é sem dúvida uma forma sofisticada de controle social.

PROPEDEÚTICO é o nome que se dá ao ensino que serve de base ou introdução para estudos posteriores. Leva em conta os conhecimentos gerais que serão preparatórios para estudos superiores, e têm caráter geral.

políticas, sociais e econômicas da sociedade. A burguesia, como classe dominante, manipulava os trabalhadores com o intuito de oferecer uma instrução básica voltada para o acúmulo de capital, ou seja, um ensino voltado para a formação de uma mão de obra barata para a indústria.

Bete: O liberalismo como doutrina política (e também como pensamento pedagógico) se funda no princípio de liberdade individual – todos os homens são livres – e econômica – a livre iniciativa e o empreendedorismo são capacidades altamente valorizadas na economia liberal (e neoliberal como estamos vivendo no atual momento histórico). Do ponto de vista político-pedagógico, o liberalismo sustenta uma educação fundada na meritocracia, que se justifica pelas diferenças individuais – talento e capacidade variam de indivíduo para indivíduo – e rejeita qualquer ação pedagógica fundada na ação coletiva.

O liberalismo é uma ideologia ou corrente do pensamento político que defende a maximização da liberdade individual mediante o exercício de direitos e o cumprimento às leis. Defende uma sociedade caracterizada pela livre iniciativa e um sistema de governo democrático que priorize o cumprimento da lei, a liberdade de expressão e a livre concorrência econômica. Tem como princípios fundamentais a transparência, os direitos individuais e civis, especialmente o direito à vida, à liberdade, à propriedade. O neoliberalismo é um termo que foi usado em duas épocas diferentes com dois significados semelhantes, porém distintos:

1. Na primeira metade do século XX, significou a doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista.
2. A partir da década de 1960, passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia – que só deve ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo.

É nesse segundo sentido que o termo é mais usado hoje em dia. Neoliberalismo é uma resposta à crise do capitalismo decorrente da expansão da intervenção do Estado. Ideologicamente, o discurso neoliberal se funda no uso de neologismos que procuram destruir a perspectiva histórica dando novos nomes a velhos processos ou conferir respeito a pseudoconceitos. Surgem, assim, o *pós-moderno*, o *desenvolvimento sustentável*, os *movimentos sociais urbanos*, a *exclusão social*, os *atores* (sociais), a *globalização*, o *planejamento estratégico*, que visam mais encobrir, ao invés de revelar, a natureza do capitalismo contemporâneo.

Stella: As práticas liberais em educação se fundam *na* e aprofundam o exercício da disciplina escolar como forma de modelar comportamentos e forma(ta)r a mão de obra obediente às normas e regras. Para tanto, as práticas pedagógicas estruturavam-se a partir do treino e da repetição, como forma de disciplinamento mental e corporal de trabalhadores e alunos.

Janine: O que se coadunava com o modelo de ciência vigente – o positivismo –, que ao postular neutralidade e eficiência se adequava perfeitamente aos objetivos da burguesia que visava a maiores índices de produção em menor tempo, com menor custo e maior margem de lucros.

Bete: Na educação, isso se refletia na busca e valorização de métodos que pudessem garantir, com eficiência, a aprendizagem da leitura e da escrita no menor tempo possível. A maioria dos métodos de alfabetização, além de se pautarem nas práticas de memorização, repetição e treinamento, buscavam quantificar – controlar o ensino – e medir – verificar – os resultados da aprendizagem, a partir de uma progressão temporal previamente definida.

Verônica: O interessante é que a padronização e a homogeneização dos processos educativos – e de alfabetização em particular – apresentavam-se como maneiras de garantir a qualidade e o sucesso dos resultados, embora desconsiderassem o fato de que, para padronizar, é necessário eliminar as diferenças, ignorar as especificidades, reduzir tudo a uma igualdade forjada, fabricada.

Bete: Você tem razão, Verônica. Isto pode parecer contraditório com o princípio básico do ideário liberal (ou neoliberal) de reconhecimento, respeito e valorização das diferenças individuais, mas não é bem assim. O modelo pedagógico liberal (e neoliberal) enfatiza o produto, não o processo. O que importa é o resultado, que é medido, quantificado e padronizado em testes, provas (ou provinhas como as atuais) e atividades de verificação/aferição da aprendizagem. É somente no momento da “avaliação da aprendizagem” que se consideram as diferenças individuais e, de modo geral, como justificativa do fracasso da criança.

Simone: Agora fica fácil compreender a transposição desse modelo de produção capitalista para as políticas públicas de educação. O que se pretende como “produto” de um processo educacional homogeneizante

são indivíduos com pouca ou nenhuma capacidade de pensar, expressar opiniões ou de ter um posicionamento crítico, mas eficientes na arte de aplicar o que “aprenderam” nos manuais de instrução. É a chamada pedagogia tradicional fundada numa perspectiva **MECANICISTA** de educação.

A perspectiva **MECANICISTA** vê a educação como um processo de transferência de saber do professor para o aluno, no qual o professor é a autoridade, um repositório do conhecimento, um perito. O aluno não é nada disto. Cabe ao professor passar ao aluno o conhecimento (ou conteúdo) e as competências de que ele necessita. O fluxo é de sentido único, do professor para o aluno. O professor tem pouco ou nada a aprender com o aluno; o aluno tem tudo a aprender com o professor. Assim, a situação exige o máximo de atividade pedagógica por parte do professor e o máximo de receptividade por parte do aluno. É o reconhecimento destes papéis por ambos os intervenientes que torna possível uma situação de ensino. O papel do professor é maximizar a aprendizagem do aluno, encontrar os meios de produzir na mente do aluno associações necessárias à compreensão e à formulação do conhecimento. A atividade do aluno, idealmente, limita-se às tarefas designadas para a produção de tais associações. A atividade “livre” ou “não estruturada” é desaprovada, especialmente as que envolvem os alunos uns com os outros, como o jogo ou a colaboração. O papel do professor é didático e regulador. Fornece o material, organiza a produção das associações e verifica se tais associações foram feitas. A sua finalidade é a obtenção, por parte do aluno, de formas corretas de comportamento.



Vá à plataforma e veja o filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin. Caso não tenha acesso ao computador, vá a uma videolocadora e alugue o filme.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

2. Assinale com um X as palavras que podem ser associadas à tendência mecanicista de educação:

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> repetição | <input type="checkbox"/> criatividade |
| <input type="checkbox"/> memorização | <input type="checkbox"/> fixação |
| <input type="checkbox"/> reflexão | <input type="checkbox"/> cópia |
| <input type="checkbox"/> diferenciar | <input type="checkbox"/> testar |
| <input type="checkbox"/> quantificar | <input type="checkbox"/> modelo |
| <input type="checkbox"/> medir | <input type="checkbox"/> criticar |
| <input type="checkbox"/> treinar | <input type="checkbox"/> disciplinar |

RESPOSTA COMENTADA

Pelo que leu nesta aula, você deve ter dado as seguintes respostas: repetição, memorização, quantificar, medir, treinar, fixação, cópia, testar, modelo, disciplinar. Se você respondeu corretamente, parabéns! Você atingiu o objetivo. Caso você tenha alguma dúvida, faça uma releitura da aula.

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 2**

3. Analise o texto publicado no site do INEP, com orientações sobre a aplicação da Provinha Brasil 2011, buscando identificar as perspectivas neoliberais (e seus interesses político-econômicos) no referido procedimento “pedagógico” (Provinha Brasil). Se for necessário retorne à Aula 1 deste módulo.

RESPOSTA COMENTADA

A Provinha Brasil, como as demais medidas nacionais para a averiguação do rendimento escolar dos estudantes brasileiros, está vinculada a critérios de produtividade do trabalho escolar que são expressos nos índices quantitativos do conhecimento que é exigido das crianças que a realizam. Seria interessante você buscar as palavras que se relacionam com a perspectiva neoliberal, geralmente ligadas ao universo produtivista, e trazê-las aqui na sua análise.

Bete: Hoje nossa discussão foi densa...

Raquel: Deu até fome. Estou faminta!

Luana: Eu não sei se estou melhor ou pior do que quando cheguei. Estou sob impacto, não pensei que utilizar um método de alfabetização tivesse tantas implicações. Como nós banalizamos a prática pedagógica!

Janine: É verdade. Nossa tendência é simplificar mas, ao simplificarmos, reduzimos, cortamos, omitimos, esquecemos...

Simone: Nossos encontros de grupo de estudos me ensinam mais do que aprendi em meu curso de formação. Sinto que cresço a cada encontro. Este é um espaço muito importante para mim.

Tânia: Para mim também, pois discutimos, conversamos, trocamos ideias, opiniões, estudamos! Isso é muito importante! A professora precisa estudar para poder refletir criticamente sobre sua prática.

Luana: Nós subvertemos o espaço de planejamento. Planejamos, mas não do modo usual na maioria das escolas.

Bete: Você quer dizer que não usamos este espaço para “trocar matrizes de exercícios”, para preencher formulários ou relatórios... Por falar em relatórios, quem vai fazer a síntese de hoje?

Simone: Eu gostaria. Aprendi muito com nossas discussões hoje e, escrever sobre elas vai ser uma forma de organizar minhas aprendizagens.

Bete: Então a síntese é sua!

Glória: Como no encontro anterior, eu gostaria de encerrar nosso encontro de hoje com um texto que gostaria de compartilhar com vocês.

Se os tubarões fossem homens

Bertold Brecht

Se os tubarões fossem homens, eles seriam mais gentis com os peixes pequenos. Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir resistentes caixas do mar para os peixes pequenos, com todos os tipos de alimentos dentro, tanto vegetais quanto animais. Eles cuidariam para que as caixas tivessem água sempre renovada e adotariam todas as providências sanitárias cabíveis; se, por exemplo, um peixinho ferisse a barbatana, imediatamente eles fariam uma atadura a fim de que não morresse antes do tempo. Para que os peixinhos não ficassem tristonhos, eles dariam cá e lá uma festa aquática, pois os peixes alegres têm gosto melhor que os tristonhos.

Naturalmente também haveria escolas nas grandes caixas. Nessas aulas os peixinhos aprenderiam como nadar para a goela dos tubarões. Eles aprenderiam, por exemplo, a usar a geografia, a fim de encontrar os grandes tubarões, deitados preguiçosamente por aí. A aula principal seria naturalmente a formação moral dos peixinhos. Eles seriam ensinados de que o ato mais grandioso e mais belo é o sacrifício alegre de um peixinho, e que todos eles deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo quando esses dizem que velam pelo belo futuro dos peixinhos. Se inculcaria nos peixinhos que esse futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência. Antes de tudo, os peixinhos deveriam guardar-se antes de qualquer inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista. E denunciaria imediatamente os tubarões se qualquer deles manifestasse essas inclinações.

Se os tubarões fossem homens, eles naturalmente fariam guerra entre si a fim de conquistar caixas de peixes e peixinhos estrangeiros. As guerras seriam conduzidas pelos seus próprios peixinhos. Eles ensinariam os peixinhos que, entre os peixinhos e outros tubarões existem gigantescas diferenças. Eles anunciariam que os peixinhos são reconhecidamente mudos e calam nas mais diferentes línguas, sendo assim impossível que entendam um ao outro. Cada peixinho que na guerra matasse alguns peixinhos inimigos da outra língua silenciosos seria condecorado com uma pequena ordem das algas e receberia o título de herói.

Se os tubarões fossem homens, haveria entre eles naturalmente também uma arte, haveria belos quadros, nos quais os dentes dos tubarões seriam pintados em vistosas cores e suas goelas seriam representadas como inocentes parques de recreio, nas quais se poderia brincar magnificamente. Os teatros do fundo do mar mostrariam como os valorosos peixinhos nadam entusiasmados para as goelas dos tubarões. A música seria tão bela, tão bela, que os peixinhos sob seus acordes e a orquestra na frente entrariam em massa para as goelas dos tubarões sonhadores e possuídos pelos mais agradáveis pensamentos. Também haveria uma religião ali.

Se os tubarões fossem homens, eles ensinariam essa religião. E só na barriga dos tubarões é que começaria verdadeiramente a vida. Ademais, se os tubarões fossem homens, também acabaria a igualdade que hoje existe entre os peixinhos, alguns deles obteriam cargos e seriam postos acima dos outros. Os que fossem um pouquinho maiores poderiam inclusive comer os menores, isso só seria agradável aos tubarões, pois eles mesmos obteriam assim mais constantemente maiores bocados para devorar. E os peixinhos maiores que deteriam os cargos velariam pela ordem

entre os peixinhos para que estes chegassem a ser professores, oficiais, engenheiros da construção de caixas e assim por diante. Curto e grosso, só então haveria civilização no mar, se os tubarões fossem homens.

CONCLUSÃO

A perspectiva mecanicista, que impregna as concepções de aprendizagem escolar e os métodos clássicos de alfabetização tem, no behaviorismo, a teoria psicológica da aprendizagem que lhes dá sustentação. Ao mesmo tempo, essas perspectivas estão relacionadas fortemente a ideários político-ideológicos liberais e neoliberais, que apostam no controle do humano desde fora e desde cima. A aula de hoje foi um panorama dessas teorias que embasam os métodos de alfabetização expressos nas cartilhas e práticas pedagógicas escolares.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Registrando o aprendido, refletindo para conhecer mais e melhor.

Simone: Olá, hoje vocês me conheceram. Sou professora da rede pública de ensino e trabalho com o primeiro ano do ciclo de alfabetização. Este é o segundo ano de minha vida profissional. Sou recém-formada em Pedagogia e, tenho muitas dúvidas sobre a alfabetização. É uma responsabilidade muito grande e, nossos cursos de formação, não nos preparam suficientemente para a realidade que vamos encontrar em sala de aula. Só a teoria não dá conta. A prática também nos ensina. Tenho aprendido muito com as lições da prática – e só tenho dois anos de formada! Mas, os encontros do grupo de estudos estão me ajudando muito. Discutimos teoria e prática articuladamente, não há separação. É importante que possamos ter, no cotidiano da escola, um momento de parada e reflexão. Isso nos ajuda muito. O convívio com as colegas é fundamental, as discussões e planejamentos coletivos criam um clima de solidariedade que nos potencializa, pois sabemos que não estamos sozinhas, que podemos contar com as companheiras de trabalho. Esta experiência está sendo riquíssima, por isso me candidatei a fazer a síntese deste encontro. É importante registrar o vivido, o dito, o ouvido, o aprendido... Em nossas reuniões, temos como hábito fazer uma síntese das discussões, um registro das nossas reflexões no centro de estudos de nossa escola. É um exercício interessante, pois além de irmos construindo a memória dos encontros

do centro de estudos, escrever a síntese é também uma forma de sistematizar ideias e reflexões que, muitas vezes, no calor das discussões, deixamos passar despercebidas. Vou pedir para que vocês construam também um registro crítico e reflexivo do que aprenderam e pensaram hoje. Vocês podem usar a ficha que Verônica lhes apresentou. Essa ficha é um modelo de registro, que todas nós utilizamos na escola. É a partir dela que elaboramos os dossiês e relatórios. A prática do registro nos permite voltar sempre às reflexões passadas, sem perder o que nesse momento a gente considera importante e poder então pesquisar nosso próprio processo de aprender. Preencham a ficha e discutam em sua tutoria, com seus colegas e com sua tutora, para poder trocar as experiências que cada um vivenciou nesta aula.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 6

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula.

2. O que considere relevante na aula de hoje.

3. O que eu pensava que sabia mas que aprendi de outro modo.

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula.

5. Quais foram as questões que a aula me fez pensar e que gostaria de aprofundar.

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula.

RESUMO

Os métodos são a expressão das práticas pedagógicas escolares de alfabetização nos séculos XX e XXI. Analisando suas bases teóricas, podemos encontrar duas principais referências. A primeira é o Behaviorismo como teoria da aprendizagem, que trabalhando com o pressuposto do ser humano como tábula rasa, investe na sua estimulação externa através do condicionamento operante, que é aquele que busca a modificação do comportamento através de sanções positivas – recompensas – e negativas – punições. Essa compreensão do humano como manipulável segundo uma perspectiva externa é também a base da segunda teoria, o Liberalismo e sua expressão contemporânea, o Neoliberalismo. Ambas as teorias formam o alicerce da prática de alfabetizar segundo métodos que fragmentam a linguagem escrita para ensinar às crianças, na escola, tema das próximas aulas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos continuar estudando o paradigma behaviorista e sua influência na alfabetização. Vamos conhecer as características dos métodos sintéticos analíticos e suas orientações técnicas na organização da prática alfabetizadora.

Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva mecanicista – 2ª parte – Os métodos de alfabetização

*Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello*

AULA

7

Meta da aula

Apresentar o modelo de alfabetização fundado no behaviorismo em sua expressão didática – os métodos de alfabetização.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o modelo behaviorista de alfabetização que fundamenta as metodologias e as práticas mecanicistas de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização;
2. reconhecer as características dos métodos sintéticos de alfabetização.

Pré-requisito

Para uma boa compreensão desta aula retome suas anotações, em especial suas fichas de registro das aulas anteriores.

INTRODUÇÃO

A concepção mecanicista de alfabetização é fundamentada na ideia de homogeneização, de padronização. O foco recai sobre a questão do método, de acordo com o modelo da ciência positivista vigente e com os reflexos de uma sociedade industrial capitalista.

Na escola, o principal fator de preocupação seria a forma como o professor deveria ensinar, pois, com um bom método, todos aprenderiam sem dificuldade cabendo ao professor, tal como faz o cientista, controlar as variáveis e tudo o que pode interferir no processo.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE COMO APRENDEMOS A LER

O encontro anterior mobilizou a todas. Como ficou definido, as professoras se dividiram em grupos para pesquisar e estudar os métodos de alfabetização. Joana, Alice e Verônica se organizaram e elaboraram um material para apresentar e discutir com as colegas.

Alice: Ontem, na volta para casa, fomos discutindo as nossas dúvidas e as questões que o encontro nos provocou. A discussão começou em casa e só terminou tarde da noite na internet, quando a partir de nossa “conversa virtual” decidimos elaborar um material para subsidiar nossas discussões hoje no grupo de estudos.

Bete: Muito boa a iniciativa de vocês e o importante é a preocupação com a socialização do saber. Essa é a proposta do Grupo de Estudos: trocar, experiências, saberes, materiais didáticos, textos teóricos; discutir sobre o que sabemos e o que ainda não sabemos, produzindo coletivamente a construção compartilhada de conhecimentos.

Stella: Viver coletivamente a construção compartilhada de conhecimentos é uma forma de nos potencializarmos para construirmos, no cotidiano de nossas salas de aula, uma parceria entre crianças, professora e conhecimentos, num processo/movimento em que todos aprendem com todos.

Verônica: Exatamente o oposto da concepção mecânica de alfabetização.

Alice: Vamos começar pedindo que vocês leiam o seguinte texto, um ótimo exemplo.

Nós não lmeos cdaa ltera isladoa, mas a plravaa cmoo um tdo. Uma uinrvesriddae ignlsea fez uma peqsiusua e afmira que não ipomtra em gaul odrem as lteras de uma plravaa etâso, a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e útmlia lteras etejasm no llgaur crteo. Vcoê pdoe ler sem pobrimea, msemo que o rseto sjea uma bçguana ttaol.

Raquel: Mas em que língua está escrito este texto?!

Joana: Em português.

Luana: Genial! Nunca havia pensado nisto!

Tânia: Nem eu. Sempre pensei que, se alterássemos a ordem das letras, as palavras perderiam o significado.

Luana: Mas perderam: uinrvesriddae, não é universidade.

Tânia: Mas eu consigo ler universidade mesmo estando fora de ordem.

Verônica: Da ordem usual. Do ponto de vista da escrita de fato, Luana, não está escrito universidade como determina a forma ortograficamente estabelecida. Mas, mesmo assim, nada me impede de ler a palavra universidade.

Raquel: É verdade. Mas ler não é adivinhar!

Bete: Não é, mas a leitura também exige antecipação.

Todo leitor elabora estratégias de antecipação que lhe permitem prever o que está lendo antes mesmo que termine sua leitura. Tais estratégias se fundam em informações explícitas (no texto) e em suposições (inferências que o leitor realiza no texto). Diante de um texto (ou palavras) escrito em linguagem clara e de conteúdo familiar, é possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas em um texto – e até mesmo uma palavra a cada cinco outras, sem que a falta de informações prejudique a compreensão. Todo leitor, além de letras, sílabas e palavras, antecipa também, significados. A esse respeito ver PCN em Ação.

Raquel: Qual a diferença entre adivinhar e antecipar?

Bete: A antecipação nos possibilita ler, em sua totalidade. Não lemos letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra. Lemos a partir das pistas dadas pelo próprio texto. Lemos associando os conhecimentos que já possuímos sobre a leitura e a escrita. De um modo geral,

nossas antecipações se confirmam, mas não são adivinhações aleatórias. Antecipamos boa parte do conteúdo de um texto lido porque não lemos isoladamente palavras, sílabas, letras. Antecipamos os significados em função do contexto.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Marque com um X a resposta certa. O que é antecipação?
- É um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação.
 - É o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto.
 - É uma estratégia de leitura que permite ao leitor prever o que está lendo antes mesmo que termine sua leitura.

RESPOSTA COMENTADA

A resposta correta é a terceira opção. A antecipação é uma estratégia que todo leitor utiliza, mesmo sem ter consciência, que lhe permita antecipar o que está lendo, baseado em informações explícitas e em suposições. A clareza da linguagem e a familiaridade com o conteúdo do que está sendo lido facilitam a elaboração de antecipações na leitura.

Raquel: É por isso que as palavras devem estar associadas ao contexto cultural da criança?

Bete: Também por isso, mas no sentido que você se refere, está mais relacionado com metodologia de alfabetização. Eu estou me reportando a uma leitura significativa.

Raquel: E não é a mesma coisa?

Verônica: Não, Raquel. O que a Bete está falando e que está relacionado à forma como lemos a mensagem da **Figura 7.1** refere-se ao fato de que nós lemos com o cérebro, não com os olhos.

Raquel: Mais essa agora! Isso para mim é novidade! Nunca ouvi falar disso...

Verônica: Exatamente. Ao lermos, conjugamos a *informação visual* e a *informação não visual* e fazemos antecipações, ou o que Frank Smith chama *escolha informada*.

Segundo Frank Smith (1999), uma habilidade essencial para a leitura que não é ensinada a nenhum leitor é a de depender o menos possível dos olhos. Os olhos desempenham um papel menor (do que é comumente considerado) na leitura. A excessiva (e indevida) preocupação com a decifração dos símbolos impressos numa página serve apenas para dificultar a leitura. É um princípio básico da visão que diz que, *quanto mais você espera que seus olhos façam, menos probabilidade você tem de ver*. Tal princípio se aplica especialmente à leitura, em que a atenção exagerada na página à sua frente pode ter o efeito, temporário, de torná-lo funcionalmente cego. A página torna-se literalmente branca. Uma das chamadas dificuldades da aprendizagem da leitura nas crianças está associada ao fato de que, frequentemente, elas não conseguem ver mais do que umas poucas letras de cada vez. Muitas vezes, a professora vê as palavras e chama a atenção da criança para tal, mas não consegue perceber que a criança não está vendo todas aquelas palavras. Tal impedimento não se relaciona com o funcionamento da visão da criança, mas expressa a dificuldade que ela está encontrando na tentativa de ler. Para ler é necessário que algum tipo de informação impressa atinja seu cérebro – *informação visual*, colhida através dos olhos. Mas ela não é suficiente para a leitura. Para que possa ler é necessário um conjunto de informações:

(a) a compreensão da linguagem; (b) conhecimento (ou familiaridade com) do assunto; (c) uma certa habilidade geral em relação à leitura – diferenciação entre desenho e escrita etc.

Tudo isto constitui o que chamamos *informação não visual* – que está na mente do leitor. Mesmo sabendo que o leitor precisa ter certo tipo de informação em sua mente para ser capaz de ler, a leitura é, antes de tudo, uma combinação de informações, ou seja, só se realiza através da relação entre informação visual e não visual.

Na verdade, os olhos não veem nada; sua única função é colher a informação visual na forma de raios de luz e transformá-la em impulsos de energia nervosa que viajam ao longo de milhões de fibras do nervo óptico em direção ao cérebro. O que vemos é a interpretação deste acúmulo de impulsos nervosos (SMITH, 1999, p. 23).

É o cérebro que vê; os olhos simplesmente olham, geralmente sob a orientação do cérebro.

Bete: Ou seja, quanto mais informação não visual você tiver ao ler, menos informação visual você precisará. E o inverso também é verdadeiro. Portanto, podemos antecipar ou fazer uma *escolha informada* ao ler o texto de exemplo. Veja bem. Todo leitor tem um conhecimento prévio de sua língua – geralmente sem consciência disso – e, usa, mesmo sem se dar conta, este conhecimento prévio, cotidianamente, fazendo uma escolha informada: que se refere à capacidade do cérebro humano de escolher, numa situação de leitura, entre as informações de que dispõe (conhecimento prévio), a mais provável. Crianças em fase inicial de alfabetização, utilizam a informação não visual para guiá-las na leitura – identificam com mais clareza e rapidez letras que, mesmo distribuídas de forma

confusa, encontram-se inseridas na palavra, do que letras distribuídas em seqüências (aleatórias ou não) que não constituem palavras. A habilidade, tão especializada, que nos permite usar o conhecimento prévio e fazer escolhas informadas, na leitura – mesmo que não tenhamos consciência de que as fazemos –, está associada ao próprio processo de leitura, ou seja, a leitura *em si*. Segundo Frank Smith (1999), a aquisição e o uso da informação não visual na leitura estão *entre aquelas habilidades essenciais para a leitura que são desenvolvidas, nunca explicitamente ensinadas: elas são desenvolvidas sem esforço consciente, simplesmente através da leitura* (p.31). Não vemos tudo o que está diante de nossos olhos e não vemos nada imediatamente. É o nosso cérebro que decide sobre o que os olhos veem, portanto é a capacidade cerebral de realizar escolhas, a partir da informação não visual que potencializa a capacidade de ler.

Raquel: Continuo sem entender nada!

Bete: Ao lermos o texto da **Figura 7.1**, utilizamos nosso conhecimento bem preciso de quais seriam as letras que formariam tal palavra, excluindo, antecipadamente aquelas que nosso cérebro julgou inadequadas. Nosso cérebro exclui, antecipadamente, as letras improváveis de cada palavra, reduzindo, dessa forma, o número de alternativas que precisa considerar, o que lhe possibilita processar muito menos informação.

Raquel: Ah! Agora acho que começo a entender por que as palavras devem estar associadas ao contexto cultural da criança.

Verônica: É também por isso. Embora não se reduza a um modo de funcionamento do cérebro, pois a aprendizagem é um processo biopsíquico social, este é um aspecto importante a se considerar na alfabetização...

Stella: Estamos falando de aprendizagem, não de ensino!

Luana: Mas aprendizagem e ensino são processos interdependentes e complementares!

Verônica: É verdade! Não podemos desconsiderar, na alfabetização, os conhecimentos prévios das crianças sobre a leitura e a escrita. O nosso conhecimento sobre a escrita e como as palavras são grafadas em língua portuguesa é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Joana: A criança conhece a escrita antes mesmo de saber ler e escrever. A Língua Portuguesa, em sua forma ortográfica, apresenta uma ordenação fixa de letras que se agrupam nas palavras. Assim, se quero

escrever *Mariana*, por exemplo, mas omiti o segundo *a*, escrevi *Marina*, não *Mariana*. Conhecer a forma como está organizada a modalidade escrita da Língua Portuguesa – que é **ALFABÉTICA** – é fundamental para fazermos escolhas e tomarmos decisões quanto à grafia (e a leitura) das palavras, frases, textos...

Muito embora não haja datas precisas, existem vestígios que apontam para que as primeiras tentativas de criar uma nova forma de escrever, mais rápida e fácil de aprender, tenha ocorrido entre o povo de Ugarit (Síria), que desenvolveu um alfabeto composto por vinte e cinco a trinta signos cuneiformes, e uma população da costa sírio-palestina (fenícios), que compôs um alfabeto com vinte e duas letras. Os fenícios ao se deslocarem por razões comerciais, levavam consigo esta nova invenção, que acelerou todo o processo de criação dos sistemas de escrita. Deste modo, diferentes povos criaram para si, em conformidade com as suas próprias línguas, novos alfabetos. Assim nasceu uma complexa família de alfabetos, de entre os quais se destacam o alfabeto etrusco, o cirílico, a escrita hebraica e a aramaica. Ao que se sabe hoje, o alfabeto etrusco do século VIII, composto por vinte letras, era semelhante a um alfabeto grego primitivo utilizado pelos dórios da Sicília. O alfabeto cirílico, do século X d. C., é uma adaptação do antigo alfabeto grego e foi adotado pelos povos eslavos da Rússia, Bulgária e Sérvia. As primeiras quarenta e três letras do alfabeto cirílico derivavam de combinações entre o hebraico e o grego do tempo de S. Cirilo (827-869). Do alfabeto fenício do norte resultaram ainda duas formas de escrita semíticas: a hebraica antiga (quadrangular), no século V a. C., e a forma aramaica (a língua de Cristo), utilizada no século VI d. C. A escrita quadrangular hebraica, base da escrita da cultura judaica, é composta por vinte e duas letras, que se inscrevem numa moldura retangular invisível, da direita para a esquerda. Do aramaico derivaram uma série de escritas diversificadas, como, por exemplo, a escrita árabe dos pastores nômades da Península Árabe. Este alfabeto é composto por vinte e nove letras.

ALFABÉTICA

Na escrita alfabética, cada letra representa um som numa linguagem de letras que se combinam para formar palavras. A escrita alfabética não é uma descoberta, mas, antes, um lento processo evolutivo.

Stella: Não vemos tudo que está diante de nossos olhos. Nosso cérebro precisa de um tempo para decidir sobre o que os olhos estão olhando. Portanto, a leitura, por exemplo, depende da informação não visual armazenada em nosso cérebro. A informação visual que temos diante dos olhos não faz diferença. Aliás, de um modo geral, o excesso de informação visual sobrecarrega o cérebro e dificulta a tomada de decisões...

Verônica: Já está comprovado que o excesso de informação visual acarreta a chamada **VISÃO DE TÚNEL** – quando somente poucas letras são visualizadas de cada vez, ao invés de frases inteiras, por exemplo.

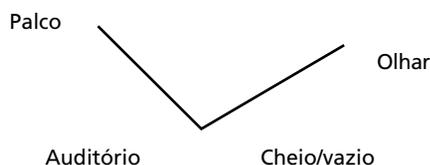
VISÃO DE TÚNEL

A visão de túnel ocorre em qualquer situação na qual o cérebro tem que processar grandes quantidades de informação visual. Um ambiente cheio de estímulos visuais dificulta mais do que auxilia a aprendizagem da leitura e da escrita.

Simone: Visão de túnel? Nunca ouvi falar, o que é?

Verônica: A visão de túnel está associada à quantidade de informação visual que o cérebro pode lidar. Não é uma deficiência ou patologia. Todos nós temos, em algum momento de nosso cotidiano, visão de túnel. Um rápido olhar para esse ambiente me permite ver umas tantas coisas. Mas se tenho um conhecimento prévio deste espaço, ou seja, informações não visuais disponíveis, posso ver/conhecer o espaço muito mais rápida e detalhadamente. Imagine-se em pé num palco diante de um auditório. Para saber se está cheio ou não basta um olhar, como ilustra o gráfico de visão de túnel a seguir:

Gráfico 7.1: Visão de túnel



Na leitura, a visão de túnel é frequente quando o que está sendo lido não faz sentido para o leitor e quando ele não dispõe de um número maior de informações não visuais que lhe ajudem a compreender as informações visuais disponíveis. A esse respeito ver Smith (1999, p. 34-38).

Tânia: Interessante, fale mais sobre visão de túnel.

Verônica: Se o cérebro dispõe de uma maior informação não visual, mais imediata (e ampla) será a compreensão. Mas se a informação visual for maior que a informação não visual, a visão se torna parcial e restrita e dificulta a compreensão.

Simone: Não entendi, seja mais específica Verônica.

Verônica: A visão de túnel não é permanente. Ela ocorre quando o cérebro está sobrecarregado de estímulos/informações visuais. De um modo geral, as metodologias de alfabetização sobrecarregam o cérebro da criança com muita informação visual, produzindo nelas um estado de visão de túnel...

Raquel: Agora mesmo é que eu não entendi nada!

Verônica: A criança em início de alfabetização, de um modo geral possui informações não visuais sobre a escrita (e a leitura): diferencia letras de imagens – pode não saber o nome da letra, mas sabe que não é um desenho –, por exemplo. São as informações não visuais que dispõem sobre o mundo, sobre as coisas do mundo – inclusive letras e palavras – que lhe possibilitam atribuir sentido ao escrito, ou seja ler. O excesso de estímulo/informação visual e a falta de sentido criam obstáculos para a aprendizagem da leitura, em parte, porque entre tantas outras coisas que acarretam, produzem visão de túnel, ou seja, a criança fica sujeita/restrita às poucas informações visuais captadas.

Simone: Explique melhor. Exemplifique.

Verônica: É isso! Quando você pede para exemplificar você demonstra como a informação visual prévia pode ajudar na compreensão. Se o que estou falando sobre visão de túnel é novo e totalmente desconhecido para você, para que haja compreensão é necessário que faça sentido e, para fazer sentido, tem que ser concretizado, ou seja, ganhar materialidade em relação às experiências anteriores. Só assim você vai poder relacionar a informação nova aos conhecimentos prévios, construindo, dessa forma, sua compreensão.

Stella: De um modo geral, o leitor iniciante não tem muita experiência (embora tenha conhecimentos prévios) com a leitura (de palavras, frases, textos). Se ele recebe poucas informações, ou que não se articulam a sua experiência sociocultural, maior vai ser sua dificuldade em ler, pois a pouca informação não visual de que dispõem não é suficiente para ajudá-lo a produzir um sentido.

Tânia: Então ler é atribuir sentido, não decodificar letras.

Bete: É acima de tudo atribuir sentido. Se a criança não consegue atribuir um sentido ao que está lendo; se está imersa em estímulos visuais que lhe prendem a atenção, mas não lhe possibilitam a compreensão, ela acaba por produzir uma visão de túnel, ou seja, foca-se em poucas letras e não nas palavras ou frases. Ao focar-se somente em poucas letras, a criança perde a capacidade de antecipar e acaba reproduzindo o movimento mecânico de decifração de letra por letra.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

2. Relacione as colunas, numerando a coluna da direita de acordo com a da esquerda.

- | | |
|---------------------------|---|
| (1) Visão de túnel | () Diante de um texto escrito em linguagem clara e de conteúdo familiar, é possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas sem que a falta de informações prejudique a compreensão. |
| (2) Informação visual | () É uma situação na qual o cérebro tem de processar grandes quantidades de informações visuais. |
| (3) Informação não visual | () Refere-se à capacidade de o cérebro humano escolher, numa situação de leitura, a mais provável entre as informações (conhecimento prévio) de que dispõe. |
| (4) Escolha informada | () Para ler, é necessário que algum tipo de informação impressa atinja seu cérebro. Tal informação é colhida pelos olhos. |
| (5) Antecipação | () Para que possa ler, é necessário um conjunto de informações, tais como a compreensão da linguagem, a familiaridade com o assunto e uma certa habilidade geral em relação à leitura. |

RESPOSTA COMENTADA

Você aprendeu nesta aula que a leitura depende da informação não visual armazenada em nosso cérebro. A informação visual que temos em nosso cérebro não faz diferença. Você já estudou que o fato de a criança ter muita informação visual acarreta um estado de visão de túnel. Assim, podemos concluir que você terá acertado a atividade se tiver estabelecido a correspondência entre as colunas da seguinte maneira: 5, 1, 4, 2, 3.

Caso você não tenha acertado, faça uma releitura da aula.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: A “LEITURA” E A “ESCRITA” COMO CONTEÚDO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

Janice: Mas a maioria dos métodos de alfabetização parte da informação visual e de um modo geral se restringe a ela. Não há maiores preocupações em acrescentar ou dialogar com a informação não visual

que a criança tem sobre letras, palavras, frases – com a escrita como um todo. Assim sendo, seria correto afirmar que os métodos, sejam eles analíticos ou sintéticos, enfatizam a informação visual?

Verônica: Sim. Boa parte dos métodos se fundam na percepção, seja visual ou auditiva.

Joana: A mecânica dos métodos analíticos e sintéticos de alfabetização, trabalha com a letra, que é apresentada à criança de forma isolada e abstrata.

Luana: é a letra **h** (agá).

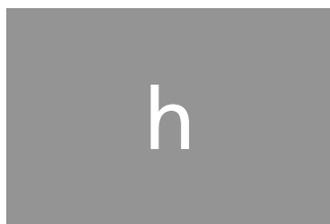


Figura 7.1: Representação da letra "h".

Alice: Essa é a resposta mais óbvia e a esperada. Toda professora nomeia a letra ao apresentá-la à criança. A didática da alfabetização nos recomenda, seja qual for o método utilizado, a ensinar às crianças o nome das letras.

Raquel: Sim, esta é a primeira coisa que faço. Apresento as letras, em ordem alfabética com os seus respectivos nomes.

Alice: Em ordem alfabética ou não as letras são apresentadas pelos seus nomes (ou apelidos como em alguns métodos, especialmente os fônicos) como as pessoas. Reconhecer os nomes das letras é fundamental em algumas metodologias, para se aprender a ler e a escrever numa determinada perspectiva metodológica – os métodos sintéticos, por exemplo.

Luana: São chamados métodos sintéticos porque se baseiam num processo de síntese: das letras para as sílabas, ou das sílabas para as palavras. A última coisa a ser ensinada são as frases e pequenos textos.

Alice: Exatamente. No entanto, não grafamos as letras da mesma forma. Há uma diferença entre saber o nome da letra e reconhecer a letra que Luana chamou de **h** (agá).

Simone: Não vejo diferença. Reconhecer é nomear.

Verônica: Para uma concepção mecânica de alfabetização reconhecer e nomear parecem ser duas faces de uma mesma moeda – a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, são processos diferentes. Uma criança pode reconhecer a letra **h** e não saber nomeá-la, ou o que infelizmente está se tornando recorrente em nossas escolas, nomeia, mas não reconhece, repete uma ordem memorizada, mas não é capaz de grafar a letra nomeada.

Tânia: Por que isto acontece? Este é um problema da criança, ou um problema metodológico?

Verônica: De um modo geral é mais um problema metodológico – a excessiva ênfase na mecânica da alfabetização reduz a aprendizagem da leitura e a escrita à memorização de imagens, formas e traços. O pesquisador Frank Smith (1999) fala que “não temos um álbum de fotografias ou arquivos de formas de letras no cérebro onde possamos procurar sempre que precisamos dizer qual é uma letra” (p. 92).

Alice: Ou seja, não reconhecemos o **h** na **Figura 7.1** comparando-o com um conjunto de representações, previamente rotuladas, em nossa mente. Smith nos alerta para o fato de que “não aprendemos a reconhecer letras ou qualquer outra coisa, simplesmente memorizando formas” (p. 93); embora muitos métodos de alfabetização tenham como base didática a memorização de imagens e formas. Tal concepção fundamenta práticas tais como ensinar as letras do alfabeto uma a uma, a partir do treino e da repetição. Assim só poderemos avançar para o **e** depois que o **a** houver sido “aprendido” e assim por diante.

Joana: Por isso é tão comum em determinadas metodologias a prática do treino e da repetição, como certos “exercícios de fixação” que encontramos nas cartilhas...

Simone: Exercícios de fixação, o próprio nome já anuncia a prática de memorização. A criança aprende por repetição. É necessário repetir, repetir até fixar, colar, aderir na mente da criança determinado “conteúdo”.

Joana: Exatamente. Vejam na **Figura 7.2**.

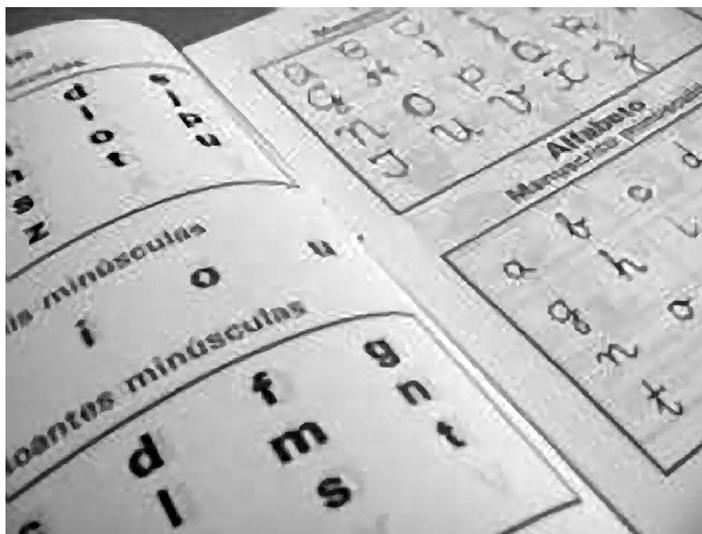


Figura 7.2: Página da cartilha ABC do estudante.

Glória: A repetição é uma característica dos métodos sintéticos. Aliás uma das maiores críticas a estes métodos reside no fato de que o aprendizado da leitura e da escrita se dá de forma mecânica, pela repetição e memorização. Como são baseados na repetição, esses métodos acabam por se tornarem extremamente cansativos, tanto para as professoras quanto para as crianças – que não criam, repetem.

Luana: Por quê? As crianças se desinteressam?

Raquel: Claro que se desinteressam, é muito enfadonho para as crianças. Sem falar que os exercícios são maçantes, é puro treino...

Alice: Vejam a **Figura 7.3**. É uma página da cartilha *Caminho Suave* de Branca Alves de Lima. Esta cartilha teve mais de 700 edições. A cartilha em sua versão original segue o **MÉTODO ALFABÉTICO**, também conhecido como soletração.

MÉTODO ALFABÉTICO

Um dos mais antigos sistemas de alfabetização, o método alfabético é também conhecido como método de soletração.

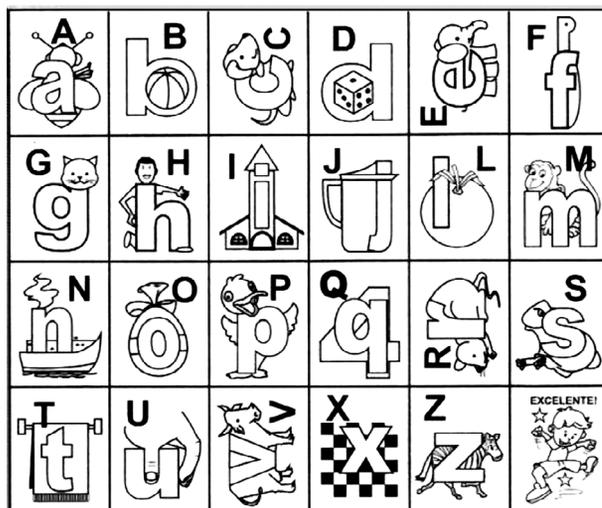


Figura 7.3: Página da cartilha *Caminho Suave*.

O método alfabético tem como princípio que, para a aprendizagem da leitura, é necessário dizer oralmente (e de preferência em voz alta) as letras do alfabeto para, em seguida, realizar/decorar as combinações silábicas, e, enfim, realizar combinações silábicas formando palavras simples, que são apresentadas através de imagens correspondentes, exemplo **b + o = bo**, **l + a = la, bola**. A partir daí, a criança começa a ler sentenças curtas que se desdobram em pequenas frases, textos e/ou histórias, como: *Paloma cola a mala da macaca*, ou *O asno está no pasto. Fábio jogou-lhe uma espiga de milho. Olha como ele abana o rabo! É para afastar as moscas*. Uma das principais críticas a este método está relacionada à repetição dos exercícios, que o torna tedioso, com muita ênfase na memorização e na visualização, além de não considerar os conhecimentos prévios das crianças em relação à leitura e à escrita.

Verônica: Esta foi uma das cartilhas mais vendidas no país. A cartilha *Caminho Suave* entrou em circulação no final da década de 1940, sendo publicada até 1995. Com uma técnica simples, a autora – visando ajudar a criança na memorização das letras, vogais e consoantes, para que depois pudesse formar sílabas e palavras –, criou uma série de desenhos que continham a inicial das palavras: o “A” no corpo da abelha, o “F” no cabo da faca, o “G”, no corpo do gato; tal técnica teve grande sucesso e “alfabetizou” gerações de brasileiros, tendo vendido mais de 40 milhões de exemplares desde sua primeira edição.

Alice: No entanto, apesar do sucesso editorial esta metodologia – que a autora chamou “alfabetização por imagens”, mas que na verdade é o método alfabético (sintético) – foi muito criticada, pois a mecânica de soletrar letras e sílabas até decodificar a palavra torna-se uma atividade tediosa, quando usada diariamente. A ênfase na informação visual – correspondência letra-imagem, o excesso de exercícios monótonos e repetitivos – e o fato de não respeitar o conhecimento prévio (informação não visual) da criança em relação à leitura e à escrita contribuíram para que a cartilha fosse retirada de circulação. Desde 1995, não se publica mais nenhuma edição.

Bete: Os métodos sintéticos, inclusive o alfabético ou de soletração, ainda são muito utilizados no Brasil, especialmente em cidades do interior das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, pois é mais simples de ser aplicado por **PROFESSORAS LEIGAS...**

Isabel: Não é só em cidades do interior que o método alfabético é usado. Em cidades de periferia urbana, nas comunidades, existem explicadoras que adotam esse método.

Tânia: É verdade. Lá na comunidade há uma senhora, que hoje deve ter uns 60 anos. Ela mora lá desde os 13 anos de idade; aos 15 anos começou a alfabetizar. Ela é a alfabetizadora da comunidade. As mães fazem fila para conseguir uma vaga com ela. Ela alfabetiza através da repetição das *Cartas de ABC*, que foi como ela aprendeu.

Joana: Esta é uma das mais antigas cartilhas. Iniciava com a apresentação do alfabeto que era aprendido através da memorização/repetição – leitura: a de ave, b de bola, c de cabra, d de dado, e de elefante, f de faca etc. E do treino/cópia – escrita: a criança deveria cobrir as letras iniciais das palavras em sua forma manuscrita, como no exercício a seguir, extraído da cartilha *No Reino da Alegria...*

Exemplo de exercício:

Cubra com um lápis de cor as letras iniciais das figuras da página a seguir.

PROFESSORAS LEIGAS

São aquelas profissionais que exercem o magistério, formal ou informalmente, sem que possuam a habilitação mínima exigida. Em relação à Educação Fundamental, são leigas as professoras que atuam do 1º ao 5º ano de escolaridade sem possuir a formação em Nível Médio – magistério (antigo Curso de Normal) e os professores do 6º ao 9º ano de escolaridade sem curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação.

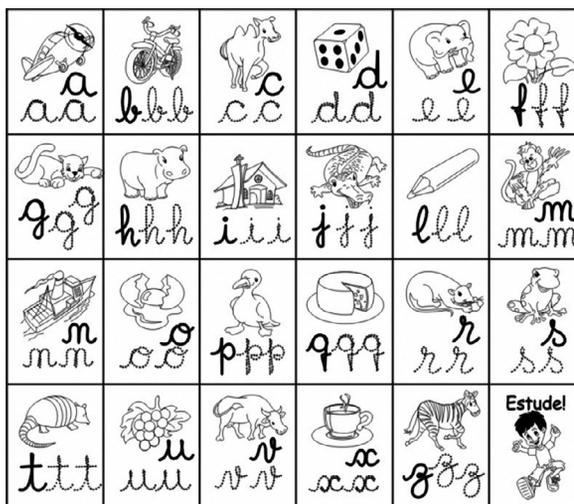


Figura 7.4: Página da cartilha *No Reino da Alegria*.

Raquel: Isso me entristece muito. As mães não acreditam mais que a escola seja capaz de alfabetizar as crianças. Colocam as crianças nessas explicadoras para que cheguem à escola lendo e escrevendo. Aí eu me pergunto: de que adianta tanta teoria, tanta pesquisa, tantos métodos se a escola não é capaz de cumprir sua tarefa fundamental – alfabetizar as crianças, ensinar a ler e a escrever em Língua Portuguesa! Onde estamos falhando?

Bete: A resposta para essa sua questão é complexa. Estamos falhando muito, com certeza. São muitas as questões sobre as quais temos que nos debruçar. Uma delas é esta – as metodologias de alfabetização: qual o melhor caminho? Existe um melhor caminho? Os métodos (sintéticos, analíticos ou mistos) são de fato eficientes? Qual didática mais adequada para alfabetizar uma criança? Enfim, as perguntas são muitas, as dúvidas, maiores ainda. Erramos sim, erramos tentando acertar. Eu não sei qual a melhor resposta, nem se existe uma melhor resposta, mas sei que estamos tentando acertar. Estamos nos reunindo, discutindo, trocando ideias e opiniões, estudando e produzindo coletivamente conhecimento sobre a alfabetização e suas complexas questões.

Joana: Eu penso que as famílias das classes populares não acreditam mais que a escola possa alfabetizar seus filhos. É comum vermos mães que, mesmo com toda dificuldade, pagam uma “explicadora” para

alfabetizar seus filhos. Eu mesma já ouvi isso de uma mãe: “Professora, ele já sabe ler, eu só boto meu filho na escola depois que eles aprendem a ler. Ele não vai dar trabalho não, ele lê tudo e escreve direitinho o ditado...”

Luana: Eu vejo os exercícios propostos nas cartilhas e não consigo distinguir os métodos sintéticos dos analíticos.

Alice: É fácil. Os métodos sintéticos se dividem em: alfabético, silábico ou fônico. Os alfabéticos se estruturavam a partir de uma orientação metodológica que toma como ponto de partida para o ensino da leitura o conhecimento das letras e seus nomes. Primeiro são apresentadas as vogais seguidas das consoantes, que se desdobram numa sequência. Etapas organizadas em função da progressão do grau de dificuldade: 1ª etapa – Apresentação das vogais e das consoantes; 2ª etapa – Combinação das vogais formando encontros vocálicos; 3ª etapa – Combinação das vogais com uma das consoantes e apresentação da chamada família silábica e suas derivações; 4ª etapa – Apresentação das palavras formadas pela combinação das sílabas; 5ª etapa – Apresentação das frases formadas pela combinação das palavras; 6ª etapa – Apresentação de frases agrupadas, formando pequenos “textos” para o treino da leitura.

Simone: E os métodos silábicos.

Joana: Seguem a mesma progressão começando da sílaba. Há uma inversão de etapas – a primeira, ao contrário do método alfabético, é a apresentação de duas “famílias silábicas” concomitantemente: *va, ve, vi, vo, vu, vão/la, le, li, lo, lu, lã*. Em seguida, separam-se as sílabas em consoantes e vogais, para então combiná-las novamente formando palavras.

Depois formam-se frases: *Lili vai de avião*. E por último pequenos “textos”: *Lili leva a luva. A luva é leve. A luva cai na vala. Lili lava a luva.*

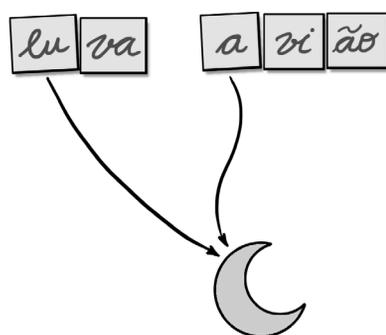


Figura 7.5: O método silábico.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

3. Você conhece algum “texto” de cartilha elaborado com o objetivo de “ensinar” a ler e a escrever? Pesquise em cartilhas e transcreva o texto comentando-o.

RESPOSTA COMENTADA

Espera-se que você, ao se apropriar das discussões que tivemos nesta aula, incorpore em suas análises pontos que foram abordados até o momento.

Luana: E os métodos fônicos?

Joana: Os métodos fônicos partem dos sons (fonemas) e sua representação gráfica – os grafemas (letras). Um dos princípios do método fônico é que a escrita representa graficamente a fala. Portanto, para se escrever é necessário identificar e discriminar a relação som-grafia. O significado não é importante na fase inicial de aprendizagem da escrita. Portanto, didaticamente falando, umas das maiores diferenças entre esse e outros métodos sintéticos (e também analíticos) de alfabetização é que as crianças não nomeiam (imediatamente) as letras, pelo contrário, não se trabalha, inicialmente com letras, mas com os fonemas da Língua Portuguesa.

O linguista americano Bloomfield, propositores do método fônico, defende que a aquisição da linguagem é um processo mecânico, ou seja, a criança será sempre estimulada a repetir os sons que absorve do ambiente. Assim, a linguagem seria a formação do hábito de imitar um modelo sonoro. Os usos e funções da linguagem, neste caso, são descartados (em princípio), por se tratarem de elementos não observáveis pelos métodos utilizados por essa teoria, dando-se importância à forma e não ao significado. No tocante à aquisição da linguagem escrita, a fônica é o intuito de fazer com que a criança internalize padrões regulares de correspondência entre som e soletração, por meio da leitura de palavras das quais ela, inconscientemente, vai inferir as correspondências soletração/som. De acordo com esse pensamento, o significado não entraria na vida da criança antes que ela dominasse a relação, já descrita, entre fonema e grafema.

Verônica: O método fônico baseia-se no aprendizado da associação entre **FONEMAS E GRAFEMAS** e usa, em princípio, textos produzidos especificamente para a alfabetização, que possibilitem à criança realizar a associação entre símbolo e som.

Há uma importante diferença entre grafema e letra. O grafema é a ideia acerca das formas do símbolo e a letra é a materialização (representação gráfica). Os grafemas, por serem unidades fundamentais, permitem que reconheçamos uma dada letra escrita sob suas diversas formas: A, a, ... Embora estejam grafadas diferentemente, essas duas representações são reconhecidas por meio da ideia que se tem do símbolo "a", isto é, por meio do grafema "a".

FONEMA é a menor unidade de som de uma língua que pode distinguir o significado. Já o termo **GRAFEMA** deriva dos vocábulos gregos *grafé* (escritura, arte de escrever) e *emai* (estar sentado, permanecer imóvel) que literalmente pode ser traduzido por: escritura imóvel. Os grafemas são definidos como a unidade fundamental de um sistema de escrita.

Na Língua Portuguesa, temos 78 grafemas para representar os nossos fonemas: aàãääbccçdeééfghijkl,mnoóôõpqrstuüúvxywz,AÀÁÂÃBCÇDEÊËFGHIJJKL,MNOÓÔÕPQRSTUÚÚVXYWZ. Existe distinção entre maiúsculas e minúsculas, pois, em nossa ortografia, maiúsculas e minúsculas têm funções distintas e não podem ser comutadas livremente.

A relação grafema/fonema apresenta as seguintes variações:

1. *Relação biunívoca*: um grafema para um fonema e vice-versa. Em português, são biunívocos: *b, d, f, p, t* e *v*. Isso quer dizer que não existe nenhum caso em que o fonema /b/ não seja representado pelo grafema *b*.
2. *Grafema representa univocamente fonema*: o grafema *j*, representa univocamente o fonema /j/. Este, porém, é representado também pelo grafema *g*; ex: *gelo, jarro* e *giro*.
3. *Fonema representado univocamente por grafema*: o fonema /r/, por exemplo, é representado unicamente pelo grafema *r*. Este, porém, representa também o fonema /R/; ex: *caro* e *raro*.
4. *Um fonema para vários grafemas*: um fonema é representado de várias formas em palavras diferentes.

O caso mais notável é o do fonema /s/ que tem inúmeras representações; ex: *seta, cebola, espesso, excesso, açúcar, auxílio, asceta*.

5. *Um grafema para vários fonemas*: em palavras diferentes, o grafema apresenta diferentes valores fonológicos; ex: *casa/cebola, erro/era, gelo/garra, xarope/exílio*.

6. *Grafema mudo*: o grafema não expressa nenhum fonema. É o caso do grafema *h* quando ocorre no início da palavra como em: *harpa, herança, hiato, homem* e *humilhação*. É o caso também do grafema *u* em palavras como: *guerra* e *guinada*.

7. *Dígrafo*: o fonema é representado por dois grafemas; ex: *êmbolo, anta, chuva, pássaro, carro*.

8. *Fonema representado só por dígrafos*. O fonema /ẽ/ é representado em português apenas por dígrafos como: *êmbolo, empada, então* e *ênfase*. Também estão nessa categoria os fonemas /ĩ/ e /ũ/.

9. *Dígrafo biunívoco*: em português, os fonemas /ñ/ e /λ/ são representados de forma biunívoca pelos dígrafos *nh* e *lh* respectivamente. Exemplos: *manhã, velho, vinho, telha*.

10. *Difono*: um grafema expressa dois fonemas. Em português, o grafema *x* apresenta esta característica em palavras como: *sexo, Isécsol, tórax, /tóracs/*.

11. *Diferença entre grafema mudo e dígrafo*

Um grafema é mudo quando não modifica o valor típico dos grafemas adjacentes: *harpa, herança, hiato, hoje* e *humilhação*. Nos exemplos, *h* é grafema mudo porque não altera os valores típicos de *a, e, i, o* e *u*, que estão representando respectivamente *lál, lêl, lil, lôl* e *lul*.

Da mesma forma, o grafema *u* em *guerra* e *guinada* é grafema mudo porque não altera os valores típicos dos grafemas adjacentes. O grafema *g*, por exemplo, está representando o fonema /g/ como em *gato, grama* e *garganta*. Um grafema compõe um dígrafo quando cada grafema do par perde o valor típico e juntos passam a representar um terceiro fonema: *ombro, amplo, anta, indicação*.

Nos dígrafos realçados, os grafemas perderam seu valor típico de representação. O grafema *n*, por exemplo, não está representando o fonema /n/, função que *lhe* é típica. O grafema *m*, por sua vez, não representa o fonema /m/, o que acontece comumente. Percebemos isso mais claramente contrastando as palavras do exemplo anterior com as da lista a seguir: *omoplata, amigo, analgésico, início*.

Alguns argumentos podem ser levantados contra o conceito de grafema mudo: *guarda, guaraná, garra, gato, guerra, gueto, gelo, geriatria, guirlanda, guindaste, guisado, giro, gim*. Em português, a sequência de grafemas *gu* tem comportamento ortográfico característico. Quando *gu* é seguido de *a*, o grafema *u* não é mudo. Nesse caso, *u* representa /ú/. Quando *gu* é seguido de *e* ou *i*, o grafema *u* é mudo. Quando *g* é seguido de *e* ou *i* representa invariavelmente /j/.

Pode-se dizer, a partir dessa análise, que a função de *u* quando interposto entre *g* e os grafemas *e* e *i* é sinalizar o valor de *g* como /g/ e não como /j/. Esta é uma interpretação válida, mas cremos que, a partir dela, não se pode concluir que *gu* é dígrafo, afinal *g* representa tipicamente /g/ e /j/ em outros contextos. A esse respeito ver H. Von Gadelgallegen e Radamés Manosso.

Bete: Mas os métodos fônicos apresentam uma concepção de leitura como decifração...

Verônica: Como todos os métodos sintéticos e analíticos, embora os defensores do método fônico afirmem que a associação símbolo-som, a partir da relação grafema-fonema, conduz a criança a uma “decifração ativa”, pois ela aprende a reconhecer o som de cada letra – o que lhe permite decifrar milhares de palavras. Qualquer outra metodologia só cria dificuldade para a criança, pois exige que ela memorize visualmente todo o léxico.

Isabel: Eu não entendo essa coisa de som das letras. Letra não tem som. Letra é símbolo. Os grafemas é que têm relação com os fonemas. Mas essa história de som das letras não me convence. Aprendi (e ensino) que, na Língua Portuguesa, as vogais possuem sons (abertos, fechados, anasalados, etc.), as consoante não têm som – por isso o nome consoante: soa com –, só podem ser sonorizadas juntamente com as vogais, quando formam sílabas.

Verônica: Você tem razão. Os métodos fônicos têm uma base fonológica, não alfabética, por isso toda essa confusão. Do ponto de vista fonológico, não existe essa associação som/letra, mas uma relação grafema-fonema.

Alice: Segundo seus defensores, o método fônico baseia-se no ensino dinâmico do código alfabético, a partir das relações entre grafemas e fonemas. A ludicidade é a característica essencial desses métodos, que buscam, através de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras levar as crianças a aprenderem a codificar a fala em escrita, como também o movimento inverso – **DECODIFICAR** a escrita no fluxo da fala e do pensamento.

Stella: Eu li uma entrevista de Fernando Capovilla, um dos defensores do método fônico, em que ele afirmava que o método fônico não é mecânico. Pelo contrário, possibilita a criança a compreender e produzir textos com coerência e coesão, pois de modo sistemático e lúdico desenvolve o raciocínio lógico e a **INTELIGÊNCIA VERBAL**.

DECODIFICAR

Os métodos fônicos têm como fundamento a decodificação. Decodificar é converter os grafemas em fonemas. Aprender a pronunciar a palavra em presença da escrita. O processo fônico de alfabetização invoca nossa fala interna em presença do texto, ou seja, quando pensamos em palavras usamos nossa voz interna, quando lemos em voz baixa escutamos nossa voz. É este processo de invocação que o método fônico potencializa para que se realize adequada e corretamente a decodificação. Quando a decodificação acontece naturalmente, a criança compreende o que está lendo, o que não acontece quando se usam outras metodologias de alfabetização, que geralmente desestimulam esta fala interna e estimulam a leitura visual direta, fundada na memorização, criando para a criança uma imensa dificuldade pois não é possível memorizar ideograficamente todas essas palavras.

INTELIGÊNCIA VERBAL

Refere-se à capacidade que temos de enxergar relações entre palavras, coisas e pensamentos. A inteligência verbal é medida pelo alcance do vocabulário que uma pessoa conhece e utiliza. As palavras alimentam, inspiram e influenciam a atividade cerebral. O cérebro humano necessita de oxigênio, nutrição, informação e afeto para se desenvolver e funcionar. Entre as principais fontes de informação encontram-se a linguagem (oral e escrita) e o vocabulário: as palavras são, ao mesmo tempo, instrumentos de comunicação e conhecimento.

Raquel: Eu sei que o resultado é rápido. Em quatro ou seis meses, as crianças estão lendo textos complexos e variados.

Stella: Um dos mais fortes argumentos em defesa dos métodos fônicos, é que a escrita é representação da fala e como tal necessita ser codificada. Os adeptos dessa metodologia recorrem à história da escrita para construir seus argumentos: segundo eles o sistema alfabético é eficiente pois tem como fundamento a decodificação da fala – os fenícios inventaram o alfabeto, que é a base de todo o alfabeto ocidental, para mapear sons da fala. Por isso ele é eficiente, pois codifica a fala. Pois bem, o código alfabético não se presta à memorização, pois as letras são muito parecidas. Metodologias em que a criança é levada a memorizar as palavras só criam dificuldades para o aprendiz – a criança troca as palavras quando lê, **PARALEXIA**, ou troca palavras na escrita, **PARAGRAFIA** – problemas comuns que geram dificuldades na aprendizagem da escrita, mas tais problemas, segundo os defensores dos métodos fônicos, são de natureza metodológica, não cognitiva.

Raquel: Então o sucesso dos métodos fônicos reside na decodificação e não na memorização? Mas ler e escrever é muito mais decodificar...

Bete: Com certeza. Essa é a raiz das críticas aos métodos fônicos, que reduzem a leitura à mera atividade de decodificação. Para aprender a ler e a escrever, não basta visualizar, memorizar, decodificar. É necessário que a criança interaja com a escrita, em todas as suas variações e modulações. A criança aprende a ler a partir de situações problematizadoras, que tensionam o que sabe e o que ainda não sabe – o que está descobrindo. E leitura é descoberta. Cada livro, cada texto, cada palavra traz em si a possibilidade de descoberta do novo.

Stella: A criança constrói conhecimentos sobre a escrita interagindo com a escrita. Numa perspectiva construtivista, poderia se dizer que a criança constrói modelos para interpretar as novas informações que apreende do meio, reestruturando dessa forma o que já sabe em função da informação apreendida. Aprender a ler e a escrever é apreender (e internalizar) a linguagem escrita, construindo seu saber a partir de sua interação com o objeto – escrita.

Verônica: Os adeptos do modelo construtivista de construção de conhecimentos sobre a leitura e a escrita refutam o método fônico, pois veem nesses métodos o mesmo que os seus defensores veem nos outros métodos, tanto sintéticos, quanto analíticos: a leitura e a escrita são

PARALEXIA

É o nome dado à perturbação da leitura caracterizada pela troca de letras ou de palavras de um texto. A esse respeito ver: dicionário online de português.

PARAGRAFIA

É o nome dado à perturbação na linguagem escrita que consiste em o indivíduo escrever uma palavra por outra. A esse respeito ver: dicionário online de português.

reduzidas à mecânica da decodificação, ou seja, a criança não é desafiada a interpretar, descobrir e compreender a mensagem por trás da palavra. Pelo contrário, é estimulada a manter com a linguagem escrita uma relação mecânica (e restrita) de decodificação.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

4. Preencha o quadro a seguir com as características dos métodos sintéticos de acordo com seu modelo específico.

Alfabético	Silábico	Fônico

RESPOSTA COMENTADA

Método alfabético: parte das letras, vogais e consoantes em ordem alfabética, para em seguida formar sílabas, palavras e pequenas frases. Método silábico: inicia com a apresentação das famílias silábicas (e as respectivas letras), e a partir da combinação das diferentes sílabas chega à formação de palavras e pequenas frases. Métodos fônicos: apresentam a relação fonema – grafema. As letras só são apresentadas ao final. As sílabas são formadas pela união de sons (fonemas) e sua representação gráfica (grafemas). A partir das sílabas, chega-se a composição de palavras e pequenas frases.

Bete: Estamos nos aprofundando nas questões metodológicas e didáticas da alfabetização. Mas, no meu entendimento, essas questões são epistêmicas. Portanto, proponho que continuemos a estudar e discutir o paradigma behaviorista e seus desdobramentos metodológicos na alfabetização, para, posteriormente, nos debruçarmos no paradigma cognitivista em suas vertentes construtivista, histórico social e antropológica cultural.

Glória: Eu acho excelente.

Verônica: Gostaríamos de encerrar nosso encontro de hoje compartilhando com vocês as memórias de alfabetização de alguns escritores.

BARTOLOMEU CAMPOS

Viveu sua infância em Papagaio, cidade localizada no centro-oeste de Minas. Desde sempre se interessou pela leitura, influenciado pelo avô, que fazia das paredes da casa seu caderno de anotações, que se tornaram seu primeiro livro. Recortando e colando sílabas, adentrou no encanto das palavras. Praticando a soma das letras, Bartolomeu sentiu a riqueza contida em cada vocábulo. Teve seu primeiro livro publicado em 1974 – *O peixe e o pássaro* – seguidos de outros: *Indez, por parte de pai, Até passarinho passa, Cavaleiros das sete luas, Ciganos, Minerações, As patas da vaca, Onde tem bruxa tem fada, Menino de Belém*, entre outros.

BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIROZ nos fala de suas agradáveis lembranças do *Livro da Lili* (manual de leitura fundado no inovador e progressista método analítico, recomendado pelos educadores progressistas partidários da Escola Nova).

Um dia aprendi com Lili a decifrar as letras e suas somas. E a palavra se mostrou como caminho poderoso para encurtar distâncias, para alcançar onde só a fantasia suspeitava, para permitir silêncio e diálogo. Com as palavras eu ultrapassava a linha do horizonte. E o meu coração de menino se afagava em esperança.

CORA CORALINA fala com saudade de seu livro de alfabetização e de sua aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto daria por um daqueles duros bancos onde me sentava, nas mãos a Carta do ABC, a cartilha de soletrar, separar vogais e consoantes. Repassar folha por folha, gaguejando as lições num aprendizado demorado e tardio. Afinal vencer e mudar de livro.

CORA CORALINA

Pseudônimo de Ana Lins do Guimarães Peixoto Brêtas, é a grande poetisa do estado de Goiás. Cora tornou-se doceira para sustentar os quatro filhos depois que o marido morreu em 1934. Ana Lins dos Guimarães Peixoto Brêtas viveu por muito tempo de sua produção de doces, até ficar conhecida como Cora Coralina, a primeira mulher a ganhar o Prêmio Juca Pato, em 1983, com o livro *Vintém de Cobre – Meias Confissões de Aninha*. Aos 70 anos, decidiu aprender datilografia para preparar suas poesias e enviá-las aos editores. Cora, que começou a escrever poemas e contos aos 14 anos, cursou apenas até a terceira série do primário. Só em 1965, aos 75 anos, ela conseguiu realizar o sonho de publicar o primeiro livro *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*.

ao se restringirem à mecânica da codificação e decodificação “convencem” a criança de que ler é uma atividade sem sentido, sofrida e inútil. É fundamental que a professora compreenda que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo prazeroso, que estimula a curiosidade e a busca por descobrir e conhecer.

ATIVIDADE FINAL

Registrando o aprendido, refletindo para conhecer mais e melhor.

Alice: Olá, hoje vocês me conheceram, sou professora da rede pública de ensino e trabalho com o segundo ano do ciclo de alfabetização. Sou professora de português e inglês. Estudar línguas é a minha paixão. Sou fascinada pela palavra escrita. Por este motivo, adoro alfabetizar. Nada mais mágico, mais bonito e mais gratificante do que acompanhar as crianças em sua aventura de conhecer o mundo através da leitura... Hoje, a responsabilidade da síntese é minha. Em nossas reuniões temos como hábito fazer uma síntese das discussões, um registro das nossas reflexões no centro de estudos de nossa escola. É um exercício interessante, pois além de irmos construindo a memória dos encontros do centro de estudos, escrever a síntese é também uma forma de sistematizar ideias e reflexões que, muitas das vezes, no calor das discussões, deixamos passar despercebidas. Vou pedir para que vocês construam também um registro crítico e reflexivo do que aprenderam e pensaram hoje. Preencham a ficha e discutam em sua tutoria, com seus colegas e com sua tutora, para poder trocar as experiências que cada um vivenciou nesta aula.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 7

1 - O que pensava sobre o assunto antes da aula?

2 - O que considerei relevante na aula de hoje?

3 - O que eu pensava que sabia, mas que aprendi de outro modo?

4 - O que eu não sabia e aprendi com a aula?

5 - Quais foram as questões que a aula me fez pensar e que gostaria de aprofundar?

6 - O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula?

RESPOSTA COMENTADA

Esta é uma atividade que não tem uma resposta única, já que as experiências variam de pessoa para pessoa. Antes de responder, pense em cada ponto assinalado, e dê uma resposta bem sincera. Assim, você estará contribuindo para o seu crescimento como educadora, principalmente como alfabetizadora.

RESUMO

A leitura é uma atividade que envolve muitas habilidades cognitivas. Ler é mais do que decodificar palavras e sílabas. Não lemos letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra. A leitura envolve antecipação e é, antes de tudo, um processo de produção de sentido e significação. Diferentemente do que postulam os métodos de alfabetização, a aprendizagem da leitura se opera a partir da própria leitura, ou seja, as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo e não copiando letras, “famílias silábicas” ou palavras isoladas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos continuar estudando o paradigma behaviorista e sua influência na alfabetização. Vamos conhecer as características dos métodos analíticos e estudar as cartilhas e suas orientações técnicas na organização da prática alfabetizadora.

Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva mecanicista – 3ª parte – alfabetização

*Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello*

AULA

8

Meta da aula

Apresentar o modelo de alfabetização fundado no behaviorismo em sua expressão didática – os métodos de alfabetização.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o modelo behaviorista de alfabetização que fundamenta as metodologias e as práticas mecanicistas de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização;
2. reconhecer as características dos métodos analíticos e mistos (analíticos-sintéticos) de alfabetização;
3. realizar uma leitura crítica sobre o uso da cartilha como material didático para a alfabetização.

Pré-requisito

Para uma boa compreensão desta aula, retome suas anotações, em especial suas fichas de registro das Aulas 5, 6 e 7.

INTRODUÇÃO

Podemos classificar os métodos de alfabetização a partir da abordagem didático-pedagógica usada pela professora ou pela concepção de leitura que informa a proposta metodológica. No primeiro caso, quanto à abordagem didático-pedagógica, os métodos podem ser divididos em globais ou não globais. Os métodos globais apresentam frases, palavras, sílabas e letras a partir de um contexto: histórias, músicas, poemas, parlendas, rótulos etc. Já nos chamados métodos não globais, as frases, palavras, sílabas e letras são apresentadas soltas, de forma descontextualizada – muitas vezes sem a menor relação com o universo cultural da criança. Quanto à concepção de leitura subjacente à proposta metodológica, os métodos são divididos em sintéticos ou analíticos. Os métodos sintéticos se subdividem em: alfabéticos – a ênfase recai no conhecimento das letras e as palavras são apresentadas letra a letra (como no jogo de soletrando, por exemplo); silábicos, cuja ênfase encontra-se nas sílabas – consideradas como a base da escrita – e os fonéticos, também chamados fônicos, partem da relação fonema-grafema, ou seja, partem dos sons dos fonemas ou os sons das unidades fonéticas. Os métodos analíticos têm como ponto de partida palavras (método de palavração), frases (método de sentencição) ou textos (método do conto).

CARTILHA: UM LIVRO PARA APRENDER A LER?

Continuando a temática dos Métodos de Alfabetização, Glória, Luana, Janice e Heloísa (a orientadora educacional) preparam-se para dar continuidade à discussão do dia anterior, mas, desta vez, a proposta era discutir os métodos analíticos, pois Joana, Alice e Verônica haviam se debruçado sobre os métodos sintéticos. No entanto, antes mesmo de a reunião começar, Simone faz uma proposta ao grupo.

Simone: Ontem, saí daqui com muitas dúvidas. Gostaria que, antes de avançarmos na discussão sobre os métodos analíticos, retomássemos a discussão sobre os métodos fônicos, ou fonéticos...

Raquel: Mas, Simone, tudo de novo? Não há muita novidade, não!

Simone: Eu sei que, para você, pode parecer repetitivo, mas eu estou começando agora e estou cheia de dúvidas e com muito medo também!

Raquel: Medo?

Simone: É! Medo, sim. Ontem uma colega me telefonou e conversamos muito sobre o que estamos estudando aqui no grupo de estudos. Ela ficou fascinada! No município em que trabalha ela está sendo obri-

gada a usar o método fônico, pois a Secretaria Municipal de Educação adquiriu um kit para cada criança. As professoras estão sendo submetidas a um treinamento para usar corretamente o material – é um método fônico. Já foram avisadas que aquelas que não usarem serão retiradas das salas de aula e terão seus vencimentos suspensos...

Raquel: Isso é absurdo! Abuso de poder!

Stella: Como fica a autonomia da professora? Somos fantoches, por acaso?

Bete: Esta é uma situação muito difícil! As secretarias de educação estão gastando fortunas com esses materiais, e as professoras estão sendo obrigadas a implementar a metodologia.

Verônica: Eu soube que em um desses programas de “capacitação”, os capacitadores afirmam para as professoras que o método é infalível; que qualquer criança se alfabetiza por aquele método. Não tem como falhar; se houver alguma falha, esta é das professoras, não do material.

Stella: É revoltante. Estamos vivendo um retorno às práticas conservadoras.

Glória: É muito pior. Antes, as professoras seguiam uma “pedagogia tradicional”, já que acreditavam que esta era a melhor forma. Agora, nós estamos sendo tratadas com total desrespeito, perdemos o direito de escolha, o poder de decidir sobre o que fazer e como conduzir nossa prática. Estão nos transformando em fantoches de políticas públicas fundadas no ranqueamento como forma de avaliação e numa pedagogia de resultados.

Verônica: É verdade.

Raquel: Ainda bem que a nossa Secretaria de Educação não adotou nenhuma dessas metodologias que estão sendo vendidas por aí!

Simone: Além do fato de terem que usar a referida metodologia, as professoras são obrigadas a iniciar a alfabetização com o “treinamento” da letra cursiva, pois o método exige. Eu achei um absurdo!

Luana: Eu gostaria de voltar a essa questão da letra cursiva. Eu não entendo essa insistência.

Tania: Esse é mais um “problema da alfabetização” – a letra manuscrita. Deve-se ou não ensinar a criança a escrever com letra manuscrita?

Janice: Essa é uma polêmica, desnecessária, é verdade. Ensinar a criança a escrever com a letra manuscrita só dificulta o processo de alfabetização. O mais importante é que a criança escreva – e não copie

– com qualquer tipo de letra, mas escreva – que seja capaz de expressar por escrito o que pensa, o que sente...

Bete: Esse é um bom ponto para continuarmos nossa discussão. Essa é uma exigência arbitrária. O que poderia ser uma opção tornou-se uma obrigação e só acarreta mais dificuldade para a criança.

Verônica: Escrever não é desenhar letras. A exigência da letra manuscrita enfatiza a mecânica da escrita – a grafia das letras, que deve ser treinada e repetida quantas vezes forem necessárias, até que o traçado saia perfeito. Como resultado, temos uma escola que forma copistas, com uma linda caligrafia, mas que não são capazes de escrever com autonomia/autoria e muito menos ler o que copiam.

Janice: De um modo geral os métodos sintéticos e analíticos, priorizam, ou dão grande ênfase à **CALIGRAFIA**. Algumas cartilhas do método de silabação (um desdobramento do método alfabético, ou de soletração) também conhecido como silábico, apresentam as sílabas também em letra manuscrita. Vejam:

CALIGRAFIA

O termo caligrafia vem do grego *kallós* (belo) e *graphos* (escrita) e caracteriza uma escrita manual, em que se destacam a beleza, a uniformidade e a elegância. A caligrafia está intimamente vinculada à difusão da escrita e à alfabetização.



Figura 8.1: Sílabas em letra manuscrita.

A Igreja, no século XV, detinha o monopólio da escrita e de seu ensino. Escrever era uma arte, que foi desenvolvida exclusivamente pelo clero no período medieval, tornando-se uma das heranças culturais e artísticas da Igreja. A escrita, como arte, necessitava de treino e técnica – saber específico que gerou um grupo de especialistas, artistas calígrafos conhecidos como Chancelaria Apostólica, mantidos na Cúria romana até os dias de hoje. A caligrafia utilizada não era elaborada. Era uma escrita rápida e

sem enfeites, porém, muito bonita. Esta ficou conhecida como manuscrita cursiva, transformando-se através dos séculos em modelo de escrita para a alfabetização do povo. Como vimos na aula anterior, a expansão comercial na Europa, a partir do século XV, estabelece a necessidade da alfabetização ao ampliar a difusão da escrita: mãos necessitam ser treinadas, e para isso, manuais de caligrafia começam a ser produzidos (o primeiro manual de caligrafia de que temos notícias data de 1522). Eles se expandem por toda civilização ocidental moderna entre os séculos XVI e XIX, transformando-se em material didático indispensável à alfabetização. Até meados do século XX, o uso dos cadernos de caligrafia era corrente nas séries iniciais da escolarização, sendo substituído, a partir da década de 1960, pelos cadernos de pauta dupla. A boa caligrafia ainda é hoje, em pleno século XXI, uma exigência da alfabetização – fato que se explica pela manutenção do uso da letra cursiva na fase inicial de aprendizagem da escrita.

Glória: Não existe obrigatoriedade de se ensinar a letra manuscrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta é uma convenção que se transformou em tradição. Aliás está provado que escrever com a letra *script* (ou bastão) facilita a apreensão da escrita pela criança.

Raquel: Por quê?

Glória: A criança em início de escolarização tem sua atenção voltada para o *que* vai escrever e não para *como* traçar as letras e palavras. A criança aprende a escrever escrevendo, pensando sobre a escrita. Refletindo sobre a escrita e seu funcionamento. Assim sendo, a letra *script* ou bastão facilita o traçado gráfico das letras, pois são compostas de reta, círculos ou semicírculos: A a, B b, C c. O pensamento da criança está focado na escrita, no que ela escreve, que tipo de combinação é necessária fazer para chegar a escrever o que deseja. Por exemplo: se quer escrever *sapato*, pensa nas letras que precisa compor para essa escrita. Caso omita a sílaba *sa* o sapato transforma-se em *pato*. Só tem um jeito de se escrever as palavras e a criança descobre isso exercitando a escrita, ou seja, escrevendo.

Simone: Sim, mas e a letra cursiva? Se não é obrigatória, por que todos a ensinam?

Janice: Todos não! Eu não trabalho com letra cursiva. Se a criança quiser, pedir, ou se naturalmente passar da escrita bastão, eu oriento e ajudo, mas apresento a escrita em letra bastão ou caixa alta (imprensa) que é a que eles encontram no mundo.

Glória: A criança, ao aprender a escrever com a letra *script* ou bastão, vai, naturalmente, sem treino ou cópia, passando para a letra manuscrita. Na fase inicial, o pensamento da criança está focado na apreensão da escrita, mas no momento posterior, quando ela já escreve de forma autônoma, a letra *script* torna-se um problema, pois o seu traçado é mais lento. Por isso, escrevemos com a manuscrita (ou de mãos dadas como muitos chamam), pois quando dominamos a escrita o pensamento é mais rápido do que o movimento das mãos, e as letras entrelaçadas umas às outras permitem maior velocidade na escrita.

Raquel: Que interessante! É a primeira vez que ouço algo parecido. Nunca ouvi uma explicação como essa. Mas, sendo assim, não têm sentido aqueles exercícios de caligrafia?

Janice: São os métodos analíticos que introduzem definitivamente a letra manuscrita logo no início do processo de alfabetização. Isso foi considerado uma grande novidade na época.

Verônica: Eu não diria que introduzem, pois os métodos sintéticos (alfabético, silábico e fônico) também usavam a manuscrita. Concordo que os métodos analíticos, em especial o de palavração (além dos de sentencição, ou frases, e contos) dão grande ênfase à letra manuscrita. Existem cartilhas que já apresentam as palavras e as sílabas também em letra manuscrita.



Figura 8.2: Exemplo de cartilha com letra manuscrita.

Bete: Os métodos analíticos de alfabetização apresentavam, como uma grande novidade, a introdução da letra manuscrita na fase inicial de aprendizagem da escrita. Por isso, a Glória nos fala que o uso da letra manuscrita na alfabetização tornou-se uma tradição.

Glória: Mas não podemos nos esquecer que é ainda no século XVIII – quando prevaleciam os métodos sintéticos – que surgem os primeiros recursos didáticos de alfabetização: quadro mural com o alfabeto minúsculo e maiúsculo acompanhado de pequenos livretos impressos que apresentavam as lições.

Stella: Os manuais foram os precursores das cartilhas de alfabetização. Priorizavam a aprendizagem da leitura, restringindo o ensino da escrita ao exercício da caligrafia, da cópia e do ditado. A organização progressiva, por nível de dificuldade, dos materiais impressos para a aprendizagem da leitura, correspondia à produção de uma representação de infância que associava os níveis de aprendizagem da leitura aos estágios (evolutivos) do desenvolvimento da criança. Postmann, um pesquisador da infância aponta que:

O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo começava com a tarefa de aprender a ler (...) a leitura devia começar aos quatro ou cinco anos, seguindo-se a escrita, e depois, gradualmente, deveriam ser acrescentados assuntos mais sofisticados... (POSTMANN, 2002, p. 56).

Verônica: É importante destacar também que a progressão por nível de dificuldade no ensino da leitura e a organização das classes escolares por idade cronológica passaram a determinar os estágios do desenvolvimento infantil, articulando aprendizagem e desenvolvimento a partir de pré-requisitos previamente estabelecidos.

Stella: Exatamente. A vinculação dos conteúdos de ensino à idade cronológica e à capacidade de aprendizagem da criança articulava-se ao conceito de pré-requisito que, ao mesmo tempo em que passou a organizar o currículo escolar por meio de etapas hierarquizadas de aprendizagem da leitura, definiu, a partir de uma perspectiva evolucionista, a estrutura do desenvolvimento infantil. É ainda Postmann que nos chama atenção para o fato de que:

Uma criança evolui para a idade adulta adquirindo um tipo de intelecto que esperamos de um bom leitor: um forte senso de individualidade, a capacidade de pensar lógica e sequencialmente, a capacidade de se distanciar dos símbolos, a capacidade de manipular altas ordens de abstração, a capacidade de adiar o prazer (POSTMAN, 2002, p. 60).

Heloísa: Assim se produziu toda uma concepção psicológica da infância, que nos séculos XVII e XVIII exerce grande influência na escolarização da criança, passando a embasar todo o processo educativo a partir do século XIX, quando a Psicologia ganha estatuto científico e passa a constituir um campo de conhecimento.

Janice: No que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, desde o século XVII já eram adotados, especialmente nos países protestantes, os métodos analíticos de ensino (palavração e sentencição) da leitura, em contraposição aos métodos sintéticos (soletração e silabação), adotados pela Igreja Católica. Os métodos analíticos partem das palavras ou frases, chegando, por meio da decomposição, às sílabas. A aprendizagem era sistematizada por meio de exercícios de fixação, também fundamentados na cópia e na memorização.

Luana: As cartilhas utilizadas no Brasil até finais do século XIX se estruturavam a partir dos métodos sintéticos de alfabetização (soletração e silabação). É somente em 1876 que chega às terras brasileiras a primeira cartilha estruturada a partir do método analítico: a *Cartilha Maternal*, do poeta português João de Deus Ramos.

CARTAS, CARTINHAS E CARTILHAS: a planificação do mundo e do texto escrito

Marisol Barenco de Mello

Uma das questões que há décadas aflige o campo da Educação, especificamente no que se refere à área da alfabetização, é o uso das cartilhas como guias para o ensino do ler e do escrever. Sendo as cartilhas depositárias de metodologias de alfabetização escolar, a intenção dessa presente reflexão é *discutir* um aspecto histórico-cultural presente nessa prática.

Uma das revisões acerca do tema, de autoria de Maria Rosário Longo Mortatti (2006), conta essa história, narrando como os primeiros manuais para o ensino da leitura e escrita no Brasil foram elaborados e trazidos pelos portugueses, e “iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos” (p. 5). Na leitura de um dos contos de Graciliano Ramos, encontramos esse manual, conforme as palavras do escritor:

Aquela velha carta de ABC dava arrepios. Três faixas verticais borravam a capa, duras, antipáticas; e, fugindo a elas, encontrávamos num papel de embrulho o alfabeto, sílabas, frases soltas e afinal máximas sisudas. Suportávamos esses horrores como um castigo e inutilizávamos as folhas percorridas, esperando sempre que as coisas melhorassem. Engano: as letras eram pequeninas e feias; o exercício da soletração, cantado, embrutecia a gente; os provérbios, os graves conselhos morais ficavam impenetráveis, apesar dos esforços dos mestres arreliados, dos puxavantes de orelha e da palmatória. “A preguiça é a chave da pobreza”, afirmava-se ali. Que espécie de chave seria aquela? Aos seis anos, eu e meus companheiros de infelicidade escolar, quase todos pobres, não conhecíamos a pobreza pelo nome e tínhamos poucas chaves, de gaveta, de armários e de portas. Chave de pobreza para uma criança de seis anos é terrível. Nessa medonha carta, que rasgávamos com prazer, salvavam-se algumas linhas. “Paulina mastigou pimenta.” Bem. Conhecíamos pimenta e achávamos natural que a língua de Paulina estivesse ardendo. Mas que teria acontecido depois? Essa história contada em três palavras não nos satisfazia, precisávamos saber mais alguma coisa a respeito de Paulina. O que ofereciam, porém, à nossa curiosidade infantil eram conceitos idiotas: “Fala pouco e bem: Ter-te-ão por alguém!” Ter-te-ão? Esse Terteão para mim era um homem, e nunca pude compreender o que ele fazia na última página do odioso folheto. Éramos realmente uns pirralhos bastante desgraçados (RAMOS, 2002).

Também citada em um dos contos da obra *Infância*, a referência ao manual de ensino da leitura e escrita como carta nos remete a uma página de um livro português utilizado para a alfabetização, encontrada em uma das nossas buscas pela compreensão dessa história, em que se pode ler, no cabeçalho da folha que continha letras e palavras na ordem alfabética, *INTRODVÇAM para aprender a ler: CARTINHA* denotando que se trata de um documento textual da época do Brasil colonizado, provavelmente de orientação jesuítica.

Mais tarde, esses manuais terão seus nomes transformados em *Cartilhas*, compondo historicamente um significado ligado a um nome comum – *Carta* – cuja busca do sentido iremos aqui exercitar. Não se trata de uma carta no sentido epistolar, como um gênero de comunicação, já que sua forma se assemelha a uma escritura favorecendo a análise da língua a partir de suas partes constitutivas, como nos narra GRACILIANO RAMOS: “Três faixas verticais borravam a capa, duras, antipáticas; e, fugindo a elas, encontrávamos num papel de embrulho o alfabeto, sílabas, frases soltas e afinal máximas sisudas”. Também na *Cartinha* aos gentios observa-se um formato textual em que as letras são associadas a palavras, compondo a ordem do alfabeto. Não se referindo portanto ao gênero epistolar, a que sentidos a palavra carta se refere?

O segundo significado da palavra, no dicionário, refere-se a *mapa geográfico* ou *topográfico*. Podemos tomar em um dos sentidos a palavra carta referindo-se a um documento utilizado no campo das relações espaciais como um mapa, ou um guia de orientação. E dessa forma, tomando este sentido como um dos sentidos possíveis nos dispomos a compreender as cartas, *cartinhas* e *cartilhas* em relação à própria história dos mapas. Entendemos que sendo os portugueses navegantes, essa relação se faz de modo apropriado, e no movimento que a cartografia toma no início da modernidade, tentaremos compreender a *carta para ensinar a ler*.

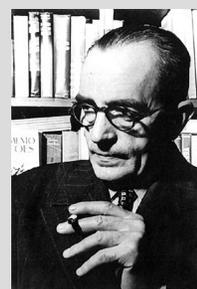
GRACILIANO RAMOS

nasceu em Quebrângulo (AL), em 1892. Um dos 15 filhos de uma família de classe média do sertão nordestino passou parte da infância em Buíque (PE) e outra em Viçosa (AL).

Em 1910, sua família se estabelece em Palmeira dos Índios (AL). Em 1914, após breve estada no Rio de Janeiro, trabalhando como revisor, retorna à cidade natal. Passa a fazer jornalismo e política em Palmeira dos Índios, chegando a ser prefeito da cidade (1928-30). Em 1934, publica *São Bernardo* e, em 1936, *Angústia*.

Logo em seguida é preso pelo regime Vargas, sob a acusação de subversão. *Memórias do cárcere* (1953) é um contundente relato da experiência na prisão. Após ser solto, em 1937, Graciliano transfere-se para o Rio de Janeiro, onde continua a publicar romances, contos e livros infantis. *Vidas secas* é de 1938. Em 1945, ingressa no Partido Comunista Brasileiro.

Sua viagem para a Rússia e outros países do bloco socialista é relatada em *Viagem*, publicado em 1953, ano de sua morte.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Graciliano_Ramos

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 2

1. Relacione as palavras-chave da coluna da esquerda à sua definição correspondente na coluna da direita:

- | | |
|--------------------------|--|
| a) Vogais | () Método de base analítica que parte de pequenas frases, decompondo-as até chegar às sílabas. |
| b) Cartilha | () Sons da fala humana produzidos por um fluxo de ar contínuo, acompanhado de vibração das cordas vocais. O que as diferencia na maioria das línguas não é a intensidade nem a frequência, mas o timbre. Diferentes timbres são produzidos pelo posicionamento da língua na boca, que muda a forma da cavidade bucal. |
| c) Métodos sintéticos | () Arte desenvolvida pelo clero, que se tornou uma das heranças culturais e artísticas da Igreja. Caracterizava-se por uma escrita rápida com letras manuscritas, sem enfeites, porém, muito bonita, que ficou conhecida como manuscrita cursiva. |
| d) Método de sentençação | () Instrumento de ensino e de orientação metodológica e não o suporte material da aprendizagem do aluno. |
| e) Caligrafia | () Métodos de silabação e fônicos. |

RESPOSTA COMENTADA

Espera-se que com este exercício você relacione as palavras à sua definição correspondente. A resposta correta é 4, 1, 5, 2 e 3. Se tiver alguma dúvida, faça uma releitura da aula ou procure seu tutor no polo.

Janice: O método analítico chega ao Brasil com as reformas da instrução pública de São Paulo realizadas na década de 1890. Sob forte influência da pedagogia norte-americana, apontam os métodos de base analítica (palavração e sentencição) como procedimento mais adequado ao ensino da leitura e da escrita, pois, como afirma Mortatti (2000) contempla as necessidades “biopsicológicas da criança, cuja forma de apreensão do mundo era tida como sincrética” (p. 43).

Luana: Mas, é somente em 1915, que os métodos analíticos passam a representar as diretrizes da alfabetização no estado de São Paulo, embora amplamente rejeitados pelos professores.

Janice: No entanto, a grande circulação, no pequeno mercado editorial brasileiro, de cartilhas de base sintética – *Cartilha da infância*, de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, que teve 122 edições desde que foi lançada em 1880 até 1931, sendo editada até 1978 e totalizando 225 edições; a *Cartilha nacional*, editada em 1880, e *O primeiro livro de leitura*, lançada em 1883 e com 122 edições até 1924, ambas de Hilário Ribeiro – não favoreceu a ampliação da adoção do método analítico nas escolas. Os professores resistiram à inovação e mantiveram a tradição da silabação.

Glória: Toda essa discussão acabou gerando a produção e a adoção dos chamados métodos mistos à prática alfabetizadora, o que, segundo Barbosa (1990), foi considerado um grande avanço no campo das metodologias de alfabetização. Os métodos mistos ou ecléticos tentam conciliar as orientações analítico-sintéticas, por meio de procedimentos didáticos voltados para a aceleração do processo de decodificação da leitura e para a melhoria do desempenho da criança na escrita.

Heloísa: Os métodos mistos foram profundamente influenciados por uma **CONCEPÇÃO INATISTA** de desenvolvimento e apoiavam testes de mensuração dos níveis de inteligência, prontidão e aptidões individuais, o que acarretou o estabelecimento de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita (como os níveis de maturidade e de prontidão). Tal estratégia visava conferir à prática pedagógica um estatuto de cientificidade, ao mesmo tempo em que inovavam ao recomendarem a adoção de um período preparatório, sugestão muito bem recebida pelos professores.

Segundo esta **CONCEPÇÃO INATISTA** o homem “já nasce pronto” e a educação pode apenas aprimorar sua natureza, mas o que ele é, ou virá a ser já está dado. Portanto, é necessário conhecer, por meio de testes e medidas, os níveis de maturidade físico-motora, as aptidões individuais e o coeficiente de inteligência de cada criança em fase de alfabetização, pois estes dados podem determinar o seu sucesso ou o seu fracasso, permitindo ao professor elaborar estratégias pedagógicas que possam minimizar as dificuldades ou potencializar as habilidades latentes. Entre os testes de mensuração do nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, merece destaque o teste do ABC, de Lourenço Filho, amplamente utilizado nas escolas brasileiras até a década de 1970.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 2

2. Você conhece a vida e a obra de Lourenço Filho? É capaz de identificar sua contribuição para o pensamento educacional brasileiro? Já ouviu falar do teste do ABC? Realize uma busca na internet sobre a vida e a obra de Lourenço Filho. Elabore um pequeno dossiê, com dados sobre a vida do educador, seu pensamento educacional e uma descrição dos testes do ABC. Nesta tarefa, você contará com a ajuda de seu tutor. Após a elaboração do dossiê, produza um pequeno texto com seus comentários pessoais sobre a vida e a obra do educador.

RESPOSTA COMENTADA

Para Lourenço Filho, cabe à Educação integrar o indivíduo. É mais do que instruir. Espera-se que, depois dessa pesquisa, você conheça um pouco mais a história do pensamento pedagógico brasileiro, através da vida e da obra de Lourenço Filho.

Glória: A partir de 1930, verifica-se um considerável aumento da produção de cartilhas na literatura didática brasileira, sendo a maioria delas fundamentadas na matriz analítico-sintética dos métodos mistos. É importante ressaltar que as cartilhas mistas vinham acompanhadas de um manual destinado ao professor (o livro do professor), que explicava, passo a passo, o desenvolvimento do método adotado, o que possibilitava à professora uma maior segurança na aplicação do método.

Luana: Observem a tabela que preparamos. Ela relaciona as cartilhas mais utilizadas nas escolas brasileiras no século XX.

Tabela 8.1: Cartilhas utilizadas nas escolas brasileiras no século XX

Nome da cartilha	Autor	Orientação metodológica	Data da 1ª edição	Nº de edições	Nº de exemplares
<i>Cartilha da infância</i>	Thomas Galhardo	Método silábico	1880	225 ed. até 1978	
<i>O primeiro livro de leitura</i>	Hilário Ribeiro	Método silábico	1883	122 ed. até 1924	
<i>Cartilha maternal</i>	João de Deus Ramos	Método analítico	1876		
<i>Nova cartilha analytico-sinthetic</i>	Mariano de Oliveira	Método misto	1916	162 ed. até	
<i>Cartilha de ensino rápido da leitura</i>	Mariano de Oliveira	Método analítico	1917	1.134 ed. até 1965	
<i>Cartilha do povo. Para ensinar a ler rapidamente</i>	Manuel B. Lourenço Filho	Método analítico de palavração	1928	116 ed até 1978	20 milhões
<i>Cartilha Sodré</i>	Benedita Stahl Sodré	Método misto	1940	253 ed. até 1978	30 milhões
<i>Nossa cartilha</i>	Helena Ribeiro São João	Método misto	1940		
<i>O livro de Lili</i>	Anita Fonseca	Método analítico	1942	170 ed. até 1970	
<i>Brincar de ler</i>	Renato Sêneca Fleury	Método misto	1944	33 ed. até 1970	72. 500
<i>Caminho suave</i>	Branca Alves de Lima	Método misto (ideovisual)	1949	81 ed. até 1979	40 milhões
<i>A casinha feliz</i>	Iracema Meireles	Método silábico	1950		
<i>Onde está o patinho</i>	Cecília B. dos R. Amoroso	Método misto	1955	12 ed. até 1967	
<i>No reino da alegria</i>	Doracy de Paula Falheiros de Almeida	Método misto	1970		
<i>Cartilha pipoca</i>	Paulo Nunes de Almeida	Abordagem construtivista	1981		5 milhões
<i>É tempo de aprender</i>	Iracema e Heloisa Meirelles	Método silábico	1992	8 ed. até 1995	
<i>O sonho de Talita</i>	Manoelita M. P. Bueno	Método de palavração			
<i>Porta de papel</i>	Isabella Capaneda	Método misto			6 milhões até 1989
<i>Descobrimo a vida</i>	Vanda Garcia	Abordagem socioconstrutivista	1994		266 mil na 1ª ed.
<i>Alfabetização, análise, linguagem e pensamento</i>	Maria Fernandes Cocco	Abordagem construtivista	1995		100 mil na 1ª ed.

Raquel: Estou impressionada. Não pensei que as cartilhas tivessem tantas edições.

Glória: Como nos lembra Mary Julia Dietzsche (1990), pesquisadora da USP, gerações de brasileiros, incluindo-se aí a maioria das professoras alfabetizadoras, aprenderam a ler trilhando o “*Caminho Suave do Reino da Alegria*” ou sendo empurradas para o mundo das *Letrinhas mágicas da alfabetização*” (p. 28).

Bete: Essa é uma verdade dolorosa. Professoras (e pais) alfabetizadas por meio de cartilhas e de métodos mecânicos têm grande dificuldade de compreender (e admitir) que partir da família silábica não é a forma mais adequada de introduzir a criança no mundo da escrita. Apesar de perceberem as crianças atônitas diante dos “as” de *a pata nada* e dos “bês” da *vaca que baba na batata*, perdidas nos “esses” do *sapo que sarou da surra*, ou nos “erres” do *major que coça a barba com o polegar* e do *rato que tira a rapadura do menino ruivo*. As professoras esperam, como nos aponta Dietzsche (1991), que, ao final desses passos incertos e de engasgamento da fala, qual *Eblutinia, que tem o vício de blesidade*, as crianças acertem sua marcha e sua voz pela de *Zazá que toca zabumba* (p. 28).

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. Esta atividade consiste numa análise de cartilha. Procure uma das cartilhas relacionadas no quadro anterior ou, caso não consiga nenhuma das listadas, busque uma cartilha qualquer. Não é difícil, qualquer escola dispõe, muitas crianças também, pois a cartilha ainda é adotada como *livro de alfabetização*. Preencha os quadros a seguir com as observações e análise realizadas.

Quadro 1 – Identificação

Nome da Cartilha	
Autor(es):	
Editora:	
Ano da Edição:	
Número da Edição	

Quadro 2 – Aspectos estéticos e funcionais

A linguagem da cartilha é clara para a criança?	
O livro é agradável e estimula o manuseio?	
As ilustrações são adequadas e benfeitas?	
O livro é de fácil transporte e manuseio?	
A cartilha vem acompanhada (ou traz em seu interior) de algum outro material de apoio?	

Quadro 3 – Aspectos pedagógicos

A cartilha está claramente vinculada a um método? Sim? Qual? / Não? É possível inferir qual?	
A ênfase nas atividades propostas recai na leitura ou na escrita, ou existe alternância e complementaridade?	
Como se organizam as atividades propostas?	
Os textos apresentados são interessantes? Possuem sentido e significado para o aprendiz?	
Como se organizam os textos? Qual a concepção de texto presente?	
A cartilha trabalha com a variação textual?	
Qual a concepção de linguagem escrita?	
Faça uma apreciação crítica sobre a cartilha analisada.	

RESPOSTA COMENTADA

Não há uma resposta padrão. Esperamos que você exercite sua observação e articule as discussões da aula na análise da cartilha escolhida. Caso você encontre alguma dificuldade, faça uma releitura da aula ou converse com seu tutor.

UM LIVRO FEITO APENAS DE LETRAS

Simone: Eu não entendo essa proposta de abordagem construtivista ou socioconstrutivista, como algumas cartilhas apresentam.

Heloísa: Eu também não. Podemos afirmar que a incorporação, na década de 1980, das abordagens construtivista e sociointeracionista ao pensamento pedagógico brasileiro desconstruiu, pelo menos teoricamente, uma tradição de nosso ideário educacional – de quase 500 anos. Mais especificamente, nos últimos 120 anos, os métodos e as cartilhas direcionaram o processo de alfabetização nas escolas brasileiras.

Simone: Como assim?

Heloísa: As ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky colocaram em xeque a adoção de cartilhas e o uso de métodos mecânicos de alfabetização, instaurando um movimento de reflexão sobre as práticas alfabetizadoras. Hoje, compreendemos que a apropriação da leitura exige mais do que o domínio mecânico do código alfabético: ler não é simplesmente codificar e decodificar um texto. A apropriação da leitura se dá através do acesso, uso e manipulação da diversidade de textos que circulam socialmente, do conhecimento de suas funções e dos procedimentos adequados para interpretá-los e produzi-los.

Bete: Isso implica uma reviravolta metodológica. Já não há mais um método. A escrita é apresentada à criança a partir de sua função social, ou seja, em lugar de uma cartilha, usam-se textos socialmente significativos como ponto de partida e suporte que dará sustentação à aprendizagem da leitura e da escrita. Alfabetizar, a partir de uma variedade textual como livros, revistas, jornais, calendários, agendas, cadernos de receitas, rótulos, letras de músicas etc., é muito diferente de memorizar “famílias silábicas”, por meio do treino mecânico e da cópia repetitiva das cartilhas.

Heloísa: No entanto, a força da tradição de alfabetizar fazendo uso de cartilhas é tão presente na prática pedagógica da alfabetização, que até mesmo os adeptos das abordagens construtivista e sociointeracionista se renderam a ela. Como demonstra o quadro apresentado anteriormente, as chamadas cartilhas construtivistas têm encontrado boa recepção junto aos professores.

Bete: É verdade. Segundo os autores, essas cartilhas construtivistas têm contribuído para a transformação da prática alfabetizadora. Eu tenho minhas dúvidas.

Stella: Essas cartilhas associam uma tradição pedagógica da alfabetização a uma outra proposta metodológica, buscando estabelecer uma interação da criança com a linguagem escrita (pela leitura e compreensão do significado dos textos, sejam eles literários, informativos ou funcionais), estimulando a escrita espontânea (a criança é desafiada a produzir seus próprios textos, criando histórias, registrando suas ideias, opiniões e sentimentos, comunicando-se por meio de cartas ou bilhetes), além de oferecerem à professora opções e sugestões de atividades que podem ser desdobradas em outros momentos, oportunizando às crianças novas possibilidades de interação e outras experiências com a linguagem escrita.

Raquel: Eu acho tudo isso muito confuso. Gostaria de saber mais sobre essas práticas construtivistas. Uns dizem que é método, outros que são procedimentos didáticos diferenciados. Eu fico perdida. A cartilha pelo menos me diz por onde começar!

Bete: Este é o grande dilema da professora alfabetizadora: por onde começar? É por isso que estamos estudando os diferentes paradigmas e suas respectivas práticas. No próximo encontro vamos retomar essa discussão sobre o construtivismo.

Raquel: Eu acho ótimo!

Bete: Quem fará a síntese hoje?

Luana: Eu me candidato. Aprendi muito me preparando para esta discussão. O encontro de hoje me ajudou muito, por isso gostaria de fazer a síntese, para sistematizar minhas aprendizagens.

Bete: Pois então a síntese é sua.

Glória: Antes de encerrarmos o encontro, gostaríamos de distribuir um texto que preparamos como conclusão do tema abordado.

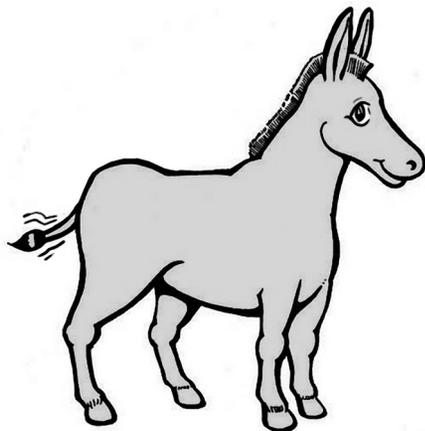
CONCLUSÃO

Quando o assunto é alfabetização, o tema cartilha sempre gera polêmica. As cartilhas devem ser tratadas, não a partir das abordagens metodológicas que sustentam (analíticas, sintéticas, construtivistas, sociointeracionistas), e, sim, a partir da concepção de leitura e escrita que fundamenta a prática alfabetizadora. Não pretendemos, nesta aula, julgar, recomendar ou refutar o uso das cartilhas, mas, sim, problematizar sua função de texto alfabetizador. Assim sendo, concordamos com

Dietzsche (1991), quando afirma que a cartilha é um espaço de ausência: falta um texto, falta um leitor. É quando se pergunta: será que existe na cartilha, um escritor?

Apoiada em Roland Barthes (1987), a autora busca assinalar tais ausências. Para ela, um texto é muito mais do que uma sequência de palavras que emitem uma única mensagem. O texto se complementa na leitura e na interpretação do leitor. Portanto, ler é criar significados e construir sentidos: o leitor escreve um outro texto nos espaços abertos pelo autor, o que, do ponto de vista pedagógico, aponta para uma inversão da prática alfabetizadora – é mais importante interrogar o que o leitor compreendeu do texto lido, do que perguntar o que o autor quis dizer.

Veja o exemplo a seguir:



asno

O asno está no pasto.
Fabio jogou-lhe uma espiga de milho.
Olha como ele abana o rabo!
É para afastar as moscas.

Responda:

Por que o asno abana o rabo?

O trecho acima, extraído da cartilha *Caminho suave*, confirma a análise de Dietzsche, quando afirma que, do ponto de vista da leitura e da escrita, a cartilha é um espaço de ausência, pois

O que prevalece na cartilha é a justaposição de enunciados desconexos, o desfile de entidades anônimas e ordens a serem cumpridas. Nesse contexto, o autor, longe de falar pela linguagem, no sentido de sua polissemia, tenta aprisionar o leitor em uma

malha de artifícios, saturando possíveis espaços de significações com sílabas desgarradas, fonemas sem sentido e frases exemplares (DIETZSCHE, 1991, p. 41).

Sendo a cartilha um espaço de ausência do texto, do leitor e do autor, não se constitui num suporte à aprendizagem da leitura e da escrita, pois limita-se ao ensino de uma técnica de leitura (decifração de elemento gráfico em um elemento sonoro) e de escrita (a codificação de sinais gráficos associados aos sons correspondentes), a partir de um modelo uniforme, cumulativo e homogêneo de aprendizagem.

Tais críticas aplicam-se tanto às cartilhas tradicionais quanto às chamadas cartilhas “construtivistas” de alfabetização. No que se refere às cartilhas construtivistas, temos percebido que a maioria é construtivista apenas no nome. Algumas delas expressam suas contradições no próprio nome, como é o caso da *Cartilha pipoca*, que tem como subtítulo o seguinte enunciado: *Método lúdico de alfabetização*. Uma proposta construtivista e interacionista lúdica.

Discordando dos autores de cartilhas construtivistas e concordando com Dietzsche, concebemos as cartilhas não como um mal necessário, mas como um vício das escolas brasileiras: herança da tradição pedagógica jesuítica, que ao longo dos séculos, como todo o vício, vem causando grandes males a seus consumidores, tornando dependentes professoras alfabetizadoras e contribuindo significativamente para produzir o fracasso das crianças – em especial das classes populares – nos anos iniciais da escolarização.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Registrando o aprendido, refletindo para conhecer mais e melhor.

Luana: Olá, hoje vocês me conheceram. Sou professora da rede pública de ensino e trabalho com o primeiro ano do ciclo de alfabetização. Sou estudante de Pedagogia e este é o meu primeiro emprego. Nunca dei aula. Esta será a minha primeira experiência como professora. Hoje a responsabilidade da síntese é minha. Em nossas reuniões, temos como hábito fazer uma síntese das discussões, um registro das nossas reflexões no centro de estudos de nossa escola. É um exercício

interessante, pois além de irmos construindo a memória dos encontros do centro de estudos, escrever a síntese é também uma forma de sistematizar ideias e reflexões que, muitas vezes, no calor das discussões, deixamos passar despercebidas. Vou pedir para que vocês construam também um registro crítico e reflexivo do que aprenderam e pensaram hoje. Preencham a ficha e discutam em sua tutoria, com seus colegas e com sua tutora, para poder trocar as experiências que cada um vivenciou nesta aula.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 8

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula.

2. O que considere relevante na aula de hoje.

3. O que eu pensava que sabia mas que aprendi de outro modo.

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula.

5. Quais foram as questões que a aula me fez pensar e que gostaria de aprofundar.

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula.

RESPOSTA COMENTADA

Esta também é uma atividade que não tem uma resposta única. Mais uma vez, a experiência de cada um vai prevalecer. Tenho certeza de que você terá facilidade para preencher a ficha. Caso tenha alguma dificuldade, faça uma releitura da aula ou converse com seu tutor no polo.

RESUMO

As cartilhas, sejam elas construtivistas, silábicas, fonéticas de palavração ou sentencição contribuem muito pouco para o processo de apropriação da leitura e da escrita da criança. Ao colocar em evidência aspectos estruturais da língua escrita, segundo orientações metodológicas parciais reducionistas, as cartilhas apresentam uma escrita sem significado formando apenas decifreadores de letras.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos conhecer a teoria construtivista, tanto no que diz respeito à pesquisa de Ferreiro & Teberosky, intitulada *Psicogênese da língua escrita*, quanto compreender o impacto dos conhecimentos que as autoras trazem sobre os processos de construção da escrita, pelas crianças, para as práticas escolares de alfabetização.

Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 1ª parte

Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello

AULA 9

Metas da aula

Apresentar e discutir criticamente as bases teóricas e práticas da perspectiva construtivista em alfabetização.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar a perspectiva teórica construtivista e suas contribuições para a compreensão dos processos de alfabetização;
2. reconhecer a escrita como sistema de representação ao longo da história das culturas humanas;
3. realizar leitura crítica da história da escrita como sistema de representação culturalmente enraizado.

Pré-requisitos

Para uma melhor compreensão das discussões que serão realizadas nesta aula, recomendamos a leitura da teoria de Jean Piaget, no módulo de Psicologia da Educação, bem como recomendamos a leitura do livro *Reflexões sobre alfabetização*, de Emilia Ferreiro (FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre a alfabetização*. 21 ed., São Paulo: Cortez, 1993).

INTRODUÇÃO

Os métodos de alfabetização vêm sendo discutidos ao longo da história. Por muito tempo, a escola trabalhou com a crença que alfabetizar era uma questão ligada unicamente ao ensino, ou seja, alfabetizar era tarefa do professor, que deveria buscar as melhores técnicas e melhores metodologias para ensinar a ler e escrever. Em 1984, foi publicada em português a pesquisa desenvolvida em conjunto por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, na qual as autoras utilizaram os referenciais piagetianos para investigar as formas infantis de construção de conhecimentos sobre o sistema de representação da escrita. O livro em português se chamou *Psicogênese da língua escrita*, e foi publicado pela editora Artes Médicas. Desde esse marco conceitual, a concepção de que alfabetização é tarefa exclusiva de quem ensina foi questionada, e uma série de outras reflexões se fizeram possíveis. Logo no início de seu livro *Reflexões sobre a alfabetização*, Emilia Ferreiro discute essa questão. Ela diz que, durante muito tempo, acreditou-se que alfabetização era uma questão ligada somente ao ensino, daí a busca por melhores métodos. Mas chamou a atenção para o fato de que a alfabetização é uma questão que possui três pilares de sustentação, ou três conjuntos de questões que não se pode negligenciar: a perspectiva do ensino, a perspectiva de quem aprende – neste caso a criança – e a perspectiva do próprio objeto em questão – a escrita e sua história como sistema de representação. Neste conjunto de aulas que agora iniciamos, vamos tentar compreender a teoria que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky construíram, buscando entender as contribuições desse conjunto de pensamentos para a prática da alfabetização escolar.

A ESCRITA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO

A reunião do centro de estudos inicia-se com a questão que encerra o último encontro: *por onde começar a alfabetizar?* Reunidas na sala de professores, antes da chegada de Bete, a coordenadora, conversam sobre uma escrita que Luana traz, de sua aluna Maura, de cinco anos:

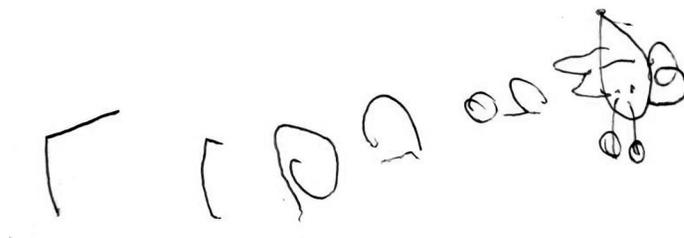


Figura 9.1: A escrita de uma aluna.

Luana: Na reunião passada, comentávamos que era preciso pensar por onde começar a alfabetização, a partir das nossas reflexões. Lembro-me de que Raquel ainda dizia que “pelo menos com a cartilha sabia por onde começar”. Durante essa semana, realizando atividades de escrita com as crianças, pude observar essa produção que trago a vocês. É preciso compreender melhor o que acontece quando Maura escreve dessa forma.

Raquel: Pois é, Luana, eu não compreendo. O que ela escreveu?

Luana: Maura escreveu e leu: “A borboleta é bonita”. Como vocês podem ver, ela usa uma série de signos que não identifico com a escrita que usamos, e ela desenha ao mesmo tempo em que escreve. Assim, gostaria de pedir a vocês que buscássemos compreender por que as crianças escrevem dessa maneira estranha. E, ainda, como podemos ajudá-las a construir a escrita convencional, a que está nos livros e outros suportes da escrita na nossa cultura. Tenho vontade de arrancar os cabelos ao ver esses desenhos e rabiscos!

Verônica: Olha só, não sei se ajuda, mas tenho um material que usei na faculdade, que é de duas pesquisadoras – **EMILIA FERREIRO** e **ANA TEBEROSKY** – que trata do desenvolvimento, pela criança, dos sistemas de escrita, e acho que esse material pode nos ajudar nesta discussão.

ANA LEONOR TEBEROSKY CORONADO

Nasceu na Argentina e, atualmente, vive em Barcelona. Especialista em temas de leitura, escrita e ensino, seu nome associa-se com uma nova forma de pensar a escrita, de pensar o sujeito que aprende, desde o livro clássico que publicou, em 1979, com Emilia Ferreiro, *Os sistemas de escrita no desenvolvimento da criança* – com edições e traduções em cinco idiomas. Atualmente é catedrática na Universidade de Barcelona, onde dirige o departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação.

EMILIA BEATRIZ MARÍA FERREIRO SCHAVI

Nasceu na Argentina, em 1936. Realizou estudos de doutorado na Universidade de Genebra, tendo sua tese orientada por Jean Piaget, que escreveu o prólogo do livro *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, em 1971. A partir de 1974, Emilia desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem à publicação, em 1979, do trabalho *Os sistemas de escrita no desenvolvimento da criança*, assinado em parceria com a pedagoga Ana Teberosky. Foi o início de uma série de publicações sobre a psicogênese da língua escrita. Emilia é hoje professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, da Cidade do México, onde mora.

Bete (chegando): Oi, gente, desculpe o atraso, estava conversando com a mãe do Maycom, que está preocupada com as suas escritas. Parece que estamos todos falando da mesma coisa. Acho bom conversarmos sobre as escritas das crianças na fase inicial da alfabetização, para podermos compreender a questão do *por onde começar*, justamente a partir das produções das crianças, que parecem não ter nexos. Verônica, você pode buscar seu material?

Stella: Vamos começar pela escrita da Maura. Gostaria de perguntar por que ela rabisca esses sinais e desenha, como se fosse uma escrita. O que acontece com ela e por que tantas crianças produzem escritas tão diferentes?

Verônica: Gostaria de partir de uma afirmação importante de Emilia Ferreiro, no seu livro *Reflexões sobre a alfabetização*. Logo no início, ela nos desafia dizendo que a escola pergunta quando começar a alfabetizar, por exemplo, se a pré-escola deve ou não alfabetizar. Ela denuncia que essa pergunta traz um falso dilema, na medida em que alfabetizar ou não alfabetizar remete a uma decisão unilateral: a do professor que vai ou não empreender um trabalho.

Bete: Sim, e ela continua dizendo que por muito tempo estivemos presos nessa perspectiva: que é a do ensino. No entanto, alfabetização se refere a três dimensões: a do ensino, a da criança que aprende e o próprio objeto que se busca aprender, o sistema de representação da escrita. Poderíamos começar pensando na escrita, como sugere Emilia Ferreiro, para depois pensarmos na perspectiva da criança que a aprende.

Verônica: Ela fala mais uma coisa importante. A linguagem escrita pode ser considerada de diferentes formas que explicam as práticas escolares. Em uma primeira forma de ver, a linguagem escrita seria a transcrição de outra linguagem, seja a oral ou a imagética. Assim, escrever seria codificar, e ler seria decodificar. Acho que o que discutimos sobre a história dos métodos explica essa concepção. Escrever seria um processo de transcrição de um código em outro código, e ler seria seu processo inverso. Alfabetizar é a ação de ensinar um código e as chaves de leitura de decifração desse código.

Raquel: Como assim transcrição de um código em outro código?

Verônica: É como se a oralidade fosse um sistema de signos estáveis, que poderia ser aprendido em pequenas unidades, como um código. Escrever seria um outro código, onde você substituiria as unidades do primeiro código pelas unidades do segundo. Se tomarmos essa concepção como verdadeira, a linguagem oral poderia ser tomada como um conjunto de signos – orais, fonéticos – e a linguagem escrita seria sua transcrição. Como naqueles jogos em que brincamos de substituir sinais por letras... essa é uma visão errônea tanto da linguagem oral, quanto do sistema da escrita.

Raquel: E qual seria a concepção que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky defendem?

Verônica: Não mais como um código a ser transcrito/traduzido, mas como um sistema de representação que possui qualidades internas. Como parte da cultura humana, a escrita é uma prática social que tem função no universo semântico e comunicacional das culturas. A escrita, como um sistema, pertence ao universo das coisas, possui propriedades materiais, objetivas, uma estrutura própria e regras de funcionamento. A escrita é um sistema de representação, e cada cultura possui seu próprio sistema, ou seja, sua escrita.

Simone: Eu tive uma aula, há algum tempo, na faculdade, que mostrava a história da escrita. Vimos um vídeo mostrando a evolução da escrita na história da humanidade, onde as culturas gradativamente foram passando de formas mais *pictóricas* para *ideográficas*, para depois passarem às escritas *fonográficas* da qual a escrita *alfabética* é o resultado final para a história.

A escrita *pictórica* refere-se a formas de grafia que têm a pintura como forma. Consiste em seqüências de desenhos que formam uma narração ou um conjunto de ideias. São considerados pictóricos os registros gráficos que utilizam imagens como forma de representação. As características dessa forma de grafia são a representação perceptual, principalmente visual, o registro de ideias gerais que podem ser apreendidas globalmente e a abrangência criativa da imagem como expressão artística. Exemplos de escritas pictóricas são as pinturas rupestres, encontradas em paredes de cavernas, produzidas por culturas humanas que datam de até 40 mil anos antes de Cristo.



Figura 9.2: Pintura rupestre.

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/1e/Lascaux_painting.jpg/250px-Lascaux_painting.jpg

A escrita *ideográfica* consiste num sistema de escrita que se manifesta através de ideogramas: símbolos gráficos ou desenhos (signos pictóricos), formando caracteres separados e representando objetos, ideias ou palavras completas, associados ou não aos sons com que tais objetos ou ideias são nomeados no respectivo idioma. Por isso, são necessários tantos símbolos quantos os objetos e ideias a exprimir. Diferencia-se da escrita pictórica por registrar sequências de ideias ou objetos. Exemplos de escritas ideográficas são os hieróglifos egípcios e a escrita chinesa.



Figura 9.3: Hieróglifos egípcios.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Papyrus_Ani_curs_hiero.jpg



Figura 9.4: Escrita chinesa.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Caracteres_chineses

A escrita *fonográfica* consiste no registro dos sons da fala. Diferente das escritas ideográficas e pictóricas, que grafam ideias gerais, o que se grafa na escrita fonográfica é a linguagem oral em seus componentes fonéticos. As escritas fonográficas dividem-se em escritas silábicas (que registram as sílabas como unidades sonoras) e as escritas alfabéticas (que registram os fonemas como unidades sonoras). A língua escrita portuguesa é considerada uma escrita fonográfica alfabética. Exemplos de escritas silábicas são a escrita fenícia, a escrita árabe e a japonesa. Exemplos de escritas alfabéticas são a escrita grega e a romana.

Letra	Nome
𐤀	'āleph
𐤁	bēth
𐤂	gīmel
𐤃	dāleth

Figura 9.5: Algumas representações do alfabeto fenício.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_fen%C3%ADcio

A α Alfa	N ν Nu
B β Beta	Ξ ξ Ksi
Γ γ Gama	Ο ο Ómicron
Δ δ Delta	Π π Pi
Ε ε Épsilon	Ρ ρ Rô
Ζ ζ Zeta	Σ σς Sigma
Η η Etá	Τ τ Tau
Θ θ Teta	Υ υ Upsilon
Ι ι Iota	Φ φ Fi
Κ κ Capa	Χ χ Chi

Figura 9.6: Alfabeto grego.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_grego

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	L
Cursiva antiga	λ	α	Ϸ	δ	f	f	Ϸ	h	i	L
Cursiva nova	u	b	c	d	e	f	g	h	i	l
	M	N	O	P	Q	R	S	T	V	
Cursiva antiga	M	N	o	t	q	T	s	t	v	
Cursiva nova	m	n	o	p	q	r	s	t	u	

Figura 9.7: Escrita romana.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escrita_cursiva_romana



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

1. Apresente as características dos tipos de escrita presentes em diferentes culturas:

a) Escritas pictográficas:

b) Escritas ideográficas:

c) Escritas fonográficas:

RESPOSTA COMENTADA

As diferentes formas que a escrita tomou, na história da humanidade, são classificadas em 3 tipos: as pictográficas, que têm como forma de representação imagens ou desenhos; as ideográficas, que têm como forma sequências de símbolos que representam ideias ou narrativas; e as fonográficas, que representam os sons da fala humana.

Tânia: Essa é uma concepção muito equivocada dos sistemas da escrita. Cada povo, desenvolvendo suas formas de ser, de falar, de pensar, de se organizar como uma cultura, desenvolve também formas de registro, de expressão e de representação gráfica. Foi uma interpretação **ETNOCÊNTRICA**, da cultura europeia, essa concepção de que há uma evolução entre as formas de escrita e grafia entre os povos.

Verônica: Explique melhor, Tânia.

Tânia: Percebo que, em muitos livros e discussões, há um traçado evolutivo, que tenta relacionar as diferentes formas de grafia, dos diferentes povos, entre si, dando uma interpretação de que as escritas evoluem, sendo umas gestadas a partir das outras. Nas Ciências Sociais, em particular na antropologia, isso foi uma maneira de perceber as culturas em relação umas às outras, particularmente até o final do século XIX. Tomando a cultura ocidental como ponto de chegada do desenvolvimento cultural, observa-se as demais culturas e as suas formas de ser, pensar, fazer e conhecer como inferiores ou não evoluídas, e buscou-se uma linha evolutiva que ligasse umas às outras, tendo como ponto final a cultura ocidental; nesse caso, a escrita alfabética. É comum encontrarmos essa linha evolutiva em muitos tratados sobre a história da escrita.

Glória: Mas não é assim? Não se vai evoluindo com o passar do tempo?

Tânia: Em relação ao desenvolvimento dos povos e das culturas, não se compreende mais assim. Cada cultura tem suas práticas, que devem ser entendidas em sua lógica própria. Como diz o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, comparar culturas serve ao propósito único de afirmar a supremacia da cultura que busca afirmar essa linha evolutiva; no nosso caso, a cultura ocidental. Vejam bem, não estou afirmando que as culturas não se influenciam mutuamente, o que quero dizer é que não é possível dizermos que as escritas silábicas sejam menos evoluídas que as alfabéticas, e que as culturas que utilizam formas de grafias pictóricas ou ideográficas precisem evoluir para atingir o nível das culturas que utilizam escritas fonográficas. O problema está no conceito de evolução.

Duda: Vocês sabem que eu sou formada em Artes Plásticas... Eu sempre tive problemas de entender que a imagem, como forma de grafia, registro, representação ou expressão seja menos desenvolvida do que a escrita alfabética, por exemplo. São formas distintas, com lógicas de representação diferentes, que servem a propósitos diferentes, e devem ser consideradas nessa diferença.

ETNOCÊNTRICA

É a perspectiva inclinada a considerar a sua própria raça ou grupo social como o centro da cultura. Em geral, tende a perceber as demais culturas como inferiores a si, já que toma a sua própria perspectiva como verdadeira, tomando as demais não em suas características próprias, mas sempre em relação a sua, considerada o ponto de chegada do desenvolvimento.

Heloísa: Por exemplo, a escrita do povo árabe. A gente sabe que eles escrevem silabicamente, e da direita para a esquerda. Se a colocarmos em uma linha evolutiva, como querem os manuais que versam sobre a história da escrita, o consideraríamos um povo não evoluído. Mas, ao mesmo tempo, enquanto os romanos escreviam alfabeticamente, os árabes já tinham conceituado o zero como número. Sem o zero, a matemática nunca teria construído a álgebra e os sistemas numéricos complexos que hoje utilizamos em nossa cultura.

Bete: Aqui está uma imagem da escrita árabe, que achei na internet:

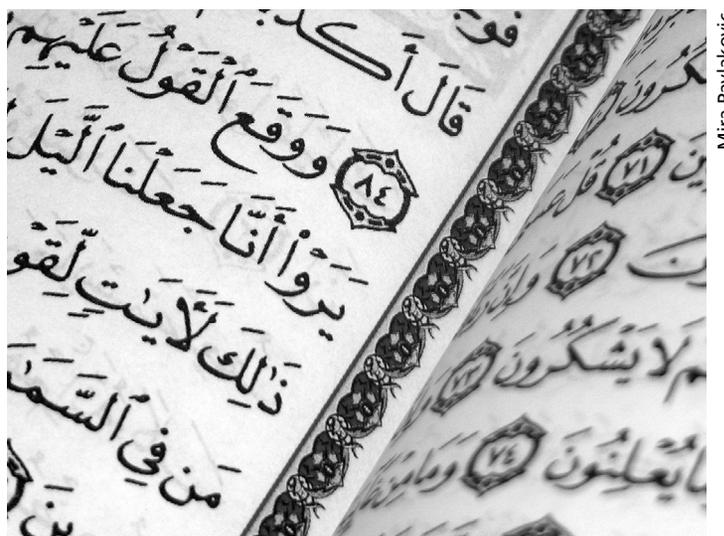


Figura 9.8: Escrita árabe.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/606145>

Tânia: É isso mesmo! Lembrei de uma frase de Boaventura de Sousa Santos: “O olhar que vê uma pessoa cultivar a terra com uma enxada não consegue ver nela senão o camponês pré-moderno” (SANTOS, 2003, p. 10). Coexistem, na contemporaneidade sistemas de escrita ideográficos e fonográficos, e compará-los em uma linha evolutiva é um equívoco que já causou muitas injustiças cognitivas ao longo da história do Ocidente. Considerar atrasada uma cultura que faz uso de um sistema de representação diferente é fechar os olhos para a riqueza de sua produção.

Isabel: Isso me lembra uma discussão que temos frequentemente sobre a forma do olhar que se tem sobre as culturas indígenas e africanas, consideradas ágrafas, ou sem escrita. Um importante trabalho que deveríamos ler é “O pensamento selvagem”, do antropólogo Claude Lèvi-Strauss. Ele pesquisou comunidades indígenas no Brasil, no início do século XX, e nos faz pensar de modo diferente sobre essas culturas. Em especial, me tocou, quando li, seu estudo sobre a população indígena Kadiwéu, localizados na região que corresponde hoje ao Mato Grosso, no Centro-Oeste brasileiro. Ele registrou as formas gráficas que as mulheres elaboravam em seus corpos, mostrando como essas grafias eram um sistema simbólico e representacional. Além das pinturas corporais, registrou outras grafias, feitas com finalidades de registro, como a marcação do gado. Ao perceber as grafias das populações indígenas como escritas, Lèvi-Strauss trouxe um olhar diferenciado para essas culturas, que historicamente haviam sido consideradas ágrafas, e portanto menos evoluídas que os europeus.



No site http://img.socioambiental.org/d/286437-1/arte_kadiweu.JPG você pode observar os desenhos minuciosos e simétricos, traçados com tinta obtida da mistura do suco do jenipapo com pó de carvão, que marcam a pintura corporal dos Kadiwéu. A foto é do próprio Lèvi-Strauss, tirada em 1935.

Raquel: Então podemos pensar que existem muitos sistemas de representação, e que eles não são ligados entre si por uma linha evolutiva, é isso?

Tânia: Isso mesmo. Cada cultura constrói um sistema de representação gráfica que tem seu uso e funcionamento regulados pelas próprias práticas da cultura.



ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 2 e 3

2. Assista na internet ao vídeo indicado. Ele trata da história da escrita numa perspectiva evolutiva. Identifique os momentos em que parece haver sugestões de que a escrita evolui de formas mais pictóricas ou ideográficas para formas fonográficas, e escreva um pequeno texto onde possa criticamente questionar a ideia de uma linha evolutiva entre as culturas e suas produções materiais, como a escrita. Procure descobrir se há culturas que, ainda hoje, na contemporaneidade, fazem uso de diferentes tipos de escritas, complementando seu texto.

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=Pxo6fHXzUIk&feature=related>

RESPOSTA COMENTADA

A evolução é uma perspectiva que precisa ser discutida criticamente, porque desconsidera o desenvolvimento das diferentes culturas. Busque refletir sobre as injustiças cognitivas que são cometidas quando se alinham culturas diferentes, colocando culturas diversas em relação, por exemplo, à cultura ocidental e sua escrita alfabética.

Verônica: E então, como são sistemas de representação, e não de codificação, significa que a escrita é mais do que uma forma de registro da língua falada, ou oral. O que vemos é que a língua é mais que sua expressão oral, e que os sistemas de escrita têm diferentes estruturas. Estava vendo aqui a diferença entre sistemas silábicos. Por exemplo, apesar de ambos serem silábicos, a escrita japonesa se dá verticalmente, e a escrita árabe, horizontalmente...

Bete: Alguns sistemas de escrita desenvolvem-se linearmente da esquerda para a direita, outros da direita para a esquerda. Alguns sistemas contam com o espaçamento entre as palavras, outros não. Cada sistema tem suas regras, seu modo de funcionamento e funções sociais diferentes. Assim, percebemos que a escrita, como objeto, é complexa e viva.

Raquel: Por que viva?

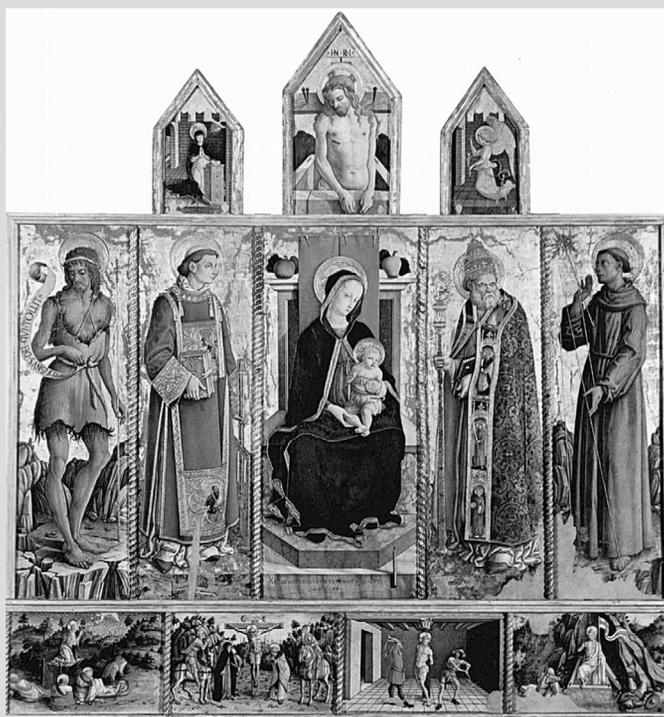
Bete: Porque, como expressão material da/cultura, a escrita vai mudando, de acordo com as práticas sociais e culturais. Como o espaçamento entre as palavras, por exemplo, que só tardiamente construímos em nossa cultura.

Duda: Estou muito satisfeita com essa discussão. A imagem, como forma de expressão, registro e representação humana, tem também suas regras, sua história, e não pode ser colocada no ponto inicial de uma linha evolutiva, como se escrever fosse mais desenvolvido do que desenhar. Fico aliviada, como professora de Artes.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 2 e 3



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/d/d7/Carlo_Crivelli_023.jpg/552px-Carlo_Crivelli_023.jpg

3. Esta é uma peça chamada Predela, ou o conjunto de imagens que dispostas lado a lado formam uma narrativa, e ficam no retábulo de um altar. A sua função iconográfica é a de complementar a cena representada no

painel central do retábulo através de pequenas narrativas representando episódios da vida de um santo, de Jesus ou da Virgem Maria. Como uma representação pictórica, traz o registro histórico de memória, que assim era preservada e lida pelas gerações seguintes.

Você acha que a escrita pictórica está presente na nossa cultura? Procure exemplos e tente analisar a importância dessa forma de representação para uma cultura.

RESPOSTA COMENTADA

A representação pictórica acompanha as formas de expressão, representação e registro das diferentes culturas, e é elemento fundamental na composição das memórias, da história das narrativas, compondo, com outros sistemas de representações, o conjunto linguístico de uma determinada cultura. Longe de ser uma forma menos evoluída de representação, acompanha e dá significado às demais representações nas culturas.

Raquel: Ainda há uma coisa que preciso saber. Vocês dizem o tempo todo que a escrita é um sistema de representação. Não entendo o que isso possa significar.

Luana: Eu estudei sobre a questão da representação. Tem a ver com substituição, não é?

Bete: A representação é uma relação que implica na existência de um representante e um representado. O representante é alguma coisa que é colocada no lugar de outra que não está presente, que é o representado. Isso diz respeito aos sistemas simbólicos, que só os seres humanos são capazes de produzir.

Verônica: A representação é a base da linguagem. Quando falamos, utilizamos sons para designar ideias, objetos, relações que não estão necessariamente presentes no ato da fala. Mas quando falo a palavra “pato”, por exemplo, evoco entre nós, que partilhamos do significado desse conjunto de sons, a imagem e a ideia do pato real que não está aqui presente. Então é, sim, Luana, uma questão simbólica. Representar é trazer o ausente por meio de um símbolo que arbitramos, que compartilhamos. A escrita é representação nesse sentido.

Luana: Então uma palavra escrita representa uma ideia, um objeto, histórias, experiências. Mas, por que sistema?

Bete: Penso que sistema porque é um todo organizado, com regras de funcionamento, com uma estrutura que pode ser apreendida em sua totalidade e nas suas partes, também. Penso em sistema de representação assim: como uma totalidade que funciona de um determinado modo, que tem usos determinados e que organiza o conjunto das representações; neste caso aqui, a escrita. Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é como sistema de representação que devemos pensar a escrita, ou seja, como uma totalidade que foi construída a partir das significações que historicamente foram sendo combinadas na cultura, e que foram organizadas de modo coerente, possibilitando seu uso e partilha pelos membros dessa cultura.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 2 e 3

4. Pesquise em livros, na biblioteca de sua cidade, ou na internet, diferentes escritas ao longo da história das culturas. Encontre pelo menos 3 escritas e busque relacionar a forma da escrita com as formas econômicas e culturais dos povos que a utilizam ou utilizaram. Procure refletir criticamente sobre a relação entre o sistema de representação escrita e seus usos, nas culturas que o desenvolveram.

RESPOSTA COMENTADA

O objetivo desta atividade é que você estabeleça uma relação entre o sistema de representação escrita de uma cultura e suas formas de viver, pensar e produzir. Busque estabelecer relações entre essas duas dimensões. Por exemplo: nossa cultura, que é baseada no modelo de conhecimento científico, precisou desenvolver uma escrita como a alfabética, que por ser econômica (só tem entre 23 e 26 caracteres) permite a rápida disseminação de seu uso pela via da aprendizagem.

Luana: Quero voltar para a produção de Maura. Ela então produziu uma representação? Ela usou aqueles rabiscos e desenhos para representar a ideia “A borboleta é bonita”?

Verônica: Sim, mas antes eu gostaria de pensar na estrutura do sistema de escrita que utilizamos: a alfabética. Quero pensar que, se Maura está tentando entender o sistema de escrita que está presente na sua cultura, antes de pensarmos como ela faz isso, deveríamos nós mesmas entender como o sistema alfabético da escrita se constitui, não é mesmo?

Bete: É, e parece que foi isso mesmo que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky fizeram. A partir da compreensão da estrutura e funcionamento do sistema alfabético da escrita, utilizado tanto na Argentina quanto na Espanha, onde investigaram as concepções das crianças em sua pesquisa, elas puderam acompanhar os processos de desenvolvimento de sua apreensão.

Simone: Como é que se originou a nossa escrita? Pensei que ela tinha sido inventada tal e qual hoje a conhecemos...

Bete: Eu tenho aqui um texto, onde a professora Adriane da Silva Duarte, da Universidade de São Paulo, comenta um importante livro, considerado um marco na história do estudo da cultura escrita: “A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais”, de Eric A. Havelock:

A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais

Adriane da Silva Duarte

Havelock dedicou-se ao estudo da comunicação na Grécia antiga, interessando-se especialmente pelos efeitos da introdução de uma nova mídia, a escrita alfabética, sobre a organização e expressão do pensamento. A premissa é que todo avanço tecnológico determina uma mudança no campo das mentalidades. Ou seja, a forma influencia o conteúdo, tema atualíssimo quando se discute, por exemplo, as consequências da internet sobre a linguagem.

Primeiro, os gregos desenvolveram uma escrita de caráter silabar (baseada na sílaba), conhecida por LINEAR B, que, por estar restrita ao uso de escribas palacianos, desapareceu no século XIII a.C. após um turbulento período de revoluções, invasões e catástrofes naturais. Cerca de quatro séculos depois, o empréstimo e a adaptação da escrita fenícia permitiram a invenção do alfabeto.

A novidade grega consistiu em atribuir sinais para designar as vogais, que deveriam combinar-se com outros, que indicavam as consoantes. Parece pouco, mas significou muito. A notação de fonemas permitiu uma economia enorme de signos, principalmente em comparação com as escritas silabares e ideográficas. A grande quantidade de letras dessas escritas dificultava bastante sua difusão para amplas parcelas da população, tornando-as limitadas a uma classe de peritos (...). Por outro lado, a marcação das vogais facilitou o ato de ler ao eliminar a ambiguidade de uma escrita puramente consonantal, em que, por exemplo, o termo «bl» poderia ser lido como bala, bola, bula etc.

Essas duas razões, economia de sinais e eliminação da ambiguidade, explicariam o sucesso do alfabeto grego, que está na origem do latino e do cirílico, utilizados largamente hoje em dia.

(Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32831998000100014&script=sci_arttext.)

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

5. Vamos pensar sobre o sistema de representação que é a nossa escrita. Como sujeito alfabetizado, você lê e escreve frequentemente. Mas será que temos consciência das características de nosso sistema ou já o naturalizamos? Comece por escolher um texto qualquer que você tenha à sua disposição. Observe atentamente como ele se estrutura, e busque responder a algumas perguntas:

Nosso sistema de escrita utiliza imagens ou símbolos?	
Qual a direção de nossa escrita?	
Como usamos os espaçamentos em nossa escrita?	
Quantas letras têm as menores unidades da nossa escrita?	

Quantas letras têm as maiores unidades de nossa escrita?	
As menores unidades (letras) se repetem de que forma? Que letras se repetem e quais não se repetem?	
Representamos somente objetos e ideias ou outros elementos? Nesse caso, que elementos estão presentes na escrita?	
Que outras coisas você consegue observar, ao analisar nosso sistema de representação?	

RESPOSTA COMENTADA

Aproveite esta oportunidade para olhar com estranhamento para o nosso sistema de representação escrita. Observe suas peculiaridades, a maneira como utilizamos os grafemas (unidade formal mínima da escrita), o que e como representamos as diferentes partes da língua, a direção da escrita, a forma como variamos as unidades e as quantidades mínimas e máximas que cada palavra permite, os diferentes fonemas que estão representados nos grafemas, dentre outros aspectos que sejam passíveis de serem observados. Comente, no encontro com seus tutores, como é possível investigar o sistema alfabético da escrita, como se você o estivesse vendo pela primeira vez.

CONCLUSÃO

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nos assinalaram, a partir de sua pesquisa, que o foco nas atividades de ensino, no campo da alfabetização, é uma redução. Três dimensões ou perspectivas devem ser tomadas em conta. Além da perspectiva do ensino, a perspectiva de quem aprende – a criança – e a perspectiva do próprio objeto a ser aprendido: a escrita. A escrita das crianças na escola revela como elas se apropriam do sistema da escrita de sua cultura. Os sistemas de representação que utilizam a escrita como grafia estão presentes nas diferentes culturas, acompanhando a história da humanidade neste planeta. De maneira indissociável das formas de ser, de produzir, de pensar, de falar, das práticas sociais e culturais como um todo, esses sistemas são tão diversos quanto diversas são as culturas humanas. De um modo equivocado, por vezes, são narrados em uma linha evolutiva, que termina por produzir injustiças, na

medida em que relega a algumas culturas o lugar de menos evoluídos, em relação à cultura e escrita ocidentais, por exemplo. Precisamos, para pensar em como compreender os processos de apropriação, por parte das crianças, do sistema da escrita em nossa cultura, conhecê-lo. A partir daí, podemos auxiliar as crianças nessa construção.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Registrando o aprendido, refletindo para conhecer mais e melhor.

Isabel: Olá, sou uma professora interessada nos processos culturais. Participo de diferentes grupos que afirmam a legitimidade das culturas que, historicamente, foram tidas como menos evoluídas, como as culturas africanas e as dos povos indígenas. Hoje a responsabilidade da síntese é minha. Em nossas reuniões, temos como hábito fazer uma síntese das discussões, um registro das nossas reflexões no centro de estudos de nossa escola. É um exercício interessante, pois além de irmos construindo a memória dos encontros do centro de estudos, escrever a síntese é também uma forma de sistematizar ideias e reflexões que, muitas vezes, no calor das discussões, deixamos passar despercebidas. Vou pedir para que vocês construam também um registro crítico e reflexivo do que aprenderam e pensaram hoje. Preencham a ficha e discutam em sua tutoria, com seus colegas e com sua tutora, para poder trocar as experiências que cada um vivenciou nesta aula.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 9

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula?

2. O que considerei relevante na aula de hoje?

3. O que eu pensava que sabia mas que aprendi de outro modo?

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula?

5. Quais foram as questões que a aula me fez pensar e que gostaria de aprofundar?

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula?

RESPOSTA COMENTADA

Esta também é uma atividade que não tem uma resposta única. Mais uma vez, a experiência de cada um vai prevalecer. Tenho certeza de que você terá facilidade para preencher a ficha. Caso tenha alguma dificuldade, faça uma releitura da aula ou converse com seu tutor no polo.

RESUMO

Para compreender as formas infantis de produzir a escrita, em seu processo de desenvolvimento, precisamos empreender um movimento teórico. A partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, pudemos compreender que a alfabetização não se limita a uma questão de seu ensino, ou como vimos fazendo ao longo da história, focando exclusivamente na questão do método. Mais do que um sistema de codificação/decodificação, a escrita é um sistema de representação, o que traz à questão mais duas perspectivas a serem levadas em conta, além da questão do ensino: a da criança que aprende e a da própria escrita como sistema de representação. Vimos como a escrita possui diferentes sistemas de representação ao longo da história e entre as culturas humanas, pudemos também refletir criticamente sobre a dimensão evolucionista que precisa ser combatida e, por fim, buscamos compreender o sistema alfabético da escrita, de que fazemos uso em nossa própria cultura.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos compreender a perspectiva da criança que aprende, buscando no trabalho de pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky os elementos para esse entendimento. Vamos tentar perseguir as diferentes hipóteses que as crianças tecem na sua lida com o sistema de representação escrita de sua cultura. Até lá!

Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 2ª parte

Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello

AULA 10

Metas da aula

Apresentar e discutir criticamente as bases teóricas e práticas da perspectiva construtivista em alfabetização.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar a perspectiva teórica construtivista e suas contribuições para a compreensão dos processos de alfabetização;
2. reconhecer a teoria denominada Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Pré-requisitos

Para uma melhor compreensão das discussões que serão realizadas nesta aula, recomendamos a leitura crítica da Aula 9 desta disciplina, bem como recomendamos a leitura do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (veja ao fim do livro, na bibliografia da aula).

INTRODUÇÃO

Por muito tempo e ainda em algumas perspectivas, tomou-se a alfabetização do ponto de vista do seu ensino. Emilia Ferreiro chama-nos a atenção para o fato de que outros dois elementos são excluídos ao assumirmos a única perspectiva de quem alfabetiza: a própria escrita, como sistema de representação, e a criança, como sujeito ativo da construção do seu próprio conhecimento. Partindo da teoria piagetiana, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky investigaram o que as crianças construíam como hipótese a respeito da escrita, ao lidarem com esse objeto representacional no mundo. Nesta aula, vamos conhecer as bases teóricas da teoria piagetiana, bem como compreender como as crianças tecem suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema da escrita alfabética, em sua psicogênese.

PIAGET E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Esta semana, na escola, uma grande agitação tomou conta do grupo de professoras, uma vez que chegaram os livros para a montagem da Biblioteca de Literatura Infanto-Juvenil. Felizes com o evento, ao mesmo tempo, preocupam-se com a leitura como atividade. Abigail, a diretora, solicitou que as professoras introduzissem, nos seus planejamentos diários, pelo menos uma atividade de leitura e uma de escrita. O Centro de Estudos inicia-se com essa discussão: se as crianças ainda não sabem ler e escrever, como elas podem realizar atividades de leitura e escrita? Não deveriam as crianças primeiro aprender a ler, para depois utilizarem livros?

Tânia: Oi, para todas, hoje eu gostaria de começar a falar. Estou vivendo um problema com minha turma, já que muitos deles ainda não sabem ler e escrever. Agora com esse nosso compromisso de incrementar a leitura e a escrita, preciso de ajuda, porque não sei o que pensar e muito menos o que fazer.

Verônica: Na discussão do Centro de Estudos da semana passada, começamos a conversar sobre as hipóteses das crianças sobre a escrita, mas não chegamos lá, na discussão. Acho que podíamos continuar a conversa, para entendermos o que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky propuseram como teoria que ajudam a pensar as produções infantis sobre a escrita, antes mesmo de elas saberem ler e escrever.

Tânia: Você quer dizer que esses rabiscos e palavras sem sentido que as crianças fazem, dizendo que estão escrevendo, é isso?

Bete: Vamos pensar coletivamente sobre essa proposição: as crianças fazem e dizem coisas que parecem que estão “erradas” se compararmos com a norma culta, e isso não só na escrita, não é mesmo? Afinal de contas, o que significam essas hipóteses infantis sobre o mundo? Alguém aqui já estudou isso e quer compartilhar com o grupo?

Raquel: Olha, Bete, eu estudei na faculdade sobre o Construtivismo, que foi um movimento que influenciou a Educação, nos anos 80 do século XX, a partir da leitura e compreensão da teoria de **JEAN PIAGET**. Eu até compreendi a teoria quando a estudei, mas o que vivenciei nas escolas depois disso foi uma coisa muito ruim, onde as professoras pararam de ensinar, porque precisavam esperar as crianças desenvolverem seus próprios conhecimentos. Eu sempre gostei de trabalhar com métodos de alfabetização e, depois de minha experiência com o Construtivismo, eu passei a gostar mais ainda.

Verônica: Precisamos analisar melhor o que você fala, Raquel. Eu também estudei sobre o Construtivismo e penso um pouco diferente de você. Em primeiro lugar, a teoria piagetiana da Epistemologia Genética não era uma teoria educacional ou pedagógica, mas uma pesquisa, buscando compreender como os seres humanos chegam a construir o conhecimento que têm na idade adulta, ao longo do seu desenvolvimento. O campo educacional é que aproveitou essas ideias e, a meu ver, de modo bastante equivocado. O Construtivismo é uma teoria desenvolvida em pesquisas com crianças, que buscava compreender como as pessoas passam de um estado de menos conhecimento para um estado de mais conhecimento, a partir de sua ação no mundo. Piaget interessava-se pelo conhecimento e pelo desenvolvimento das estruturas de pensamento que o sujeito humano constrói ao longo de sua vida. Sua teoria evidenciou que as crianças são ativas construtoras de seu próprio conhecimento, desde que são bebês, e que muitos dos modos de falar, das formas de pensar e das coisas que as crianças falam e produzem não são bobagens ou coisas sem sentido, mas sim construções teóricas e conceituais, hipóteses infantis sobre o funcionamento do mundo.

Alice: Gente, podemos ler mais sobre isso?

Bete: Eu tenho um texto do professor Lino de Macedo, um piagetiano muito importante no Brasil, em que ele coloca algumas ideias básicas sobre sua teoria. Vamos ler?

JEAN PIAGET nasceu em Neuchâtel, Suíça, em 1896. Aos 10 anos, publicou seu primeiro artigo científico, sobre um pardal albino. Desde cedo, interessado em filosofia, religião e ciência, formou-se em Biologia na Universidade de Neuchâtel e, aos 23 anos, mudou-se para Zurique, onde começou a trabalhar com o estudo do raciocínio da criança, sob a ótica da psicologia experimental. Em 1924, publicou o primeiro de mais de 50 livros, *A linguagem e o pensamento na criança*. Antes do fim da década de 1930, já havia ocupado cargos importantes nas principais universidades suíças, além da diretoria do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ao lado de seu mestre, Édouard Claparède (1873-1940). Foi também nesse período que acompanhou a infância dos três filhos, uma das grandes fontes do trabalho de observação que chamou “ajustamento progressivo do saber”. Até o fim da vida, recebeu títulos honorários de algumas das principais universidades europeias e norte-americanas. Morreu em 1980, em Genebra, Suíça.



Leia o texto na plataforma:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf

Bete: As crianças produzem conhecimentos sobre o mundo, desde que são bebês. Piaget chama “esquemas de ação” as formas pelas quais as crianças, ao se depararem com o mundo e seus desafios cognitivos, buscam compreender o mundo e transformarem-se, no mesmo processo. A criança como um sujeito epistêmico, na teoria piagetiana, significa um sujeito que age sobre o mundo de sua experiência.

Verônica: O que equivale dizer que as crianças **estão sempre agindo sobre** o que veem, ouvem, sentem, tocam, observam... Elas precisam conhecer e agem sobre o mundo, construindo hipóteses sobre o funcionamento das coisas e dos processos. Nesse movimento, muitas vezes, produzem formas que nos parecem, a nós adultos, estranhas, mas que são, na realidade, formas infantis de compreender a realidade.

Tânia: Dá-me um exemplo, gente...

Raquel: Eu me lembro de um exemplo, discutido na faculdade. Uma criança observa a lua, enquanto caminha, e pensa que a lua a segue, no céu, porque é a forma como ela consegue compreender, naquele momento, a relação entre ela e o que está distante no espaço. Mais tarde, com mais experiências, as crianças começam a compreender a relação entre distâncias e movimentos...

Tânia: Engraçado, isso... Minha filha disse-me uma coisa interessante, esta semana. Ela me perguntou se o som do trovão era um dragão gritando e, quando eu ri de sua afirmação, ela ficou muito zangada. Disse-me: os dragões estão escondidos e a gente não consegue ver, mas eles existem.

Raquel: Quantos anos ela tem?

Tânia: Ela tem 4 anos e o mais engraçado foi que ela realmente acreditava no que pensou, a ponto de ficar zangada com minha risada...

Verônica: As hipóteses infantis sobre o funcionamento do mundo são mais ou menos estáveis e, em alguns momentos, têm força de verdade, são estatutos epistemológicos sobre o mundo, assim como nós temos nossas verdades..., ou seja, não são bobagens ou coisas de

crianças a serem corrigidas, mas são as formas pelas quais nós, adultos, construímos, ao longo de nosso desenvolvimento, os conhecimentos que podemos construir...

Simone: E o que isso tem a ver com Emilia Ferreira e Ana Teberosky e a alfabetização?

Bete: Tem tudo a ver, Simone. Emilia Ferreiro era uma pesquisadora que teve o referencial piagetiano como base. Ela e Ana Teberosky partiram dessa afirmativa geral do Construtivismo, para investigar o que pesquisaram.

Tânia: Explique melhor, Bete, você já leu o *Reflexões sobre a Alfabetização*, não foi?

Bete: Eu li também a *Psicogênese da Língua Escrita*, que é o livro no qual elas revelam sua pesquisa. Logo no início do trabalho, elas apontam para essa base teórica: as crianças são ativas construtoras de seu conhecimento do mundo e elaboram hipóteses sobre diferentes dimensões do mundo, ao longo de seu desenvolvimento. Ora, se a escrita alfabética é um objeto da cultura, presente na sociedade moderna ocidental, de modo intensivo, então é impossível que as crianças convivam com esse objeto, sem formular hipóteses sobre seu funcionamento.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Pesquise e responda às seguintes questões:

a) O que é Epistemologia Genética?

b) O que é o Construtivismo?

c) Quais os estágios do desenvolvimento, segundo a teoria piagetiana, e quais suas principais características?

Se você seguiu a dica do Boxe Multimídia, você fará esta atividade com muita facilidade.

RESPOSTA COMENTADA

a) *Epistemologia Genética* é o nome que se dá à teoria piagetiana, na qual se busca estudar como os conhecimentos são construídos ao longo do desenvolvimento humano.

b) *Construtivismo* é o conceito utilizado para a compreensão do processo de construção do conhecimento pelos sujeitos humanos. Baseia-se em um processo central, que é a *Equilibração*, que por sua vez desenvolve-se através de dois processos: *assimilação* e *acomodação*.

c) *Período Sensório-Motor* – do nascimento aos 2 anos, aproximadamente. A inteligência trabalha através das percepções e das ações, através dos deslocamentos do próprio corpo. *Período Simbólico* – dos 2 anos aos 4 anos, aproximadamente. Neste período surge a função semiótica que permite o aparecimento da linguagem, do desenho, da imitação, da dramatização etc. *Período Intuitivo* – dos 4 anos aos 7 anos, aproximadamente. Neste período, existe um desejo de explicação dos fenômenos, é a “idade dos porquês”, e embora distinga a fantasia do real, o pensamento continua centrado no seu próprio ponto de vista. Os *Períodos Simbólico* e *Intuitivo* são também comumente apresentados como *Período Pré-Operatório*. *Período Operatório Concreto* – dos 7 anos aos 11 anos, aproximadamente. É o período em que o indivíduo consolida as conservações de número, substância, volume e peso. É capaz de ordenar elementos de modo operatório – coordena esquemas de ação em operações mais complexas, embora ainda faça uso dos referentes perceptivos, como principal ponto de apoio. *Período Operatório Abstrato* – dos 11 anos em diante. É o estágio final do desenvolvimento da inteligência e corresponde ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático.

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Bete: Gente, eu tenho uma surpresa para vocês. Convidei uma grande amiga, que é pesquisadora na universidade e que trabalha com crianças e suas lógicas. Ela estudou a Psicogênese da Língua Escrita, na década de 90 do século XX. Pensei que poderíamos tirar nossas dúvidas sobre as formas como as crianças pensam sobre a escrita, já que todas vocês têm produções infantis que podemos vir a compreender, enquanto conversamos sobre a teoria. Ela está chegando, seu nome é Daniela.

Verônica: Vamos buscar as produções de nossas crianças para dialogar com a professora Daniela, então.

As professoras vão para suas salas, buscar diferentes produções escritas que as crianças realizaram, em diferentes atividades. As crianças, embora com idades próximas, podem apresentar produções bastante diferentes e isso por muito tempo foi, na Escola Municipal Oito de Outubro, considerado como absurdas escritas, preocupando professoras e coordenação pedagógica. Como em todas as escolas, as crianças são avaliadas, em sua maioria, pela sua produção escrita e a dificuldade dos adultos em interpretar essas escritas está na raiz dos desencontros de saberes entre adultos e crianças. Por sorte, nessa escola, o Centro de Estudos garante o espaço coletivo de discussões e desde o início do ano as professoras vêm guardando registros das produções das crianças que, nesse momento, serão lidas, com a ajuda de uma professora mais experiente nesse campo.

A professora Daniela chegou alguns minutos após as professoras voltarem para a sala de reuniões com as escritas das crianças. Bete apresentou-a e iniciou o diálogo.

Bete: Professora Daniela, ficamos muito felizes com sua presença. Temos muitas dúvidas sobre como as crianças constroem conhecimentos sobre a leitura e a escrita, e gostaríamos de fazer algumas perguntas.

Daniela: Olá para todas, é uma oportunidade muito feliz estar com vocês. Tive a possibilidade de estudar, nas décadas de 80 e 90 do século XX, sobre a teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Acompanhei também os desdobramentos pedagógicos desse encontro entre a Psicolinguística e a Educação, o que é outra história. Mas uma coisa é certa: compreender que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita e seu funcionamento muito antes de irem para a escola é importante. Emilia

Ferreiro disse uma vez, ao ser perguntada sobre qual o melhor método para alfabetizar crianças, que não havia métodos bons ou ruins em si, mas sim havia métodos que ajudavam as crianças a pensar, por irem na direção de seu pensamento, e métodos que muitas vezes atrapalhavam, por negarem os saberes e ideias das crianças.

Raquel: Daniela, eu sou Raquel e gostaria de dizer que minhas crianças produzem muitas escritas, mas algumas crianças preocupam-me muito, porque produzem uma coisa que não é muito compreensível. Para falar a verdade, só passei a enxergar que eram escritas, quando a Bete me chamou a atenção. Acho que as crianças não conseguem transcrever muito bem o que querem dizer.

Daniela: Muito interessante isso que você diz, Raquel. Veja bem, uma das importantes coisas que Emilia Ferreiro disse, em seu livro *Reflexões sobre a Alfabetização*, é que podemos tomar a escrita em duas formas. A primeira, que ela questiona, seria tomarmos a escrita como um código a ser transcrito. Assim, por exemplo, haveria uma relação de codificação entre o que é dito – a oralidade – e o que se escreve – a escrita. Para Emilia Ferreiro, se tomarmos dessa forma a escrita, então a sua aprendizagem tornar-se-ia a aquisição de uma técnica.

Verônica: Nós estudamos isso em outros encontros e percebemos como essas técnicas, muitas vezes, são formas mecanicistas de lidar com a linguagem.

Daniela: Isso mesmo, e mais ainda. O foco estaria em quem ensina, já que ensinar um código implica revelar algo que a criança ainda não sabe. Mas isso não é verdade, porque a linguagem escrita é outra linguagem, que tem outras regras e carrega consigo outra lógica. A escrita é outra cultura linguística e, como tal, precisa ser compreendida por nós adultos.

Verônica: Você quer dizer pelas crianças, não é, porque nós adultos já compreendemos a escrita.

Daniela: Nós sabemos escrever, como grande parte dos adultos de nossa cultura. Mas compreender a escrita é um trabalho de segunda ordem, que significa compreender como se configura a escrita em sua forma e funcionamento. As crianças, antes mesmo da escolarização, entram em contato com a escrita exatamente como um sistema. Dizemos sistema de representação, porque é assim que Emilia Ferreiro e

Ana Teberosky compreendem-na. Elas buscam compreender sua forma e seu funcionamento, e geram hipóteses sobre isso. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita é uma aprendizagem conceitual, uma tentativa de apropriação de um novo objeto de conhecimento.

Bete: Emilia Ferreiro e Ana Teberosky investigaram crianças, não é mesmo?

Daniela: Sim, elas realizaram **ENTREVISTAS CLÍNICAS** com centenas de crianças em países de língua espanhola, como o México e a Espanha. A partir da colocação de problemas para as crianças, como é próprio do método piagetiano, elas foram registrando as respostas infantis espontâneas e, com esses indicadores, construíram um sistema de compreensão do desenvolvimento das hipóteses infantis sobre o funcionamento da escrita. Esse sistema de descrever em etapas o desenvolvimento também é próprio da teoria piagetiana, que acredita que as crianças atravessam diferentes estágios na compreensão dos objetos conceituais, de acordo com suas ferramentas intelectuais.

Simone: Quais são esses estágios?

Daniela: São três grandes períodos: o primeiro é conhecido como o período da distinção entre o icônico e o não icônico.

Duda: Entre o que é imagem e o que não é imagem?

Daniela: Sim. O segundo período, já compreendendo a natureza gráfica da escrita, é o período da construção de diferentes modos de diferenciação entre as escritas. É um período muito interessante, no qual as crianças apropriam-se das regras de funcionamento do sistema da escrita e delas tentam fazer uso. O terceiro e último período, segundo as autoras, é o de fonetização da escrita, que é quando as crianças estabelecem relações entre aspectos da oralidade e aspectos da escrita.

Verônica: Vamos por partes? Há algumas semanas, buscamos analisar uma escrita de uma aluna da Luana, que desenhava e escrevia para expressar uma frase: “A borboleta é bonita.” Eu tenho aqui outra escrita, de uma criança da minha turma, que escreveu, dessa forma, “felicidade”.

A ENTREVISTA

CLÍNICA é uma técnica da Psicologia que visa estabelecer uma relação privilegiada entre o psicólogo e os sujeitos pacientes. Na maior parte dos casos, ela é um instrumento de avaliação para fazer apoio, anamnese, aconselhamento psicológico, intervenção e encaminhamento.

Piaget utilizou a entrevista clínica e conferiu a ela um sentido específico, também conhecido como provas piagetianas. Para Jean Piaget, a entrevista clínica importava uma relação entre o pesquisador e a criança em que esta realizaria uma ação provocada por uma situação-problema apresentada. Baseada no diálogo desafiador entre adulto e criança, a entrevista clínica piagetiana tem o caráter de intervenção do pesquisador, no sentido da provocação de ações infantis que revelem suas formas de pensar.

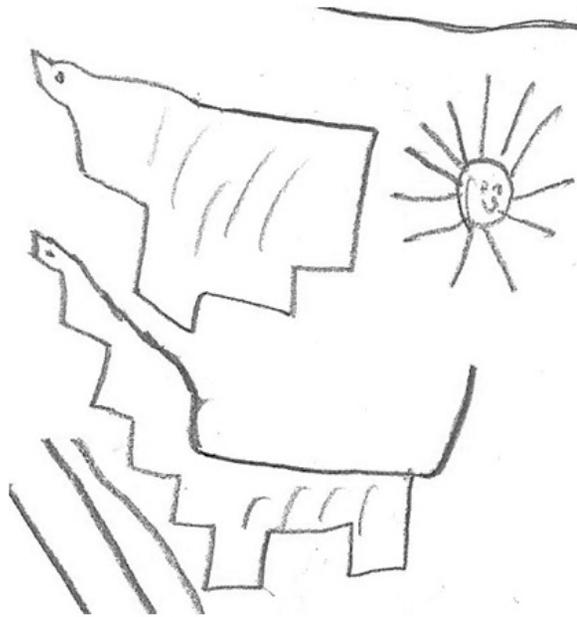


Figura 10.1: Representação de felicidade para uma criança.

Luana (rindo): Felicidade? Não tenho como adivinhar isso!!!
Como você descobriu?

Verônica: Na verdade, eu pedi a ele para escrever “felicidade” e ele fez esse desenho. Como eu não entendi nada, acabei dizendo a ele que não compreendia e ele perdeu a paciência comigo, e falou, muito ríspido: “Você não entende? É que quando eu brinco com meus dinossauros eu fico feliz!”... Nessa hora, eu entendi que ele quis, realmente, representar felicidade...

Daniela: O que acontece se você pedir a ele, nessa hora, para ler o que ele escreveu?

Verônica: Eu pedi e ele passou o dedo e leu: “Felicidade”. Significa que ele ainda não distingue o que você disse, o icônico e o não icônico?

Daniela: Justamente isso. Provavelmente, ele é uma criança que ainda não construiu essa distinção. Para ele, escrita e imagem são formas de representação que não são diferenciadas. Na nossa cultura, vemos igualmente registros gráficos, contendo escritas e imagens, e distinguir imagem e escrita é um trabalho conceitual demorado e que demanda muita observação.

Bete: Interessante. Quer dizer que, quando crianças pequenas estão desenhando, elas estão escrevendo?

Duda: Não posso aceitar isso. O desenho é uma forma de representação e uma grafia específicas, já conversamos isso antes, ele não “evolui” para a escrita...

Daniela: Não mesmo. Não se trata de evolução. As crianças pequenas registram em imagens suas ideias e conforme vão adquirindo outras linguagens, fazem uso dessas também. Parece que no momento em que as crianças começam a se apropriar da escrita como sistema, elas gostam de repetidamente testar suas hipóteses, dando preferência muitas vezes ao uso da escrita. Mas o desenho continua acompanhando as formas de representação do mundo, de modo autônomo à escrita e, por vezes, complementar.

Alice: Gostaria de chamar a atenção para o fato de que as crianças de nossa cultura, especialmente as que vão à escola desde a Educação Infantil, têm acesso a livros de literatura infantil. Nesse encontro das crianças com os livros, mediado pelas professoras, as crianças observam que nos livros tanto há imagens quanto palavras escritas. Essa observação influi nas formas de distinção que a criança passa a ter, entre o icônico e o não icônico?

Daniela: Não tenha dúvidas de que o ato de manipular o livro, que a professora faz quando lê, muitas vezes apontando o dedo na leitura do texto, interfere no reconhecimento infantil e em sua produção de hipóteses. O adulto lê onde há palavras escritas e vê as imagens globalmente. O próprio ato de apontar é diferente em ambos os casos.

Bete: Tenho aqui um livro de Robinson Crusóé, de 1719, e parece que faz parte da tradição dos livros combinar imagens e escritas. Não havia pensado antes em como as crianças lidavam com isso, principalmente porque o mercado bibliográfico para elas atualmente é bastante complexo.



Figura 10.2: Robinson Crusoe (1719, 1ª edição).

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Robinson_Cruose_1719_1st_edition.jpg

Daniela: Essa é uma etapa importantíssima na construção da escrita, pelas crianças. Não esqueçam que estamos falando, até aqui, de imagens bastante complexas e diferentes da escrita, linearmente dispostas e geralmente de tinta preta. Mas não é só isso que as crianças observam no mundo. Elas precisam ainda distinguir símbolos icônicos da escrita propriamente dita. Vejam por exemplo nas placas de trânsito com que as crianças interagem, no percurso da escola para casa, nas cidades:

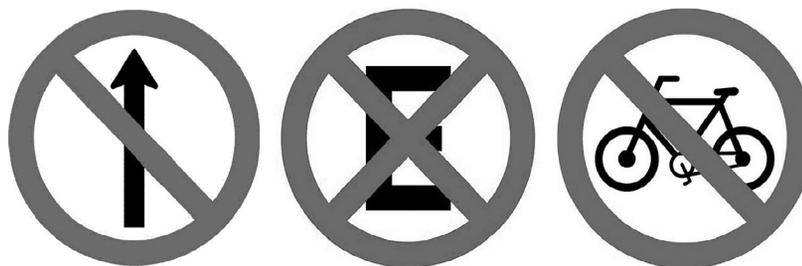


Figura 10.3: Placas de trânsito.

Aline: Nessas placas, há elementos gráficos próprios da escrita e outros que são de diversos sistemas simbólicos.

Daniela: Pois é, mas se perguntarmos a uma criança onde há algo escrito, ela vai dizer que em nenhuma das três placas. Para nós, a letra E é escrita, mas para as crianças, nesse momento de sua construção das hipóteses sobre a escrita, as três placas possuem signos que não podem ser lidos.

Bete: Mas algumas placas contêm escritas, como essa:



Figura 10.4: Placa de trânsito.

Daniela: Pois é, seria um excelente exercício perguntar às crianças *onde* está a escrita, nessa placa de trânsito. Para nós, tanto na medida da quilometragem quanto na expressão “Fiscalização Eletrônica”. Para as crianças, dependendo do estágio em que se encontrem, somente no retângulo. As crianças, no primeiro grande estágio, estão ocupadas em construir essa importante e difícil distinção: o que *serve para ler* e o que *não serve para ler*. Para nós, que interagimos com diferentes sistemas de representação gráficos, é mais ou menos óbvio, mas só porque esquecemos que isso já foi uma construção cognitiva importante na nossa história.

Luana: Então, se compreendi bem, nessa primeira etapa, as crianças estão preocupadas em compreender o que é e o que não é a escrita, é isso? E desde quando, na vida, elas fazem isso, e até quando isso é normal?

Daniela: Então, é preciso compreender que as crianças constroem esses conhecimentos porque interagem com esse objeto, que é a escrita. Elas são capazes de produzir essas hipóteses desde sempre, pois vivemos numa cultura em que a escrita impregna até os objetos pessoais do bebê.

Mas é preciso compreender que essa construção não se dá nunca no vazio, mas sim na interação entre a criança e a escrita, ou como dizia Piaget, entre um sujeito epistêmico e um objeto conceitual.

Verônica: Gostaria de saber se esses rabiscos que minha aluna fez também dizem respeito à distinção entre o icônico e o não icônico, uma vez que ela diz que escreveu, mas escritas não são...



Figura 10.5: Escrita de uma criança.

Bete: Gente, é muito interessante, mas olhem a hora!! Já acabou nosso tempo. Vamos ter de convidar a professora para retornar na próxima semana, porque ainda precisamos percorrer um longo caminho, até compreender nossas crianças e suas escritas...

Daniela: Eu venho, sim. Façam uma atividade com suas crianças, para podermos discutir semana que vem. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky aplicavam um pequeno teste para observar o nível de desenvolvimento de escrita das crianças. Chamava-se “teste das quatro palavras e uma frase”. Ele se destinava a compreender como a criança situava-se em relação aos desafios que a escrita alfabética representa para a criança que busca apreender esse sistema. Peçam às crianças que escrevam uma palavra de uma sílaba, como pé, pá, sol, por exemplo, outra com duas sílabas, outra com três sílabas, outra com mais de quatro sílabas e uma frase que contenha uma dessas palavras. Aí poderemos, semana que vem, buscar juntas compreender o que as crianças vêm pensando, quando escrevem essas marcas no papel ou em outros suportes...



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

3. Procure, em bibliotecas ou na internet, livros infantis de diferentes autores e editoras. Observe a relação entre escritas e imagens que eles contêm e busque realizar uma análise sobre a configuração desses livros. Escolha um livro infantil e responda a algumas questões:

a) Como são as imagens? Elas são grandes, pequenas, coloridas, feitas com que tipo de tinta ou lápis?

b) Onde elas estão colocadas? Nas páginas direitas ou esquerdas do livro? Há textos na mesma página onde estão as imagens?

c) Como é distribuído o texto ao longo do livro, em relação às imagens? O texto é dividido em que partes e como os autores apresentam essas escritas?

d) Imagine que você fosse contar essa história para um grupo de crianças. Como seguraria o livro? Como apontaria ou mostraria para as crianças a história escrita e a história ilustrada?

RESPOSTA COMENTADA

Espera-se que você consiga manipular um livro infantil e realizar uma reflexão sobre a forma da construção da relação entre escrita e imagens, nesse suporte da escrita.

CONCLUSÃO

As crianças são seres epistêmicos, ativos construtores dos seus conhecimentos. Elaboram suas hipóteses sobre o funcionamento do mundo e não poderia ser diferente, em relação à escrita. Como um objeto da cultura presente no mundo, a escrita provoca nas crianças, desde muito

cedo, o desafio do conhecimento novo a ser enfrentado. Emilia Ferreira e Ana Teberosky apostaram nisso e descortinaram-nos um universo compreensivo muito importante: as crianças sabem sobre a escrita, antes de saberem escrever. Neste primeiro momento, vimos o estágio inicial desse conhecimento infantil, o desafio da distinção do que é escrita e do que não é escrita, no mundo gráfico observável. Na próxima aula, vamos conhecer os dois estágios seguintes, compondo um quadro do que representa a **Psicogênese da Língua Escrita como pesquisa e como referencial** para pensarmos os processos alfabetizadores na escola e antes dela.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Registrando o aprendido, refletindo para conhecer mais e melhor.

Alice: Oi, para todos vocês. Eu sou uma das professoras da Escola Municipal Oito de Outubro e trabalho interessada nos processos de construção da Língua Portuguesa. Hoje fiquei responsável por fazer o registro da reunião. Recebemos a visita da professora Daniela e construímos conhecimentos sobre as produções das crianças que estão tentando compreender o universo da escrita. Preencham a ficha e discutam com seu grupo, no polo, sobre o que vivenciaram nesta aula.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 10

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula?

2. O que considere relevante na aula de hoje?

3. O que eu pensava que sabia mas que aprendi de outro modo?

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula?

5. Quais foram as questões que a aula me fez pensar e que gostaria de aprofundar?

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula?

RESPOSTA COMENTADA

Esta também é uma atividade que não tem uma resposta única. Mais uma vez, a experiência de cada um vai prevalecer.

Tenho certeza de que você terá facilidade para preencher a ficha. Caso tenha alguma dificuldade, faça uma releitura da aula ou converse com seu tutor no polo.

RESUMO

As crianças, ativos sujeitos construtores de seu próprio conhecimento, foram assim reconhecidas por Jean Piaget, que dedicou sua vida ao estudo das mudanças nas formas de conhecimento de centenas de crianças, visando à compreensão de como o conhecimento desenvolve-se nas histórias individuais e coletivas. Piaget influenciou e formou diferentes pesquisadores, como foi o caso de Emilia Ferreiro e Ana

Teberosky, que publicaram, em 1979, os resultados de sua pesquisa, intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*. Essa pesquisa teve um forte impacto no campo da educação e especialmente nos estudos e práticas sobre alfabetização, uma vez que revelou as concepções infantis a respeito do sistema da escrita alfabética. Através de entrevistas clínicas e tomando as produções infantis espontâneas como indicadores de suas representações e hipóteses, as autoras organizaram o que chamaram, então, psicogênese, ou seja, a gênese psicológica das concepções sobre a língua escrita. Nesta aula, pudemos conhecer um de seus estágios iniciais, quando as crianças realizam a difícil operação de distinção das marcas gráficas icônicas e não icônicas, buscando refletir sobre as condições dessa concepção.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos continuar pensando na perspectiva da criança que aprende, buscando compreender os demais estágios no desenvolvimento das hipóteses infantis sobre a escrita: o estágio das diferenciações e o da fonetização da escrita. Ainda, vamos tentar refletir sobre os desdobramentos pedagógicos que se fizeram a partir dessa teoria, compondo o que chamamos de perspectiva construtivista na alfabetização. Até lá!

Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva construtivista – 3ª parte

*Carmen Lúcia Vidal Pérez
Marisol Barenco de Mello*

AULA

11

Metas da aula

Apresentar e discutir criticamente as bases teóricas e práticas da perspectiva construtivista em alfabetização.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar a perspectiva teórica construtivista e suas contribuições para a compreensão dos processos de alfabetização;
2. reconhecer a teoria denominada Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky;
3. realizar leitura crítica da aplicação da perspectiva construtivista aplicada às práticas alfabetizadoras.

Pré-requisitos

Para melhor compreensão das discussões desta aula, recomendamos a discussão crítica das Aulas 9 e 10 deste módulo.

INTRODUÇÃO

Esta é a segunda parte da apresentação da teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em que buscamos, desde a Aula 10, compreender a Psicogênese da Língua Escrita. Nesta aula, vamos compreender como as crianças tecem suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema da escrita alfabética. Quando a pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foi publicada, causou um movimento intenso no meio educacional, especialmente no que se refere à alfabetização escolar. Vamos hoje conhecer um pouco desse movimento que ficou conhecido como Construtivismo na alfabetização, bem como a feição escolar que a pesquisa das autoras acabou tomando.

AS ESCRITAS DIFERENCIADAS E O ESTÁGIO PRÉ-SILÁBICO DA ESCRITA INFANTIL

O Centro de Estudos foi muito esperado. As professoras realizaram a atividade de escrita com as crianças, buscando compreender um pouco melhor suas produções. Aguardavam com ansiedade esse momento de continuar estudando como as crianças constroem suas escritas e que hipóteses elas têm em mente ao escreverem. A professora Daniela retornou à escola no encontro marcado e foi recebida com alegria. O encontro começou por onde parou: a produção escrita de Sabrina, a aluna de Verônica.



Figura 11.1: A escrita de Sabrina.

Fonte: arquivo pessoal.

Verônica: Então, pessoal, estou muito curiosa. Pensamos na semana passada nas formas de escrita que se diferenciavam dos desenhos, e essa escrita de Sabrina certamente não é um desenho, até porque ela

leu para mim quando terminou: pé, sapo, janela, foi o que ela disse que escreveu... mas observem que ela usa ora algumas letras, ora uns rabiscos, e depois aquelas ondas e linhas... é escrita, isso?

Daniela: Olá para todas vocês. Com grande alegria eu volto para nossa conversa. Pensei muito na escrita da Sabrina, e gostaria de chamar a atenção de vocês para algumas questões. Vejam que ela tanto utiliza algumas letras de seu nome, como a letra A e a letra R, um esboço da letra N e outras imitações de letras, quanto um A com o til. De uma forma clara, Sabrina tem uma experiência com a escrita, que lhe permite esse pequeno, mas significativo repertório de letras. O que ela sabe?

Luana: Ela sabe que, para escrever, é preciso utilizar letras. E ela conhece algumas letras, pelo jeito partindo do conhecimento de seu nome...

Daniela: Pois é, normalmente o repertório de palavras mais próximas da criança diz respeito ao seu nome, embora o mundo da sua cultura esteja repleto de escrita. O nome próprio é carregado de afetividade e sentido, é uma palavra significativa, a mais significativa de todas.

Verônica: É, mas quando ela vai escrever *janela* não usa letras, mas rabisca a folha...

Bete: Não considero que sejam rabiscos, me parece que são linhas...

Daniela: Se observarmos a criança escrevendo, a escrita foi realizada, da esquerda para a direita. Veja bem, Verônica, o que Sabrina está fazendo é imitando o ato manuscrito, que se dá por voltas do lápis ou caneta no papel, em uma sequência linear da esquerda para a direita, como escrevemos em nossa cultura. Isso faz parte do primeiro momento, em que a criança distingue o que é figurativo e o que não é figurativo – nesse caso a escrita. Uma das construções principais desse momento será a compreensão da descontinuidade e da linearidade da escrita. Descontinuidade significa que as letras não estão todas unidas, mas que as palavras formam segmentos, seja entre as palavras de uma sentença, seja entre as letras de uma palavra. E a linearidade é esse movimento que a escrita de nossa cultura tem: não são signos soltos, mas sim dispostos em linhas, no nosso caso da esquerda para a direita...

Bete: Outras culturas escrevem com outras disposições lineares, não é?

Alice: Conheço a escrita japonesa, que se faz em linhas verticais, e não horizontais como a nossa... Também me lembro da escrita árabe, que se faz da direita para a esquerda...

Daniela: Sim, e o fato de a criança escrever da esquerda para a

direita, com signos descontínuos e utilizando a linearidade como critério de escrita, significa que essa criança observou atos de escrita, em que adultos escrevem. Até porque a escrita já pronta, apesar de estar disposta em linhas, não nos fornece pistas dessa direcionalidade...

Verônica: É verdade, Sabrina escreveu assim mesmo. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky observaram isso na sua pesquisa?

Daniela: Sim. Se o primeiro movimento que as crianças fizeram, na pesquisa das autoras, foi o de distinção entre o universo icônico e o não icônico, construíram tanto a noção da escrita como **OBJETO SUBSTITUTO** quanto as noções de descontinuidade e linearidade da escrita. A seguir, as crianças iniciam um movimento em que tentam compreender os signos – não icônicos – em suas diferenciações.

OBJETO SUBSTITUTO

A noção de objeto substituto é importante na teoria da representação, da comunicação e da significação. Diz respeito ao entendimento da noção de que um objeto, um símbolo, um signo representam alguma coisa que está naquele momento ausente. Objeto substituto, portanto, é a propriedade que tem a escrita de ser, mais do que uma marca, um signo que representa um significante ausente, que ela vem a substituir.

Para Piaget, a noção de objeto substituto é uma noção importante, que aparece na descrição da passagem, no desenvolvimento infantil, do estágio sensorio-motor para o estágio pré-operatório. A criança desenvolve, segundo o autor, a noção de objeto permanente, que é a compreensão da permanência, em outro lugar, de alguma coisa que está ausente. Essa compreensão, para Piaget, demarca a possibilidade do surgimento da linguagem enquanto representação do ausente. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky também conferem centralidade a essa noção. A escrita, como objeto substituto, vai demarcar a diferença entre a escrita, como somente traços e marcas, para a escrita, como a representação de algo que é externo a ela, que está ausente, mas que é possível de ser por ela representado. Para as crianças, nesse momento de suas hipóteses, a escrita ainda não é a representante da linguagem ou dos aspectos formais da fala, mas significa que a criança entendeu o aspecto representacional da escrita e busca solucionar alguns problemas: o que a escrita substitui ou representa e qual é a estrutura dessa forma de representação. Nesse momento, tanto o desenho quanto a escrita são substitutos materiais de alguma coisa que elas evocam. Gradativamente as crianças vão distinguindo desenho da escrita, inicialmente relacionando a significação de textos acompanhados de imagens, supondo a similaridade de significados – as crianças tendem a interpretar um texto ilustrado a partir da interpretação da imagem que acompanha o texto. Imagina, nesse primeiro momento, que a escrita é outra forma de desenhar as coisas. Nesse momento, também, as crianças guardam uma forte correspondência entre a escrita e o objeto referido. Na sua escrita, observamos a conservação das propriedades dos objetos que ela substitui. Chamamos correspondência figurativa entre a escrita e o objeto essa relação que a criança produz: objetos grandes correspondem a uma escrita proporcionalmente grande. A criança expressa, ao nível do significante, algumas características do objeto representado.

Em um momento importante desse processo, ocorre o que as autoras chamam “hipótese do nome”, em que se observa a criança retendo somente um dos aspectos possíveis de serem representados, o nome do objeto, deixando de fora outros elementos que podem predicar dele. Segundo as autoras, um indicativo forte desse movimento por parte das crianças é quando elas deixam de utilizar o artigo quando fazem referência à escrita: ao referenciar-se a uma imagem, elas dizem, por exemplo, “um cachorro”, e ao referenciar-se ao texto escrito, dizem “cachorro”. Nesse momento da concepção da escrita, a criança espera que sejam os nomes que estejam escritos. A escrita, como objeto substituto, então, pressupõe a compreensão de que a escrita seja uma forma de representar objetos, inicialmente guardando correspondência entre o objeto representado e a forma da grafia, e a seguir compreendendo que o escrito constitui não mais os elementos figurais dos objetos representados, mas seus nomes.

Tânia: O que quer dizer com diferenciações?

Daniela: As crianças estão realizando um forte movimento de compreensão das propriedades que um texto deve ter para ser significado, ou, em outras palavras, das condições que uma produção gráfica deve ter para que seja considerada uma produção escrita.

Luana: As crianças estão, na realidade, tentando construir critérios para o que pode ou não pode ser considerada uma escrita correta?

Daniela: Isso mesmo. Elas estão observando o universo da escrita e estabelecendo hipóteses do que é e do que não é a escrita. Então, primeiro elas distinguem a escrita do universo icônico ou imagístico e, posteriormente, estabelecem critérios para que um conjunto de signos seja considerado como escrita.

Verônica: Gostaria de compreender isso, aplicando ao que as crianças fizeram. Esta é a escrita de uma criança da minha classe, Larissa. Ela parece escrever utilizando as letras, diferente de Sabrina, mas não compreendo sua intenção ao produzir essa escrita.

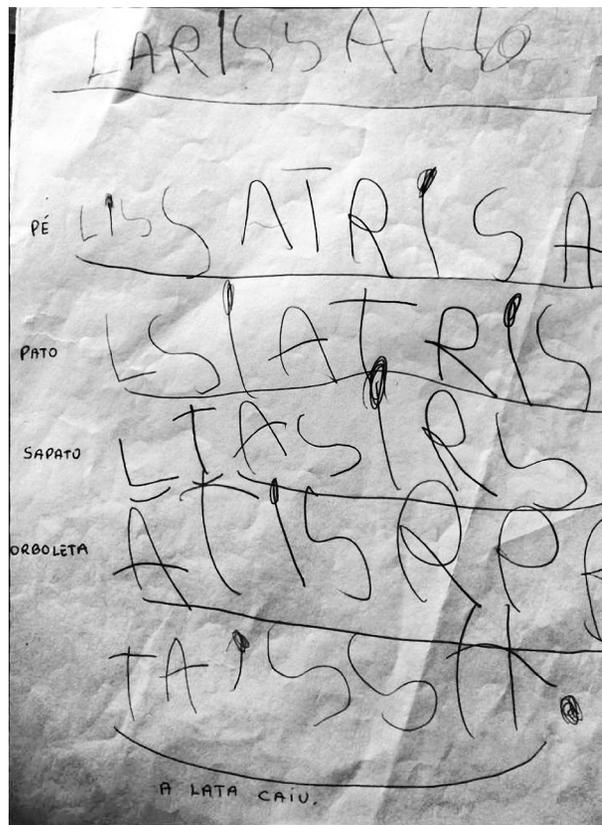


Figura 11.2: A escrita de Larissa.

Fonte: Arquivo pessoal.

Daniela: A escrita de Larissa não é muito diferente, em qualidade, da de Sabrina. Observe que, com exceção da letra T, Larissa utiliza as letras de seu nome para escrever.

Verônica: Que interessante! O nome da sua mãe é Tânia, então a letra T vem daí, provavelmente.

Daniela: Provavelmente. O repertório de letras que Larissa tem é o das letras de seu nome, mas ela escreve utilizando algumas propriedades de diferenciação que as crianças passam a assumir, na construção de critérios do que se pode considerar como escrita.

Alice: Pode nos dizer melhor dessa fase da diferenciação?

Daniela: Após a compreensão de que a escrita é um objeto substituto, diferente das imagens, as crianças ingressam em uma fase onde vão buscar construir hipóteses sobre as condições do que se escreve.

Observando as propriedades do sistema alfabético da escrita, elas criam critérios baseados em dois eixos: o eixo quantitativo e o eixo qualitativo. São dois conjuntos de critérios: os intrafigurais, que são as propriedades que uma determinada escrita deve ter para que possa ser significado; e os interfigurais, que são as diferenças de interpretação entre uma escrita e outra. Em ambos os conjuntos os critérios são construídos nos dois eixos.

Luana: Acho que precisamos de exemplos...

Daniela: Vamos ver em relação à escrita de Larissa. Já vimos que Larissa escreve distintamente dos desenhos, que já compreendeu as propriedades de descontinuidade e linearidade da escrita. Ela escreve utilizando as letras de seu nome como repertório. Vamos, então, tentar compreender como ela estabelece critérios para sua escrita. Sobre os critérios intrafigurais, vamos ver que, no eixo quantitativo, a criança cria uma hipótese da quantidade mínima e máxima de letras que uma escrita pode ter. De modo geral, Emilia Ferreiro e Teberosky perceberam que as crianças estabelecem que a quantidade mínima de letras que uma escrita com significado deve ter são três.

Raquel: três letras? E todos os monossílabos e artigos de nossa língua? A criança não consegue escrevê-los?

Daniela: Este é um grande problema, mas como as crianças representam com a escrita os nomes dos objetos, de modo geral elas não representam na escrita os artigos e outras classes de palavras monossilábicas como conjunções e preposições. As crianças, nessa fase do desenvolvimento da escrita, são categóricas: é preciso que haja pelo menos três letras para que isso possa ser considerado uma escrita.

Verônica: E há uma quantidade máxima?

Daniela: Em geral, as maiores palavras de nossa língua não ultrapassam dez e doze letras... As crianças, observando esse fato, representam essa quantidade máxima. Sobre o eixo qualitativo, as crianças buscam garantir, nas suas produções escritas, a variedade interna dos signos. Como em nossa língua as letras só se repetem no caso dos dígrafos – SS e RR –, as escritas, nessa fase da construção das hipóteses, possui a garantia da variedade interna, ou seja, que as letras não se repitam.

Luana: A escrita de Larissa é assim: só os dois SS estão repetidos, como em seu próprio nome; nas demais escritas ela vai arranjando as letras de modo que não se repitam, garantindo a variabilidade interna, bem como o número mínimo de letras...

Bete: Tenho outra escrita aqui, de uma criança de 6 anos, Marcela. Quando perguntei a ela o que escreveu, ela foi dizendo e eu escrevi ao lado, a lápis. Vejam que interessante: ela realmente garante a variação interna das letras nas escritas, e observei que ela se recusou a escrever *mão* com poucas letras. Quando pedi a ela que lesse a palavra *mão*, ela correu o dedo por todas as letras e leu: *mã-ã-ão...*

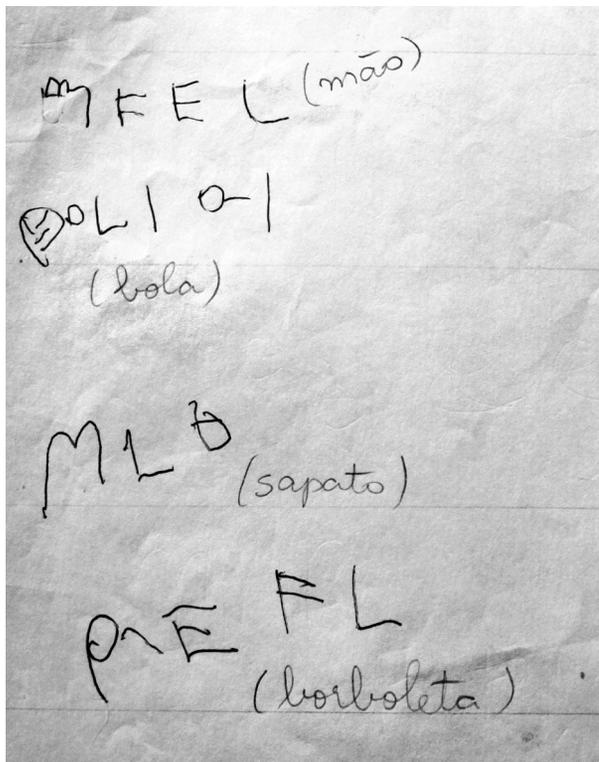


Figura 11.3: A escrita de Marcela.

Fonte: Arquivo pessoal.

Daniela: Na escrita de Marcela, vemos outra propriedade desse momento do desenvolvimento das hipóteses infantis sobre a escrita: os critérios interfigurais que são estabelecidos, ou seja, para grafias de palavras diferentes, as crianças entendem que é preciso utilizar um conjunto diferente de combinações de letras ou signos. Para cada palavra diferente registrada, um diferente conjunto de signos. O mesmo se observa na escrita de Larissa. Ela varia tanto internamente – variação intrafigural – quanto entre as palavras diferentes – variação interfigural.

Este é um momento importante, que revela que a criança sabe que está registrando o nome dos objetos e que, se estes são diferentes, também diferentes terão de ser suas grafias. Essa outra escrita também revela essa compreensão. Vejam como a criança se esforçou para garantir ambas as variações, intrafigurais e interfigurais, com um repertório relativamente pequeno de letras...



Figura 11.4 : Escrita de uma criança, com uma quantidade pequena de letras.

Fonte: Arquivo pessoal.

Alice: Eu observei que, entretanto, um de meus alunos, Jonatan, repetiu a palavra quando eu pedi a ele para escrever uma frase que tinha uma das palavras anteriormente escritas.

Daniela: O teste das quatro palavras e uma frase que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram. É interessante por permitir a observação de várias dessas hipóteses infantis sobre o desenvolvimento da escrita. Ao pedir que as crianças escrevam uma palavra monossílaba, por exemplo, é possível compreender se a criança vai se ater a sua hipótese da quantidade mínima – três letras – ou se já inicia uma reflexão sobre a fonetização da escrita, fase seguinte. Nesse segundo caso, ela admitiria escrever utilizando um ou dois signos para grafar as palavras monossilábicas... Igualmente, a frase final implica a utilização de uma das palavras grafada anteriormente, e é uma oportunidade de observação se a criança vai manter a grafia idêntica de palavras idênticas. Nesse caso,

não só ela compreende a necessidade de um conjunto de signos específicos para cada palavra, mas constrói a noção do registro das mesmas palavras com a mesma composição de signos.

Bete: Mas isso independe de a criança utilizar a letra convencionalmente associada aos fonemas que compõem as palavras?

Daniela: Sim, nesse período do desenvolvimento das hipóteses sobre a escrita, as crianças estão preocupadas com questões mais estruturais. O nome das letras, a correspondência entre fonema e grafema, e a própria noção de que escrevemos os sons das palavras são conceitos que ainda não estão consolidados.

Verônica: Então você pode resumir para nós quais as características desse momento de compreensão da escrita, pelas crianças?

Daniela: Sim, vamos fazer juntas? Até agora falamos de dois grandes períodos. Primeiro, o que chamamos de distinção entre o modo de representação icônico e não icônico. O segundo é a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos quantitativo e qualitativo). Então podemos tentar resumir as características desses dois momentos?

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Vamos tentar fazer essa resenha. Quais as principais características desses dois grandes períodos da construção da escrita pela criança?

RESPOSTA COMENTADA

Veja a seguir o esquema que as professoras fizeram. Veja se o seu está semelhante ou até melhor, e discuta com seu grupo na tutoria.

I - Primeira fase – diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas e a constituição da escrita como objeto substituto. Propriedades de linearidade e descontinuidade.

II - Segunda fase – diferenciação entre as escritas.

1. Critérios intrafigurais – propriedades que um texto deve ter para poder ser significado.

a. Eixo quantitativo – quantidade mínima – 3.

b. Eixo qualitativo – variação interna.

2. Critérios interfigurais – diferença de interpretação entre uma escrita e a seguinte.

a. Eixo quantitativo – quantidade de letras diferente para escritas diferentes.

b. Eixo qualitativo – variar repertório de letras ou a posição das mesmas letras.

Daniela: Precisamos ainda dizer que esse conjunto de ideias infantis sobre a escrita tomou, na pesquisa das autoras, o nome geral de Período Pré-silábico. Seriam as hipóteses produzidas, do ponto de vista construtivo, pela criança, para a compreensão do sistema da escrita, hipóteses essas agrupadas em um grande conjunto que se define por serem anteriores à fonetização da escrita.

Verônica: Parece, então, que a parte seguinte do desenvolvimento das hipóteses infantis é bem importante.

Daniela: Sim, mas não podemos desmerecer o enorme conjunto de esforços conceituais que as crianças empreendem nesses dois grandes períodos. Normalmente, são tomados como falta de conhecimento ou como conhecimentos equivocados, o que é um grande equívoco ou falta de conhecimento dos professores sobre os processos infantis. Como vimos, as crianças, ativas construtoras de seu próprio conhecimento, enfrentaram os problemas de compreensão do sistema da escrita e avançaram bastante nesse sentido. Todos esses conhecimentos garantem a possibilidade do período seguinte, que é o de *fonetização da escrita*.

A Fonética é o ramo da Linguística que estuda a natureza física da produção e da percepção dos sons da fala humana. Preocupa-se com a parte significativa do signo linguístico e tem como unidade o fone. Já a Fonologia (do grego *phonos* = voz/som e *logos* = palavra/estudo) é o ramo da Linguística que estuda o sistema sonoro de um idioma, do ponto de vista de sua função no sistema de comunicação linguística. Esta é uma área muito relacionada com a Fonética, mas as duas têm focos de estudo diferentes. Enquanto a Fonética estuda a natureza física da produção e da percepção dos sons da fala (chamados de fones), a Fonologia preocupa-se com a maneira como eles se organizam dentro de uma língua, classificando-os em unidades capazes de distinguir significados, chamadas fonemas. Como psicolinguista, Emilia Ferreiro articulava bem os dois campos de estudo e preocupava-se tanto com a apreensão infantil da natureza física dos sons da fala humana quanto com a sua organização no sistema da língua. A fonetização da escrita é um processo pelo qual as crianças tomam consciência de que as palavras são segmentadas em diferentes unidades sonoras, e que podem essas ser relacionadas com os símbolos gráficos no processo da escrita. O processo de fonetização é um processo de construção conceitual, em que são articulados dois processos linguísticos distintos – a oralidade e a escrita – para a produção da escrita alfabética. Possui dois grandes momentos: a consciência da emissão sonora silábica e a consciência das unidades abstratas da língua – os fonemas. Chamamos esses dois momentos de período silábico e período alfabético da construção da língua escrita.

A FONETIZAÇÃO DA ESCRITA: PERÍODOS SILÁBICO, SILÁBICO-ALFABÉTICO E ALFABÉTICO DA CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Daniela: No momento em que a criança presta atenção aos aspectos sonoros das palavras significadas pela escrita, dizemos que ela ingressou em outro período da construção da escrita. A criança inicia um processo gradual de compreensão de que o que se grafa são os aspectos sonoros, e não os aspectos físicos dos objetos. Dizemos que a criança inicia uma análise das propriedades sonoras dos significantes – da escrita.

Raquel: Na minha turma, eu digo para as crianças prestarem atenção no barulhinho das letras... (risos).

Bete: Na realidade, as letras não fazem “barulhinhos”...

Daniela: Bem, dizer que as crianças tentam compreender os aspectos sonoros e analisar a escrita nesses termos não significa, necessariamente, que ela vai utilizar as letras convencionais. Vejam aqui o exemplo da escrita dessa criança, acho que aluno de Raquel, não é?

Raquel: Sim, é a escrita do Maicon. Ele tem seis anos e ainda não utiliza letras para escrever, só as do nome dele...

Daniela: Ele não utiliza as letras para escrever, mas já analisa a escrita em termos da correspondência entre os sons da palavra escrita e as marcas gráficas. Vejam como partes da escrita correspondem a partes da palavra falada...

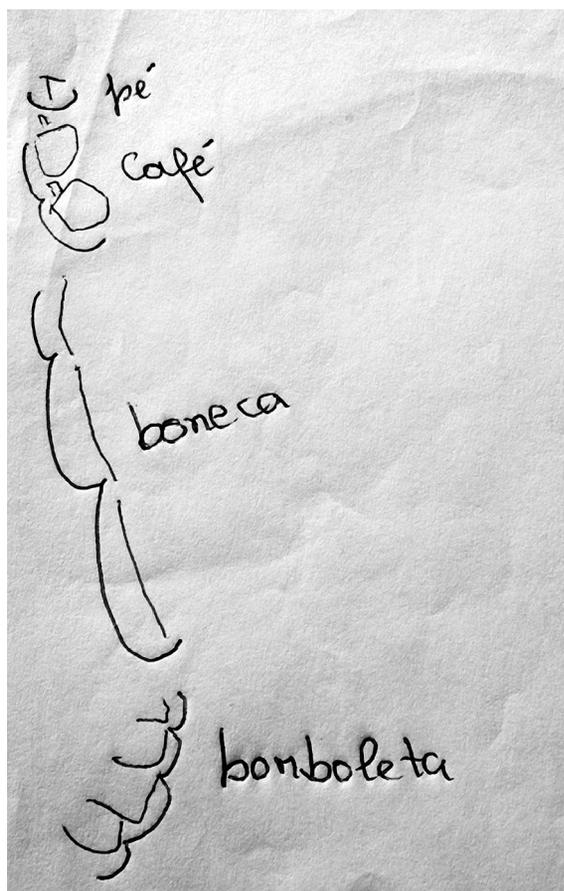


Figura 11.5: A escrita de Maicon.

Fonte: Arquivo pessoal.

Bete: Acho impressionante a escrita do Maicon. Observe que ele escreve *pé*, *café*, *boneca* e *borboleta* sem utilizar letras convencionais e sem nem ao menos se preocupar com a linearidade da escrita...

Daniela: Na verdade, ele escreve linearmente, mas não no sentido convencional em nossa escrita: horizontalmente, da esquerda para a

direita. No caso do Maicon, ele leu apontando com o dedinho, mas me diga que direcionalidade ele utilizou, Raquel, já que você fez os apontamentos na escrita dele...

Raquel: *Pé*, ele leu da esquerda para a direita. *Café*, ele leu de cima para baixo, bem como *boneca*. *Borboleta*, ele leu de baixo para cima...

Daniela: A coisa mais interessante na escrita de Maicon é que ele está atento às propriedades sonoras da escrita, e podemos perceber isso tanto pelo uso de uma única marca gráfica para escrever *pé* quanto na clara correspondência entre a sílaba vocalizada e as marcas gráficas. *Pé* tem uma sílaba, oralmente, e ele escreve e lê com uma única escrita. *Café* tem duas sílabas e a palavra é registrada com duas marcas gráficas – vejam que interessante, ele utiliza uma xícara de café como escrita! Assim por diante, a quantidade de sílabas corresponde à quantidade de marcas gráficas. Nesse caso, ainda não são letras...

Bete: Muito interessante pensar que as crianças podem não seguir canonicamente os estágios, conforme descritos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky... Parece, nesse caso, que Maicon não seguiu a sequência...

Daniela: Maicon está atento ao eixo quantitativo do primeiro período, que chamamos silábico: a quantidade de letras ou marcas gráficas utilizadas correspondem à quantidade de emissões vocais. Inicialmente as crianças atentam para as sílabas, pois que é a sílaba a menor emissão vocal perceptível na oralidade. Quando falamos meu nome, são quatro as emissões vocais: DA, NI, E e LA.

Alice: Veja essa escrita, de minha aluna Caroline. Ela escreveu macaco, em cima, e borboleta, abaixo... Os tracinhos que estão abaixo das letras foram feitos por mim e indicam como ela leu a palavra, depois que escreveu...



Figura 11.6: A escrita de Caroline.

Fonte: Arquivo pessoal.

Daniela: O que podemos aprender na escrita de Caroline?

Raquel: Ela está também atenta aos aspectos sonoros. Mas, diferente do Maicon, ela parece conhecer o som das letras...

Daniela: O valor sonoro convencional das letras está contido em seu nome... Provavelmente Caroline conhece as letras do alfabeto e já busca a utilização das mesmas de modo correspondente, mas ela escreve silabicamente, ou seja, utiliza uma grafia para cada emissão vocal. A escrita dela, em qualidade, é muito próxima da escrita do Maicon, mas ela conhece e busca utilizar as letras e seu valor sonoro convencional...

Alice: Veja que interessante, porque a palavra “macaco” está escrita muito próxima de como ela é emitida vocalmente... o CA foi grafado como a letra K, o que corresponde, oralmente, ao modo exato.

Raquel: O que parece, Daniela, é que agora eu tenho a chave de leitura para entender a escrita dessa criança...

Daniela: Mas o caminho que a criança vai percorrer ainda é longo... Veja bem, apesar de tanto Maicon quanto Caroline estarem escrevendo a partir da hipótese silábica, eles ainda precisam enfrentar as contradições desse sistema, em relação ao nosso sistema alfabético. Se fossem crianças japonesas, já teriam completado seu aprendizado, já que a escrita japonesa é silábica. Mas nosso sistema de representação é alfabético. Quem sabe o que isso significa?

Alice: Significa dizer que nosso sistema de escrita pauta-se em unidades menores que a sílaba para o registro da pauta sonora: escre-

vemos foneticamente e utilizamos o alfabeto grego, que possui vogais e consoantes...

Daniela: Nossa escrita é alfabética. Então a escrita silábica, apesar de ser uma descoberta fantástica, não dá conta do nosso sistema... As crianças vão ter que lidar com essa contradição. É justamente essa contradição que vai fazê-las refletir sobre sua descoberta e modificá-la.

Daniela: Emilia Ferreiro costuma dizer que é a contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras e entre a interpretação silábica e a escrita dos adultos.

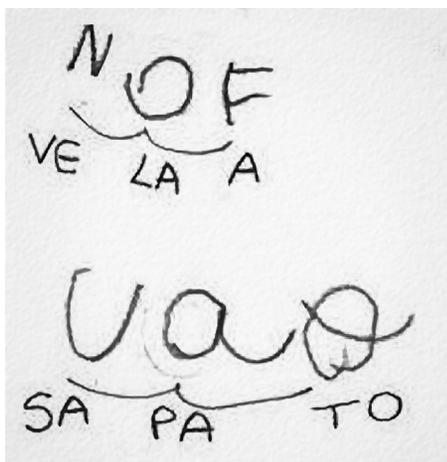


Figura 11.7: A escrita de Tainara.

Fonte: arquivo pessoal.

Alice: Sobre a primeira, parece que entendemos, pois a criança precisa abrir mão da hipótese da quantidade mínima para afirmar o controle silábico... Vejam essas duas escritas, como são diferentes. Na primeira, a Tainara, que já escreve silabicamente, ao ter de grafar uma palavra com duas sílabas, opta por manter a hipótese da quantidade mínima:

No momento em que ela escreve “sapato”, utiliza uma letra para cada emissão vocal. Mas, para escrever “vela”, ela mantém as três letras como quantidade mínima, e resolve na leitura, como eu tentei representar: ela lê esticando a letra A final: VE-LA-A... Nessa segunda escrita, entretanto, Micaela escreve *pá* utilizando uma única letra... Nesse caso, ela negocia a hipótese da quantidade mínima e garante o controle silábico...

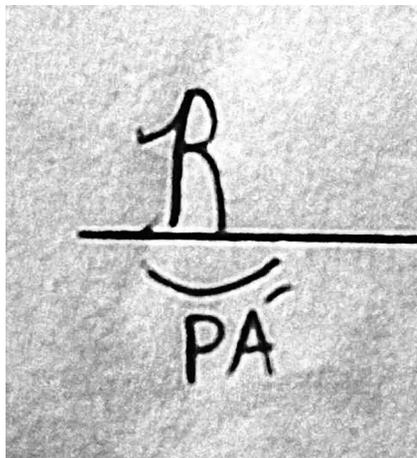


Figura 11.8: A escrita de Micaela.

Fonte: Arquivo pessoal.

Daniela: Isso mesmo... Percebam como as crianças decidem do que abrir mão e do que não abrir mão em seu desenvolvimento... Mas será preciso abrir mão para conseguir se dar conta da segunda contradição. Trata-se da contradição entre a quantidade de letras utilizada na escrita alfabética e o contraste com a quantidade de letras utilizada pelos adultos, tanto grafadas por eles na sua presença, como registrada em impressos...

Bete: É verdade, e acho que o primeiro fator de desestabilização pode ser o nome próprio.

Daniela: Geralmente é. Daniela, como vimos, tem quatro emissões vocais, e uma criança, na hipótese silábica, a grafaria com quatro letras ou signos. Mas o nome próprio, conhecido das crianças, vai necessariamente possuir mais letras. Daniela tem sete letras, e isso é um problema para quem pensa que descobriu o funcionamento da escrita pela hipótese silábica...

Raquel: Como é difícil construir a escrita, não é? E eu que achava que o meu BA-BE-BI-BO-BU ajudava as crianças... Como as crianças vão construir a noção dos fonemas? Não é lógico que a emissão BA tenha duas partes...

Daniela: Nesse momento, as crianças têm muita experiência com atos de escrita. Elas observam adultos escrevendo e lendo, e quando isso acontece, quanto mais isso acontece, mais elas têm elementos para essa compreensão... Nesse momento, as letras começam a adquirir valores sonoros relativamente estáveis e observamos partes sonoras semelhantes

entre as palavras se expressarem por letras semelhantes... Mas a grande contradição vai se expressar na escrita das crianças, quando observamos um momento de transição entre os esquemas prévios e os futuros. Vejam, por exemplo, essa escrita:

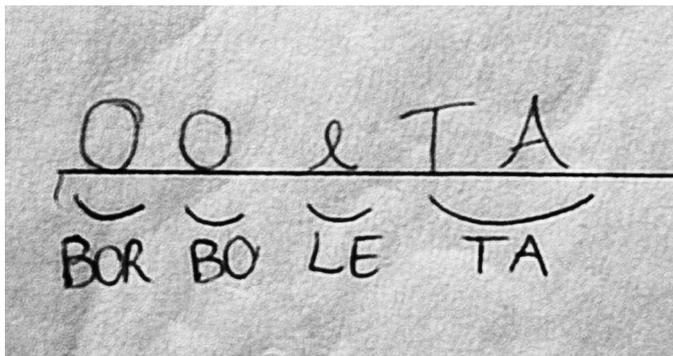


Figura 11.9: A transição entre os esquemas prévios e os futuros em uma escrita.

Fonte: Arquivo pessoal.

As vogais parecem representar valores fixos que já desconsideram hipóteses anteriores, da não repetição de letras, por exemplo. Mas percebemos essa transição. Ora a criança escreve silabicamente, ora representa a sílaba com duas grafias... Aqui também temos uma escrita semelhante:

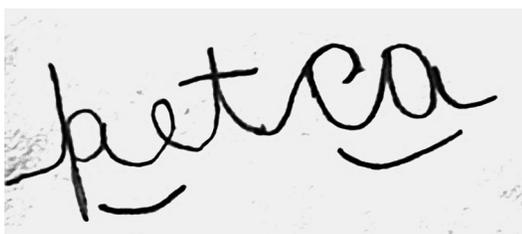


Figura 11.10: Embora a criança já domine a escrita alfabética, escreve T silabicamente.

Fonte: Arquivo pessoal.

Alice: É uma escrita que também revela essa transição, mas ao contrário, na escrita de “peteca”, a criança parece já dominar a escrita alfabética, mas escreve o T silabicamente...

Daniela: Utilizando a vocalização da letra T como o TE, da mesma forma que Caroline fez com o K no macaco... Muitas crianças que avalio, como sendo portadoras de problemas de alfabetização, estão nessa transição. Percebo que lhes falta ajuda para compreender esse dilema. É como se um nó se fizesse no percurso cognitivo da criança na construção da escrita e ela não consegue avançar...

Bete: Vejam essa escrita incrível!!



Figura 11.11: A transição entre as duas escritas.

Fonte: Arquivo pessoal.

Daniela: Ela representa a transição entre as duas escritas... Chamamos de silábico-alfabético esse conjunto de esforços que as crianças entabulam na transição entre os dois esquemas... A hipótese alfabética consolida-se a seguir. Inicialmente, a criança fixa a quantidade de dois grafemas para cada emissão sonora, sendo assim:

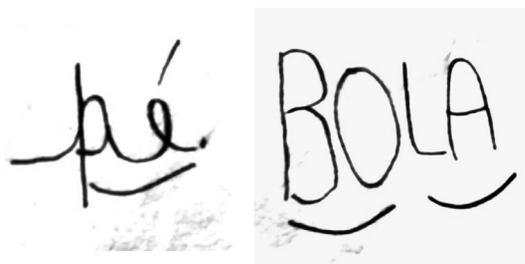


Figura 11.12: A consolidação da hipótese alfabética.

Fonte: Arquivo pessoal.

Dizemos que esses são os problemas da hipótese alfabética: no eixo quantitativo, compreender as sílabas grafadas com mais de duas letras. No eixo qualitativo, a incursão pelos problemas ortográficos...

Raquel: Vejam, agora, a escrita de um aluno aqui da escola, o Emerson. Ele já tem 15 anos e ainda está no quarto ano, mas sem saber ler ou escrever:



Figura 11.13: A escrita de Emerson.

Fonte: Arquivo pessoal.

Simone: O que está escrito?

Raquel: De cima para baixo, está escrito COMPROU, DIRIGIR, ÔNIBUS e VENTINHO...

Daniela: Vejam só: a escrita do Emerson revela que ele já ultrapassou esta transição, mas aparentemente ele se embrulhou em outra armadilha... A maior parte das palavras ele escreve alfabeticamente, mas utilizando um esquema que poderia ser explicado da seguinte forma: para cada emissão vocal, utiliza duas letras, uma vogal e uma consoante... Muitas práticas de BA-BE-BI-BO-BU ajudam as crianças a pensar que é sempre assim... Na última palavra, percebemos que ele escreve VE-DI-O para grafar ventinho. Como o O tem valor absoluto, ele só grafava uma letra, mas o que falta a Emerson, agora, é a experiência ortográfica, que se adquire através da leitura...

Raquel: Então quando a criança chega à hipótese alfabética ela conclui seu processo de alfabetização?

Daniela: Não, Raquel, ela chega ao limite da possibilidade da análise fonológica... Vejam essa escrita:

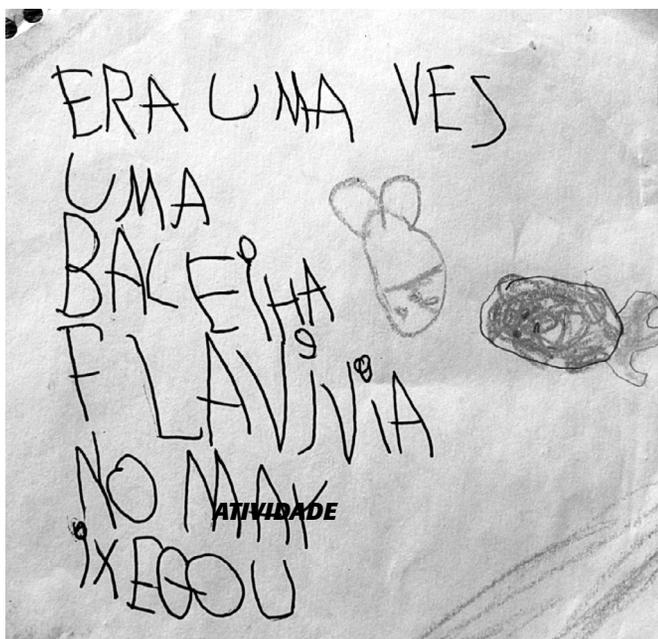


Figura 11.14: A escrita de Dominique.

Fonte: Arquivo pessoal.

Raquel: É uma escrita cheia de problemas!

Bete: Na realidade, vejo como uma escrita cheia de soluções!!! ERA UMA VEZ UMA BALEINHA, ELA VIVIA NO MAR E CHEGOU... Dominique já escreve utilizando elementos ortográficos, como o H para representar o dígrafo NH em baleinha, ou no caso do uso do S, que funciona perfeitamente para grafar VEZ, ou o uso do X para a palavra CHEGOU... É uma escrita que conquistou a compreensão da hipótese alfabética e começa a introduzir-se na aventura ortográfica que, sinceramente, levamos o restante da vida para construir...

Daniela: É verdade, Bete. Revendo o percurso das crianças, podemos dizer que elas quebram a cabeça para chegar a esse momento da construção e, se formos analisar a quantidade de hipóteses, de revisões

e de retomadas que as crianças realizam, podemos afirmar, sem dúvida, que as crianças são sujeitos pensantes, e muito bem pensantes!!!

Bete: E, agora, vamos resumir o que aprendemos até aqui?



Atende ao Objetivo 2

2. Como as professoras, vamos tentar resumir o que compreendemos até aqui. Quais as principais características desse último período da construção da escrita pela criança?

RESPOSTA COMENTADA

Vejam o que as professoras fizeram.

III - Terceira fase – atenção às propriedades sonoras do significante.

1. Partes da escrita correspondem a partes da palavra falada.

a. Eixo quantitativo – quantidade de letras corresponde à quantidade de emissões vocais (inicialmente as sílabas).

(Contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras e entre a interpretação silábica e a escrita dos adultos).

b. Eixo qualitativo – letras começam a adquirir valores sonoros relativamente estáveis – partes sonoras semelhantes entre as palavras se expressam por letras semelhantes.

(Contradição – período silábico-alfabético – transição entre os esquemas prévios e os futuros).

2. Sílabas reanalisáveis em elementos menores.

a. Eixo quantitativo – não há regularidade duplicando as letras.

b. Eixo qualitativo – problemas ortográficos.

Seu trabalho foge muito do que elas fizeram ou está parecido? Em caso de dúvidas, faça uma releitura da aula.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO CONSTRUTIVISMO NA ALFABETIZAÇÃO

Raquel: Quando eu comecei a trabalhar com alfabetização, bem no início da década de 1990, houve uma série de publicações sobre alfabetização, realizadas por alguns grupos de professoras, que buscavam adaptar as descobertas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky à escola. Lembro-me de que muitos professores, na época, foram muito enfáticos ao pensar que havia sido descoberta a fórmula mágica da alfabetização... Também me lembro de que algumas tentativas malsucedidas de implementação do Construtivismo à escola fizeram com que muitos professores, como eu, preferissem não pensar sobre essa forma.

Bete: Uma coisa é a compreensão da pesquisa das autoras, outra é a didatização desta. O equívoco, a meu ver, esteve no fato de se buscar uma forma de trabalho próxima a um método em que as crianças deveriam ser levadas a percorrer os períodos ou estágios que a pesquisa revelou serem os caminhos da construção infantil.

Alice: Não consigo compreender a diferença. Se descobrirmos como a criança pensa, então não seria adequado guiá-la nesse percurso?

Verônica: Estou refletindo que, na realidade, não. Uma coisa é compreender o processo de construção infantil das propriedades estruturais da escrita como um sistema de representação, outra é pensar que a isso se reduz a alfabetização. Acho que a escrita não é só um sistema de representação, e também que é um engano didatizar os estágios. Se a criança construiu conceitos sobre a escrita, isso não se deu porque o caminho percorrido foi sistematizado, mas, antes disso, porque ela observou a escrita na cultura, em suas manifestações textuais e no seu uso, principalmente. Ao testemunhar atos de leitura e escrita, a criança construiu as hipóteses que as autoras pesquisaram e que Daniela nos apresentou. Então fico pensando se trabalhar para construir com as crianças essas compreensões não seria, muito mais, proporcionar a elas o contato cultural com a escrita e com os usos dessa do que nos atermos aos níveis de desenvolvimento...

Bete: Lembro-me de uma coleção de livros que foi lançada na década de 1990, e que buscava justamente isso: construir uma didática da alfabetização, em que exercícios eram utilizados para que as crianças “avançassem” das hipóteses pré-silábicas para as silábicas e alfabéticas. Percebo agora o engano que isso representa.

Duda: Acompanhei essa discussão, hoje, muito como ouvinte, porque tudo isso é muito novo para mim. Porém, não consigo deixar de pensar que é muito complicado quando tentamos importar sem reflexão as teorias de um campo de conhecimento para outro. Por mais que seja importante compreender os processos pelos quais as crianças constroem suas hipóteses sobre a escrita, creio que seja bastante complicado construir um método sobre esse percurso. Penso que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nos deixaram um legado que mostra que, a despeito dos métodos escolares, as crianças constroem seus conhecimentos pensando sobre a escrita e seu funcionamento, então é como se, nesse momento, devêssemos refletir sobre o papel da professora nesse processo...

Bete: Penso que uma fala importante das autoras, que discutimos logo no início dessa temática, diz respeito à ação da professora. Não se trata de escolher quando as crianças começarão a aprender ou como, mas compreender que não somos nós os protagonistas dos processos educativos, escolhendo formas e caminhos que as crianças deverão seguir, mas sim de pensarmos como podemos construir com as crianças, que são ativos sujeitos do conhecimento, esses percursos...

Verônica: Uma última coisa me chama a atenção, em todo esse processo: é tomarmos a escrita unicamente como sistema de representação, o que não é correto. Certamente que a escrita não é um código a ser transcrito, e certamente que ela é um sistema de representação da língua, mas ela também é mais que isso...

Duda: A escrita é também discurso, a escrita é uma linguagem, é uma forma de comunicação...

Bete: Acho que precisamos parar por aqui... Hoje aprendemos importantes ferramentas de compreensão das produções infantis. Posso arriscar dizer que nunca mais olharemos para uma escrita infantil da mesma forma. Para mim, esse momento joga luz em muitas questões relativas aos processos de alfabetização, e um deles é justamente pensar o quanto esse processo começa bem antes de a criança entrar na escola, e que tem a duração muito maior do que a dos primeiros anos escolares... Mas esse já é um assunto para outro Centro de Estudos.

Raquel: Antes de terminarmos, quero dizer que compreendo melhor por que precisamos ler e escrever com as crianças, ainda antes que elas sejam consideradas alfabetizadas. A biblioteca escolar, para mim, tomou outro sentido: é lendo e escrevendo que as crianças aprendem a

ler e escrever, agindo intensamente sobre a escrita e sobre as ações adultas com a escrita. Vamos trabalhar mais para que as crianças possam vivenciar atos de leitura e escrita...

CONCLUSÃO

Muito ainda precisa ser discutido e pesquisado no que se refere aos conceitos infantis sobre a leitura e a escrita. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky possibilitaram, com sua pesquisa, que vislumbrássemos as formas pelas quais as crianças constroem conhecimentos, de modo espontâneo, sobre a escrita enquanto um sistema de representação. Nesta aula, trouxemos em relevo os aspectos centrais da teoria quanto ao desenvolvimento das hipóteses infantis, focalizando, especificamente, no desenvolvimento da escrita. Recomendamos que a bibliografia citada e referida possa ser aprofundada, já que é rica e traz outras dimensões importantes, como o desenvolvimento das hipóteses sobre a leitura, por exemplo. Na década de 1990, muitas das experiências pedagógicas tomando em consideração a teoria das autoras deram início ao que passaríamos a chamar de Construtivismo na alfabetização. Na realidade, mais do que considerações à teoria e aos resultados da pesquisa, o que se convencionou chamar de Construtivismo não passou de uma metodologia dos estágios que a criança percorre, na sua aventura de desvendar o que é a escrita como objeto no mundo. Ainda voltaremos a essa questão em outras aulas e discussões.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Registrando o aprendido, refletindo para conhecer mais e melhor.

Raquel: Oi para todos e todas que estudam com a gente os processos de alfabetização. Hoje fiquei encarregada de fazer o registro crítico dessas discussões. Nossa! Quantas coisas eu aprendi que não sabia!!! Acho que nunca mais vou olhar para a escrita de uma criança da mesma forma. Também você pode deixar registradas suas ideias sobre tudo o que vivenciamos aqui. Busque preencher a ficha da Aula 11, tentando entender seu próprio processo de compreensão. Não esqueça, as crianças sabem fazer isso muito bem, como vimos. Que alegria!!!

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 13

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula?

2. O que considerei relevante na aula de hoje?

3. O que eu pensava que sabia mas aprendi de outro modo?

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula?

5. Quais foram as questões sobre as quais a aula me fez pensar e em que gostaria de me aprofundar?

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula?

RESPOSTA COMENTADA

Esta também é uma atividade que não tem uma resposta única. Mais uma vez, a experiência de cada um vai prevalecer.

Tenho certeza de que você terá facilidade para preencher a ficha. Caso tenha alguma dificuldade, faça uma releitura da aula ou converse com seu tutor no polo.

RESUMO

O Construtivismo na alfabetização teve na pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, uma poderosa ferramenta. É possível compreender como as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e seu funcionamento, observando escritas infantis e as analisando de acordo com os estágios descritos pelas autoras. Há dois períodos finais dessa construção infantil, denominados também período pré-silábico, e os dois momentos do processo de fonetização da escrita: o período silábico e o período alfabético, bem como da transição entre esses, chamado período silábico-alfabético. As aquisições teóricas da pesquisa foram apropriadas pelo campo educativo, de modo a criar métodos para alfabetizar as crianças, tentando fazer com que essas passassem de estágios, a partir do trabalho do professor. Entretanto, a grande contribuição para o campo educativo é a de possibilitar chaves de leitura para que as professoras percebam os processos compreensivos das crianças, na sua ação construtiva sobre a escrita e seus desafios.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, teceremos algumas críticas sobre a perspectiva piagetiana na alfabetização, buscando compreender essa crítica a partir das teorias socioculturais ou sócio-históricas, especialmente através das contribuições de Lev Vygotsky. Até lá!!

Concepções epistemológicas da alfabetização: a teoria histórico-social – 1ª parte

*Carmen Lúcia Vidal Perez
Marisol Barenco de Mello*

AULA 12

Meta da aula

Apresentar e discutir criticamente as bases teóricas e práticas da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky e suas repercussões na alfabetização.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer as bases epistemológicas que fundamentam a teoria histórico-social de Lev Vygotsky;
2. identificar as contribuições da teoria histórico-social para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem;
3. realizar leitura crítica da aplicação da teoria histórico-social às práticas alfabetizadoras.

Pré-requisitos

Para melhor compreensão das discussões que serão realizadas nesta aula, recomendamos o vídeo Lev Vygotsky.

INTRODUÇÃO

Esta é a primeira parte da apresentação da teoria de Lev Vygotsky, em que buscamos compreender o processo sociointeracionista de construção de conhecimento, em especial a relação entre desenvolvimento e aprendizagem... Nesta aula, vamos entrar em contato com o pensamento de Vygotsky em especial seu conceito de planos genéticos de desenvolvimento e as funções mentais e o desenvolvimento psicológico do sujeito. Vamos conhecer um pouco do pensamento desse grande pensador e suas implicações no processo de apropriação e construção de conhecimentos sobre a escrita em crianças na fase inicial de alfabetização.

DIÁLOGOS

O Centro de Estudos têm despertado muito interesse e participação das professoras. Tem se constituído num espaço de estudo e de reflexão sobre a prática. O movimento prática-teoria-prática, o diálogo coletivo e a interação do grupo têm provocado “saltos qualitativos” no que se refere ao saber-fazer cotidiano das professoras em sala de aula. Após estudarem a teoria construtivista, Bete, a coordenadora pedagógica, propôs ao grupo a leitura da teoria histórico-social e convidou a professora Zorayde para conversar com o grupo sobre o pensamento de Lev Vygotsky. A participação de professores da universidade nos grupos de estudos tem sido uma constante, e a Bete tem investido no fortalecimento do diálogo entre professores da universidade e as professoras da escola básica.

A professora Zorayde, convidada para participar da reunião do grupo de estudos, foi recebida com alegria.

Bete: Zorayde, é uma alegria para nós termos você aqui conosco para nos ajudar a compreender a teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky.

Zorayde: O prazer é todo meu. Estou muito feliz de poder trocar com vocês minhas impressões, compreensões, dúvidas e desconfiças sobre o pensamento de Vygotsky. Eu venho, ao longo dos anos, me dedicando ao estudo das relações linguagem e subjetividade, em especial às conexões entre produção de subjetividades e de conhecimentos e suas relações com os processos educativos e culturais. Portanto, Vygotsky é um dos autores que fundamentam minhas investigações.

Luana: Professora Zorayde, tenho uma dúvida: por que alguns chamam a teoria histórico-cultural de Vygotsky de psicologia sociointeracionista ou corrente sociointeracionista?

Zorayde: Luana, sua dúvida é pertinente e é uma oportunidade importante para conversarmos sobre as bases teóricas e epistemológicas do pensamento de Vygotsky. De fato, a obra de Vygotsky se fundamenta na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano ao mesmo tempo em que enfatiza o caráter interacionista desse desenvolvimento.

Stella: Eu já encontrei referências à obra de Vygotsky como psicologia histórico-cultural...

Isabel: E eu como psicologia interativista sociocultural. São tantas denominações!

Raquel: Isso nos confunde.

Zorayde: É verdade, Raquel, se não conhecermos bem as bases teóricas do pensamento vygotskyano podemos nos confundir. Mas quero adiantar para vocês que todas essas terminologias citadas estão corretas. A teoria histórico-social – eu prefiro essa denominação – é também sociointeracionista.

Raquel: Como assim?

Zorayde: Vejamos: Vygotsky formou-se em Direito na Universidade de Moscou no ano de 1917, marco da Revolução Russa que derrubou o império dos czares e implantou o **REGIME SOCIALISTA** que unificou o país. Na universidade, Vygotsky integrou um grupo de jovens intelectuais que buscavam um elo entre os princípios socialistas e uma nova psicologia fundada na integração corpo e mente.

Alice: Explique melhor. Eu não consigo compreender como se pode estabelecer tal relação. Para mim política e psicologia são coisas tão distintas!

Zorayde: Aparentemente sim. Mas não podemos negligenciar as bases ideológicas que sustentam as teorias explicativas do mundo, da vida no mundo, do homem e da relação homem-mundo...

REGIME SOCIALISTA

Ou socialismo refere-se a qualquer uma das várias teorias de organização econômica, defende a propriedade pública ou coletiva e administração dos meios de produção e distribuição de bens e de uma sociedade caracterizada pela igualdade de oportunidades/meios para todos os indivíduos com um método mais igualitário de compensação. O socialismo moderno surgiu no final do século XVIII tendo origem na classe intelectual e nos movimentos políticos da classe trabalhadora que criticavam os efeitos da industrialização e da sociedade sobre a propriedade privada. Karl Marx afirmava que o socialismo seria alcançado através da luta de classes e de uma revolução do proletariado. O socialismo não é uma filosofia concreta de doutrina fixa e programa. Uma característica de divisão do movimento socialista é a divisão entre reformistas e revolucionários sobre como uma economia socialista deveria ser estabelecida. Alguns socialistas defendem a nacionalização completa dos meios de produção, distribuição e troca, outros defendem o controle estatal do capital no âmbito de uma economia de mercado.

Luana: Por isso temos tantas teorias! O conhecimento não é neutro. Todo conhecimento produz e é produzido por uma ideologia.

Ideologia

É um termo que possui diferentes significados e duas concepções: a neutra e a crítica. No senso comum, o termo ideologia é sinônimo do termo ideário, contendo o sentido neutro de conjunto de ideias, de pensamentos, de doutrinas ou de visões de mundo de um indivíduo ou de um grupo, orientado para suas ações sociais e políticas. A ideologia numa concepção crítica é considerada um instrumento de dominação que age por meio de convencimento e persuasão, mas não por meio da força física, de forma prescritiva, alienando a consciência humana.

Para alguns teóricos, a ideologia mascara a realidade mostrando apenas sua aparência e escondendo suas demais qualidades. Outros pensadores definem a ideologia como relação de dominação. Os pensadores da Antiguidade Clássica e da Idade Média entendiam ideologia como o conjunto de ideias e opiniões de uma sociedade. O sentido moderno do termo ideologia foi criado por Destutt de Tracy, que lhe atribuiu o significado de ciência das ideias. Porém foi Napoleão quem lhe conferiu um novo significado ao chamar De Tracy e seus seguidores de “ideólogos” no sentido de “deformadores da realidade”. No clássico livro *A ideologia alemã*, Marx trata do tema ideologia embora não nos apresente uma única e precisa definição sobre o significado do termo. O uso crítico do termo ideologia pressupõe uma diferenciação implícita entre o que vem a ser um “conjunto qualquer de ideias sobre um determinado assunto”, e o que vem a ser o “uso de ferramentas simbólicas voltadas à criação e/ou à manutenção de relações de dominação”. A principal divergência conceitual da concepção crítica de ideologia está na necessidade ou não de que um fenômeno, para que seja ideológico, tenha de ser ilusório, mascarador da realidade e produtor de falsa consciência. Para os que adotam o termo ideologia segundo a concepção crítica, não faz sentido dizer que um indivíduo ou grupo possui uma ideologia; que existem ideologias diferentes, que cada um tem a sua própria ideologia; que cada partido tem uma ideologia; que existe uma ideologia dos dominados. Ideologia, pela concepção crítica, não é algo disseminável como é uma ideia ou um conjunto de ideias; ideologia, neste sentido crítico, é algo voltado à criação/manutenção de relações de dominação por meio de quaisquer instrumentos simbólicos seja uma frase, um texto, um artigo, uma notícia, uma reportagem, uma novela, um filme, uma peça publicitária ou um discurso.

Zorayde: As bases políticas da Rússia socialista se fundamentavam nas ideias de Karl Marx. O pensamento marxista postula que tudo é resultante de um processo histórico: são as transformações históricas sociais e na vida material cotidiana dos sujeitos que modificam a natureza humana em sua consciência e comportamento. Essas concepções fundamentam a teoria histórico-social do desenvolvimento humano construída por Vygotsky.

Karl Marx

Foi o segundo de nove filhos, de uma família judaica de classe média da cidade de Tréveris. Sua mãe era judia holandesa e seu pai, advogado e conselheiro de Justiça, descendia de uma família de rabinos, mas se converteu ao cristianismo luterano, quando Marx ainda tinha seis anos. Em 1830, Marx iniciou seus estudos no Liceu Friedrich Wilhelm, em Tréveris. Ingressou mais tarde na Universidade de Bonn para estudar Direito, transferindo-se no ano seguinte para a Universidade de Berlim. Em Berlim, Marx ingressou no Clube dos Doutores. Ali perdeu interesse pelo Direito e se voltou para a Filosofia, tendo participado ativamente do movimento dos Jovens Hegelianos. Em 1841, obteve o título de doutor em Filosofia com uma tese sobre as "Diferenças da filosofia da natureza em Demócrito e Epicuro". Impedido de seguir uma carreira acadêmica tornou-se, redator-chefe da *Gazeta Renana*, um jornal da província de Colônia. Conheceu Friedrich Engels em 1842, durante visita deste à redação do jornal. Em 1843, a *Gazeta Renana* foi fechada após publicar uma série de ataques ao governo prussiano. Tendo perdido o seu emprego de redator-chefe, Marx mudou-se para Paris. Lá assumiu a direção da publicação *Anais Franco-Alemães* e foi apresentado a diversas sociedades secretas de socialistas. Antes ainda da sua mudança para Paris, Marx casou-se, com Jenny von Westphalen. Também em 1843, Marx conheceu a Liga dos Justos (que mais tarde tornar-se-ia Liga dos Comunistas). No seu período em Paris, Marx intensificou os seus estudos sobre economia política, os socialistas utópicos franceses e a história da França, produzindo reflexões que resultaram nos Manuscritos Econômico-Filosóficos. Foi nesse período que Marx aderiu às ideias socialistas. De Paris, Marx ajudou a editar uma publicação de pequena circulação chamada *Vorwärts!*, que contestava o regime político alemão da época. Por conta disso, Marx foi expulso da França em 1845. Migrou então para Bruxelas, para onde Engels também viajou. A dupla redigiu, na Bélgica, o Manifesto comunista. Em 1848, Marx foi expulso de Bruxelas pelo governo belga. Junto com Engels, mudou-se para Colônia, onde fundaram o jornal *Nova Gazeta Renana*. Após ataques às autoridades locais publicados no jornal, Marx foi expulso de Colônia em 1849 e com a família migrou para Londres, onde fixou residência definitiva. Durante a vida de Marx, suas ideias receberam pouca atenção de outros estudiosos. Talvez o maior interesse tenha se verificado na Rússia, onde, em 1872, foi publicada a primeira tradução do tomo I d'O *Capital*. A teoria marxista é, substancialmente, uma crítica radical às sociedades capitalistas. Mas é uma crítica que não se limita à teoria em si. Marx, aliás, se posiciona contra qualquer separação drástica entre teoria e prática, entre pensamento e realidade, porque essas dimensões são abstrações mentais (categorias analíticas) que, no plano concreto, real, integram uma mesma totalidade complexa. O marxismo constitui-se como a concepção materialista da História, longe de qualquer tipo de determinismo,

mas compreendendo a predominância da materialidade sobre a ideia, sendo esta possível somente com o desenvolvimento daquela, e a compreensão das coisas em seu movimento, em sua interdeterminação, que é a dialética. Karl Marx compreende o trabalho como atividade fundante da humanidade. E o trabalho, sendo a centralidade da atividade humana, se desenvolve socialmente, visto que o homem é um ser social. Sendo os homens seres sociais, a História, isto é, suas relações de produção e suas relações sociais, fundam todo processo de formação da humanidade. Essa compreensão e concepção do homem é radicalmente revolucionária em todos os sentidos, pois é a partir dela que Marx irá identificar a alienação do trabalho como a alienação fundante das demais.

Luana: Vygotsky defende que o desenvolvimento humano é histórico?

Zorayde: Sim. Vygotsky nos apresenta a concepção de planos genéticos do desenvolvimento. Para ele o funcionamento psicológico não é inato, mas também não é recebido do meio. Vygotsky é um interacionista.

Stella: Por que interacionista?

Zorayde: Vygotsky considera que o desenvolvimento psíquico humano é uma combinação de fatores internos (elementos inatos) e externos (aprendizagens e experiências sociais). No entanto, o interacionismo em Vygotsky é totalmente diferente do interacionismo em Piaget. Para Vygotsky os planos genéticos do desenvolvimento organizam o mundo psíquico humano. Esses planos não são superpostos nem hierarquizados, são dimensões/processos concomitantes que contribuem para o funcionamento psicológico: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese.

Bete: Isso é muito importante. Por favor explique-nos detalhadamente cada um desses processos.

Zorayde: Bem, a filogênese diz respeito a história da espécie humana, a ontogênese reporta à história do ser de uma determinada espécie; a sociogênese é a história do meio cultural do sujeito e a microgênese se refere a um aspecto mais microscópico e singular do desenvolvimento de cada sujeito.

Simone: Eu estou confusa sobre a filogênese e a ontogênese, não estou conseguindo separar indivíduo de espécie: a história do ser humano não é a história da espécie humana?

Zorayde: A filogênese refere-se sempre à história de uma espécie animal. Uma história genética. Cada espécie animal tem sua história e é essa história que define os limites e as possibilidades da espécie. Tome-mos como exemplo a espécie humana: nós humanos temos uma visão binocular; somos uma espécie bípede; nossas mãos têm uma determinada conformação que permite a realização de movimentos finos, especialmente movimentos de pinça – uma característica particular da espécie humana etc.

Bete: Então são as características do corpo humano que determinam o funcionamento psicológico?

Zorayde: Mais ou menos. Existe um certo determinismo na filogênese. As características do organismo (corpo) humano fundamentam o funcionamento psicológico.

Raquel: Você falou que o movimento de pinça é uma característica especificamente humana. É por isso que o homem desenvolveu a habilidade para a escrita?

Zorayde: Eu não colocaria dessa forma, mas a relação que você estabelece tem certo sentido. Veja bem: a principal característica do organismo humano é a plasticidade cerebral, pois a espécie humana por ocasião do nascimento está inacabada, o que torna nosso cérebro extremamente flexível e permite que se adapte a diferentes circunstâncias sociais que vão “determinar” o próprio funcionamento cerebral e o desenvolvimento psicológico.

Luana: Por isso Vygotsky valoriza tanto a escola?

Zorayde: Sim. Vygotsky valoriza muito a intervenção pedagógica e o papel do educador na formação do sujeito. Para Vygotsky, a escola tem um papel fundamental no funcionamento psíquico do sujeito.

Stella: Então sujeitos não escolarizados têm um desenvolvimento diferenciado de sujeitos que frequentaram a escola?

Zorayde: Não é tão simples assim, o desenvolvimento e o funcionamento psicológico também estão relacionados às experiências sociais dos sujeitos. Por exemplo, o movimento de pinça, que é uma característica do organismo humano, pode ser desenvolvido ou não, isso vai depender das experiências sociais do sujeito. A escola pode ajudar muito na ampliação dessas experiências.

Glória: Sua fala me faz recordar uma experiência que tive com adultos, trabalhadores rurais numa turma de EJA. Eram, em sua maioria, homens e mulheres com mais de quarenta anos de idade que, desde muito cedo, trabalhavam na terra, com a enxada na mão. Todos analfabetos. No início tinham muita dificuldade em segurar o lápis, alguns não conseguiam mesmo, tinha de ajudá-los a segurar. Diziam que sentiam muita dor. Suas mãos estavam acostumadas ao peso da enxada e a movimentos amplos e pesados.

Zorayde: De fato é assim. A dificuldade reside num modo de funcionamento corporal e psíquico. Mas tenho certeza de que conseguiram segurar o lápis e escrever.

Glória: Sim. Todos aprenderam a ler e a escrever.

Zorayde: Exatamente pelo fato de a escola ter proporcionado a esses sujeitos uma experiência que lhes permitiu outra aprendizagem – aprender a segurar o lápis – ampliando, dessa forma seu desenvolvimento psicológico. Para Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento estão entrelaçados. Por isso ele valoriza a intervenção pedagógica e as experiências escolares.

Luana: Tudo isso faz parte da filogênese?

Zorayde: Não, ampliamos um pouco nossa discussão e avançamos em alguns aspectos da teoria vygotskyana, como a relação aprendizagem-desenvolvimento. Vou retomar nossa discussão sobre os planos genéticos do desenvolvimento para não nos perdermos.

Bete: Vamos falar da ontogênese.

Zorayde: Em cada espécie o ser tem um caminho individual, por exemplo, na espécie humana todo homem tem um caminho natural dado: nasce, se desenvolve, se reproduz, envelhece, morre. Esse ritmo de desenvolvimento e essa sequência é ao mesmo tempo individual – pois é singular em cada ser da espécie – e coletiva – pois é comum a todos os seres da espécie. O plano genético da ontogênese está vinculado ao plano da filogênese, ambos têm uma natureza biológica e dizem respeito à pertinência do homem à espécie.

Luana: Ou seja, somos membros da espécie humana e, portanto, temos um percurso de desenvolvimento comum, característico da espécie humana a qual pertencemos. Todo desenvolvimento humano tem a mesma sequência: os bebês nascem, sentam, engatinham, andam etc., é isso?

Zorayde: Sim.

Stella: Mas e o papel do meio social e cultural no desenvolvimento humano?

Zorayde: Este é o campo da sociogênese, ou história cultural do meio em que o sujeito está inserido.

Luana: Por isso, o desenvolvimento humano é para Vygotsky um processo histórico?

Zorayde: Este caráter histórico refere-se às formas de funcionamento cultural que definem o funcionamento psicológico. São processos de significação culturalmente produzidos.

Stella: Explique melhor essa questão da significação pela cultura.

Zorayde: Bem num determinado aspecto a cultura amplia as possibilidades humanas, por exemplo, se o ser humano como espécie não pode voar, culturalmente ele conquistou essa possibilidade ao inventar o avião. No entanto, é importante assinalar outro aspecto relevante da sociogênese que se refere aos diferentes modos de cada cultura organizar o desenvolvimento humano. As características comuns ao desenvolvimento humano são vividas de forma diferentes em determinadas culturas ou momentos culturais.

Luana: Não entendi!

Zorayde: Por exemplo, a terceira idade como categoria social é uma produção cultural recente. Sempre existiu o velho e o idoso na cultura ocidental, mas a terceira idade como categoria social, com legislação específica, direitos sociais, produtos de mercado especiais, atividades próprias e uma forma singular de consumo, é uma produção cultural que revela como a cultura olha o idoso.

Luana: O mesmo vale para a juventude por exemplo. Ser jovem hoje é muito mais que estar na puberdade ou adolescência.

Raquel: Até a definição cronológica da adolescência e da juventude mudou. Minha filha de dez anos se diz pré-adolescente, não admite ser chamada de criança. Em compensação, meu cunhado com trinta anos, ainda mora com meus sogros e se diz jovem.

Zorayde: Exatamente, a contemporaneidade ampliou as categorias de juventude e adolescência para além do período biológico de transformação orgânica.

Verônica: E o quarto plano genético apontado por Vygotsky a microgênese, a que se refere?

Zorayde: Refere-se ao fato de que cada fenômeno psicológico tem sua própria história e se dá no plano individual.

Raquel: A microgênese está ligada aos pequenos processos que fazem parte do desenvolvimento?

Zorayde: Não. A microgênese diz respeito aos processos de aprendizagem e desenvolvimento de um sujeito. Por exemplo, a criança não sabe dar laço, algum tempo depois ela aprende e consegue dar laços perfeitamente. No movimento de aprender – que vai do não saber ao saber –, ocorre um processo, que é singular naquela criança especificamente. Este é o foco: como aquela criança aprendeu a dar laços é a microgênese de um processo mais amplo de aprendizagem. Para Vygotsky, cada fenômeno psicológico tem sua própria história.

Bete: Então nós poderíamos falar de diferenças individuais no processo de aprendizagem?

Zorayde: Não se trata de diferenças, mas de singularidades. A microgênese, na teoria histórico-social de Vygotsky, permite-nos compreender os movimentos singulares de aprendizagem de cada criança. Diferentemente dos outros planos genéticos, a microgênese não é determinista.

Bete: Como assim?

Zorayde: A filogênese e a ontogênese trazem em si o determinismo biológico – o sujeito está atrelado às características de sua espécie. A sociogênese carrega certo grau de determinismo em termos culturais – a cultura oferece limites e possibilidades ao desenvolvimento em diferentes momentos históricos. A microgênese nos permite observar as histórias particulares do desenvolvimento, pois ninguém tem uma história igual à outra, do ponto de vista do desenvolvimento. Por exemplo, todos os humanos aprendem a andar sobre dois pés, isso é comum à espécie, e parece ser um processo natural a cada indivíduo, no entanto, por mais próximo ou parecido que seja, nenhum sujeito aprende a andar da mesma forma que outro. É no âmbito da microgênese que observamos a singularidade de cada sujeito e a heterogeneidade do ser humano, que mesmo determinado biológica e culturalmente, diferencia-se e particulariza-se.

Raquel: Isso é muito interessante. Tenho quatro filhos. Todos têm a mesma história familiar, vivem num mesmo contexto cultural, têm experiências sociais comuns, no entanto, são absolutamente diferentes. Não digo isso do ponto de vista genético: traços físicos, temperamentos etc. Refiro-me ao seu desenvolvimento. É isso mesmo, cada um dos meus

filhos, por exemplo, aprendeu a andar de modos diferenciados: a mais velha era preguiçosa e medrosa, não se arriscava, tínhamos que segurá-la o tempo todo; o segundo não engatinhou, um dia estava sentado no chiqueirinho, levantou e, segurando-se nas grades, deu os primeiros passos. Eu levei um susto. O terceiro só engatinhava, não ficava em pé. Engatinhava com as pernas esticadas, não dobrava os joelhos. Logo depois, começou a andar. E a última só escorregava, rolava, rolava, se arrastava com a barriga no chão. Andou muito tarde, cheguei até a pensar que ela não andaria.

Luana: Então isso também acontece na sala de aula! As crianças aprendem de maneiras diferenciadas?

Zorayde: Sim. Exatamente isso. As experiências sociais de cada criança e os acontecimentos e fatos que compõem sua história definem a singularidade do sujeito e potencializam, ou não, seu desenvolvimento.

Stella: Por isso é importante a escola promover novas experiências para as crianças e ampliar seu universo cultural.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. No quadro abaixo, você encontra palavras-chave da teoria vygotskyana. Por ora, tente descobrir, realçando com lápis de cores diferentes, os diversos nomes pelos quais essa teoria é conhecida.

Z	U	N	I	V	E	R	S	O	C	U	L	T	U	R	A	L	E
O	P	R	O	C	S	S	O	E	D	U	C	A	T	I	V	O	X
N	P	S	I	Q	U	I	C	O	R	P	O	R	A	L	A	C	F
D	M	I	G	H	T	E	I	D	E	O	L	O	G	I	C	A	I
E	I	N	H	I	S	T	O	R	I	C	O	S	O	C	I	A	L
S	C	T	E	S	O	C	I	O	C	U	L	T	U	R	A	L	O
E	R	E	S	T	C		N	M	E	L	I	N	G	U	A		G
N	O	R	P	O	I	P	T	E	S	T	V	E	R	B	A	L	E
V	G	A	E	R	O	R	E	I	C	U	E	S	C	O	L	A	N
O	E	Ç	C	I	H	O	R	O	R	R	G	E	A	P	E	T	E
L	N	Ã	I	C	I	X	A	E	I	A	I	C	A	P	R	E	S
V	E	O	E	O	S	I	C	N	T	L	D	R	I	Z	A	G	E
I	S	S	H	C	T	M	I	N	A	O	G	E	N	E	S	E	S
M	E	A	U	U	O	A	O	P	E	N	S	A	M	E	N	T	O
E	M	D	M	L	R	L	N	M	I	F	A	L	A	N	T	E	C
N	E	E	A	T	I	C	I	E	N	T	I	F	I	C	O	R	I
T	N	P	N	U	C	V	S	C	O	N	C	E	I	T	O	S	A
O	T	A	A	R	A	P	T	L	I	N	G	U	A	G	E	M	L
R	A	T	I	A	Ç	Ã	A	M	E	D	I	A	Ç	Ã	O	L	E
E	L	E	J	L	O	B	U	S	I	M	B	O	L	I	C	A	R

RESPOSTA COMENTADA

Como vimos, a teoria de Vygotsky é conhecida por várias denominações, as principais são: histórico-cultural; sócio-histórica; sociointeracionista e sociocultural.

RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO-APRENDIZAGEM

Zorayde: Exatamente, Stella. Nós não somos uma ilha. O ser humano é um ser social por natureza. Para nos construirmos como pessoa, como ser e como espécie, precisamos dos outros: crescemos, aprendemos, construímos conhecimentos e construímos nossa identidade na interação com o(s) outro(s).

Verônica: Interação é uma palavra-chave na teoria de Vygotsky, não é? Para ele é através da interação, da troca da partilha que construímos conhecimento sobre o homem, sobre o mundo, sobre as relações do homem *no e com* o mundo e sobre si próprio.

Zorayde: Mais do que uma palavra-chave é um conceito central no pensamento vygotskyano. A interação se dá por meio da linguagem. Para Vygotsky, a linguagem é a maior ferramenta social de contato entre os seres humanos. Através da linguagem, os homens podem trocar e interagir entre si, o que possibilita ao homem desenvolver seu potencial como ser e como espécie.

Glória: Por favor, Zorayde, nos fale um pouco mais sobre o papel da cultura no desenvolvimento humano. Como Vygotsky concebe esta relação?

Zorayde: Ótima pergunta, Glória! Para Vygotsky, a cultura se integra ao homem através da atividade cerebral humana. Tal integração se dá através da interação social e é mediada pela linguagem. É a linguagem que nos humaniza. Somos seres de linguagem.

Interação social

É a relação comunicativa e significativa entre duas ou mais pessoas. Na teoria de Vygotsky, a interação entre a criança e o adulto é vista como primordial, pois a experiência e a vivência do adulto são diferentes da experiência e da vivência da criança. Vygotsky preocupa-se em entender – e isto constitui o núcleo de suas propostas de método e pesquisa – como as trocas sociais estabelecidas pela criança com seu mundo cultural e também afetivo causam um impacto ontogênico. Mais do que estudar os processos de interação da criança com o ambiente e as repercussões destas trocas no desenvolvimento cognitivo, é a análise sociogenética que complementará vitalmente a compreensão dos rumos tomados pela ontogenia infantil. Ele salienta a influência do contexto social, histórico e cultural no desenvolvimento dos processos mentais superiores. Considera que o modo de pensar e agir do sujeito desenvolve-se a partir das interações sociais e culturais que ele estabelece com o meio circundante.

A posição desse autor sobre o papel do ambiente no desenvolvimento da criança rompe com a ideia acerca da determinação do primeiro sobre o segundo, pois tanto a criança quanto o ambiente estão num constante processo de mudança e, desse modo, se influenciam mutuamente. As mesmas condições ambientais – em crianças diferentes e em diferentes fases de desenvolvimento – podem exercer diferentes tipos de influências, assim como provocar diferentes atitudes, dependendo também do significado que cada criança atribui às situações vivenciadas e do nível de consciência que ela possui em relação aos acontecimentos. Enfim, cada criança interpreta, vivencia e se relaciona com as situações de forma particular. Já é consenso que quanto mais a criança tiver condições de estabelecer interações com o outro, com o seu entorno físico e sociocultural, maior será seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem. A esse respeito ver SARMENT, Dirléia. *Lev Vygotsky. A interação social no processo do desenvolvimento infantil.*

Glória: É certo afirmar que a psicologia histórico-cultural de Vygotsky se funda no materialismo histórico dialético, mais especificamente no marxismo?

Zorayde: Sim, como já assinali antes, Vygotsky se fundamenta no caráter histórico das relações sociais, como postulava Marx, para pensar as transformações humanas, em sua consciência e comportamento. É a partir dessa premissa que Vygotsky constrói sua teoria sobre as **FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES**. Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem dos processos psicológicos elementares de ordem biológica (estruturas orgânicas). Para ele, a estrutura humana é consequência do complexo processo tecido nas e pelas relações entre a história individual e social dos seres humanos.

FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Vygotsky cria o conceito de Funções Psicológicas Superiores, também chamadas de processos psicológicos superiores, funções características do ser humano. Quando a criança nasce, ela possui funções psicológicas básicas – ou elementares. No processo de interação social da criança com os adultos e com as outras crianças, as funções elementares se transformam em funções superiores. Essa transformação foi profundamente estudada por Vygotsky.

No início do século XX, a Psicologia estava dividida em duas grandes tendências: a perspectiva empirista e a perspectiva da Filosofia idealista. A Psicologia que se fundamentava na Filosofia empirista defendia que o objeto central da Psicologia (considerada uma ciência natural) deveria ser a descrição das formas exteriores de comportamento, compreendidas como habilidades mecanicamente construídas. A Psicologia fundada nos pressupostos da Filosofia idealista concebia a Psicologia como ciência mental e postulava que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito. Vygotsky se contrapunha a essas duas tendências, pois acreditava que nenhuma das tendências possibilitava a construção de uma teoria dos processos psicológicos tipicamente humanos. Vygotsky buscou construir uma *“teoria marxista do funcionamento intelectual humano”*, através da aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético – abordagem que fundamenta a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores.

Raquel: Quais são essas funções psicológicas superiores?

Zorayde: Observem o quadro a seguir: do lado esquerdo temos as Funções Psicológicas Superiores, no meio as Funções Elementares e do lado direito as Funções Complexas, que, segundo o próprio Vygotsky, foram inadequadamente estudadas.

Quadro 12.1: Funções Psicológicas

Funções Psicológicas Superiores	Funções Elementares	Funções Complexas
Memória lógica	Memória mecânica	Reconhecimento
Atenção voluntária	Atenção involuntária	Diferenciação
Imaginação criadora	Imaginação reprodutora	Eleição
Pensamento em conceitos	Pensamento figurativo	Associação
Sensações superiores	Sensações inferiores	Juízos
Vontade previsoras	Vontade impulsiva	

Isabel: Interessante! Analisando este quadro que você nos apresentou, me dá a impressão que, na escola, só trabalhamos com as Funções Elementares. Arrisco a pensar que nossa ação pedagógica não está pautada em experiências que possibilitem o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores...

Stella: Você tem razão, Isabel. De um modo geral as atividades que realizamos com as crianças não as desafiam a ir além do que sabem, pelo contrário, estão voltadas para a constatação do que elas já conhecem. Dessa forma não estamos contribuindo para o seu desenvolvimento psicológico nem para a ampliação de suas experiências e aprendizagens.

Raquel: Vamos com calma! Stella e Isabel, vocês estão querendo dizer que fazemos tudo errado. Que em vez de ajudarmos as crianças estamos atrapalhando seu desenvolvimento? Isso é um absurdo! Sei que temos muitas dificuldades e erramos sim – a maioria das vezes erramos sem saber, erramos tentando acertar. Já ouvi muita coisa, mas isso nunca! Jamais prejudicaria meus alunos! Não concordo com isso! Como posso agir de outro modo se não conheço a teoria de Vygotsky e nunca ouvi falar de funções superiores, elementares ou complexas?

Zorayde: Calma, Raquel! Entendo seu espanto, mas não é bem assim. A teoria deve ser estudada e conhecida para que possamos utilizá-la

como uma ferramenta em nossas ações pedagógicas. Vamos nos acalmar e pensar coletivamente sobre essas formulações. Vygotsky é um autor complexo, mas que muito nos ajuda a pensar a educação escolar.

Bete: Para Vygotsky, é importante avaliarmos a criança pelo que ela está aprendendo e não pelo que já aprendeu.

Zorayde: Exatamente. Vygotsky procura conhecer os processos mentais da criança envolvidos em sua compreensão do mundo. Suas formulações teóricas nos conduzem a um modelo de aprendizagem fundado na interação social e na relação desenvolvimento-aprendizagem.

Raquel: Como se dá essa relação? Como ela acontece?

Zorayde: Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem se encontram numa relação dialética, em que um polo está intimamente vinculado ao outro, definindo-o e ampliando-o, ou seja, quanto mais a criança se desenvolve mais amplia sua capacidade de aprendizagem, quanto mais a criança aprende mais se desenvolve. Os dois polos, desenvolvimento e aprendizagem, se configuram (e permanecem) numa relação circular de interpenetração mútua e permanente: não há desenvolvimento sem aprendizagem, assim como não há aprendizagem sem desenvolvimento.

Raquel: Do jeito que você apresenta fica muito mais compreensível!

Zorayde: A teoria de Vygotsky possibilitou um grande salto na educação escolar. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ou potencial) – ZDP, é um dos conceitos mais importantes de Vygotsky e teve grande impacto no campo da Pedagogia. Vamos falar disso daqui a pouco. Agora gostaria de chamar atenção para quatro conceitos fundamentais na teoria vygotskyana, vamos discuti-los um a um. Quem sabe quais são?

Raquel: Creio que um deles é esse ZDP.

Luana: Outro seria o conceito de interação.

Verônica: Acho que mediação também é um conceito central na obra de Vygotsky.

Bete: Falta um, creio que é o conceito de internalização, que ainda não discutimos.

Zorayde: Muito bem! São esses os conceitos centrais da teoria histórico-social de Lev Vygotsky.

Bete: É pena que nosso tempo esgotou-se e não poderemos continuar as discussões. Mas estou te convidando, Zorayde, a voltar na próxima semana para continuarmos essa conversa que, tenho certeza, foi muito produtiva para todas nós.

Raquel: Eu confesso que estou muito confusa e preciso da continuidade dessa discussão. Ao ler o texto que foi indicado para o nosso encontro, inicialmente não entendi nada. Era como se estivesse escrito em grego! Mas depois de uma segunda e terceira releituras comecei a achar que havia compreendido alguma coisa. Depois desse nosso encontro vou reler o texto. A forma como você aborda as questões nos ajuda muito. Fica tudo muito mais claro. Eu saio daqui com a sensação de que aprendi muito hoje! Muito obrigada!

Zorayde: Você acabou de definir, com sua narrativa, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. É isso que Vygotsky fala, em relação à criança, mas ousou dizer que também vale para os adultos, pois a aprendizagem é um processo permanente. Em suma, Vygotsky nos fala que tudo o que a criança faz hoje, com ajuda, em breve fará sozinha; são as interações coletivas que ativam os processos de aprendizagem. Bem, voltaremos a essa questão na semana que vem.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Assinale com V (verdadeiro) ou F (falso) as afirmativas abaixo sobre o pensamento de Vygotsky:

- Para Vygotsky, não há desenvolvimento sem aprendizagem, assim como não há aprendizagem sem desenvolvimento. ()
- As formulações de Vygotsky apontam para um modelo de aprendizagem fundado nas diferenças individuais e nas capacidades inatas. ()
- Para Vygotsky, é importante avaliarmos a criança pelo que ela está aprendendo e não pelo que já aprendeu. ()
- De um modo geral, as atividades pedagógicas realizadas nas escolas não desafiam a criança a ir além do que sabem, pelo contrário, estão voltadas para a constatação do que elas já conhecem. ()
- Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores são de origem socio-cultural e emergem dos processos psicológicos elementares de ordem biológica (estruturas orgânicas). ()

RESPOSTAS COMENTADAS

Se você marcou as seguintes opções a)- (V); b)- (F); c)- (V); d)- (V); e)- (V), muito bem, você acertou. Mas caso não tenha obtido essas respostas, releia o texto e refaça a atividade. Em caso de dúvida, procure seu tutor.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 2

3. Complete a afirmativa e monte a cruzadinha abaixo.
1. O _____ é uma função mental elementar.
2. As funções mentais humanas são a memória, a imaginação, o pensamento, as sensações, a vontade e a _____.
3. A _____ é uma função mental superior.
4. Uma das funções complexas é o pensamento por _____.
5. A _____, dependendo de sua função, pode ser criadora, reprodutora ou operar por eleição do sujeito.
6. Uma das formas complexas das funções mentais humanas são as sensações que produzem _____ perante diferentes situações.
7. Segundo Vygotsky, cada uma das funções mentais se subdivide em _____, elementares e complexas.
8. A atenção _____ é uma função mental superior.
9. Ela pode ser previsora ou impulsiva, estas são as características da _____, uma função mental superior.
10. As _____ são funções mentais que variam entre superiores, inferiores ou em juízos.
11. Vygotsky define, como uma das funções mentais superiores, o pensamento _____.
12. A imaginação _____ é uma função mental superior.
13. A _____ gênese é um plano genético que se refere à história de uma espécie animal. Uma história genética. Cada espécie animal tem sua história e é essa história que define os limites e as possibilidades da espécie.
14. A memória _____ é uma função mental superior.
15. As funções mentais _____, segundo Vygotsky, ainda não foram suficientemente estudadas.
16. A _____ diz respeito à história do meio cultural em que o sujeito está inserido.
17. Uma das funções mentais elementares é a imaginação _____.
18. A _____ reporta-se à história do ser de uma determinada espécie.
19. Sensações _____ são funções mentais elementares.
20. As funções mentais podem ser superiores, _____ e complexas.
21. Uma das denominações da teoria de Vygotsky é teoria histórico _____.

1 P	11 E		10 S	4 A	M					F						5 I	8 V	O
									J	U								
	C					3 M			13 F	N		21 S						
		9 V				E	14 L	E		Ç								
										Õ				12 C				16 S
										E								
										S								
								15 C		M								
										E								
				18 O						N								
				20 E						T								
17 R										A								
		2 A								19 I								
	7 S									S								

RESPOSTA COMENTADA

Se você encontrou as seguintes respostas 1- pensamento figurativo; 2- atenção; 3- memória; 4- associação; 5- imaginação; 6- juízos; 7- superiores; 8- voluntária; 9- vontade; 10- sensações; 11- em conceitos; 12- criadora; 13- filo; 14- lógica; 15- complexas; 16- sociogênese; 17- reprodutora; 18- ontogênese; 19- inferiores; 20- elementares; 21- social; muito bem, você acertou. Mas caso não tenha obtido essas respostas, releia o texto e refaça a atividade. Em caso de dúvida, procure seu tutor.

CONCLUSÃO

No encontro, as professoras tomaram consciência, por meio da discussão sobre a teoria de Vygotsky, de que todo ser humano, para crescer, construir conhecimento e se construir como ser social, precisa dos outros. A interação é fundamental ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito. A linguagem é um importante instrumento de interação. É a grande ferramenta social de contato, que nos permite interagir com os outros. São as interações coletivas que ativam os processos de aprendizagem.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 1

Registrando o aprendido, refletindo para conhecer mais e melhor.

Isabel: Oi, para todos e todas que estudam com a gente a teoria de Lev Vygotsky, como vimos nesta aula. Hoje fiquei encarregada de fazer o registro crítico das discussões. Nossa, quantas coisas eu aprendi! A conversa com Zorayde foi ótima! Como ela me esclareceu! E o vídeo também foi muito bom! Vocês viram? Quem não viu assista! Vale a pena, é muito didático e nos ajuda a compreender o pensamento deste grande teórico que é o Vygotsky. Estou organizando minhas anotações para registrar tudo. É muito importante o registro de nossas reflexões. Você pode também deixar registradas suas ideias sobre tudo que vivenciamos aqui. Busque preencher a ficha da Aula 12, tentando compreender seu próprio processo de aprender.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 12

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula?

2. O que considerei relevante na aula de hoje?

3. O que eu pensava que sabia mas aprendi de outro modo?

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula?

5. Quais foram as questões sobre as quais a aula me fez pensar e em que gostaria de me aprofundar?

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula?

RESPOSTA COMENTADA

Esta também é uma atividade que não tem uma resposta única. Mais uma vez, a experiência de cada um vai prevalecer.

Tenho certeza de que você terá facilidade para preencher a ficha. Caso tenha alguma dificuldade, faça uma releitura da aula ou converse com seu tutor no polo.

RESUMO

Nesta aula, vimos que, para Vygotsky, existem quatro planos genéticos do desenvolvimento que organizam o mundo psíquico humano. Esses planos não são superpostos nem hierarquizados, são concomitantes e contribuem para o funcionamento psicológico, são eles: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. Vygotsky afirma que não existe desenvolvimento sem aprendizagem, ambos os processos são complementares e a cultura (em especial a linguagem) exerce grande influência no desenvolvimento do sujeito. Todo conhecimento é social e resulta da interação dos sujeitos e das práticas sociais (e culturais) em que está inserido.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, conheceremos um pouco mais da teoria de Vygotsky e suas implicações na educação escolar e, em especial, na alfabetização, buscando compreender o papel das interações e da mediação simbólica no processo de construção de conhecimento. Até lá!

Concepções epistemológicas da alfabetização: A teoria histórico-social – 2ª parte

*Carmen Lúcia Vidal Perez
Marisol Barenco de Mello*

AULA 13

Meta da aula

Apresentar e discutir criticamente as bases teóricas e práticas da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky e suas repercussões na alfabetização.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- reconhecer as contribuições do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para a prática pedagógica escolar;
- aprofundar o estudo das contribuições da teoria histórico-social para a apropriação da linguagem escrita pela criança;
- ressignificar as práticas alfabetizadoras à luz da teoria sócio-histórica.

Pré-requisito

Para melhor compreensão das discussões que serão realizadas nesta aula, recomendamos que você releia a Aula 12 e assista, na plataforma, ao vídeo *Evolução da Escrita*.

INTRODUÇÃO

Esta é a segunda parte da apresentação da teoria de Lev Vygotsky, em que buscamos compreender o processo sociointeracionista de construção de conhecimento, em especial a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Nesta aula, vamos ver como a teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky possibilita uma superação epistêmica, através do materialismo histórico-dialético, do paradigma mecânico, fundado na dicotomia sujeito *versus* objeto. A perspectiva dialética de desenvolvimento permite-nos compreender os aspectos subjetivos e suas relações com os fenômenos sociais e contextos culturais. A teoria sócio-histórica critica os modelos positivistas fundados na separação sujeito-objeto e os modelos mecânicos que reduzem o desenvolvimento à determinação causa-efeito. Nesse sentido, podemos afirmar que a teoria sócio-histórica insere-se no que contemporaneamente vem sendo nomeado como paradigma da complexidade.

DIÁLOGOS

O encontro com Zorayde deixou o grupo muito instigado, perguntas e mais perguntas fervilhavam em suas mentes. As professoras viviam coletivamente a experiência de transmutarem suas curiosidades espontâneas sobre a temática em curiosidade epistemológica – movimento fundamental, segundo Freire (1996), à produção de novos conhecimentos. Foi com alegria e grande expectativa que Zorayde foi recebida pelas professoras em seu segundo encontro no grupo de estudos.

Bete: Terminamos o último encontro falando de Zona de Desenvolvimento Proximal (ou potencial). Você poderia retornar a este ponto?

Zorayde: Muito bem, como já vimos, Vygotsky, ao elaborar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – abreviada como ZDP ou ZPD –, nos apresenta outra perspectiva para o processo de aprendizagem. O conceito de ZPD diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR) – capacidade de resolver um problema sem ajuda – e o nível de desenvolvimento proximal (NDP) – em que se articula a resolução de um problema seguindo uma orientação ou com a ajuda de outro.

Verônica: Explique-nos melhor esse NDR.

Zorayde: O NDR está associado ao que Vygotsky chama Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), ou seja, diz respeito ao conhecimento já construído e consolidado pelo sujeito, o que lhe permite operar com autonomia na resolução de problemas, sem precisar de ajuda.

Verônica: Então, quando uma criança responde sozinha e corretamente a uma pergunta ou situação problema, podemos dizer que ela realmente sabe, que ela aprendeu e domina determinado assunto.

Glória: Mas sempre foi assim! Isso não é novidade! Em qualquer avaliação consideramos sempre o que a criança faz corretamente e sozinha.

Zorayde: Você tem razão, Glória, se considerarmos apenas os níveis de desenvolvimento real (NDR). O novo está na mudança de perspectiva sobre como uma criança aprende a partir do conceito de ZPD...

Glória: Como assim?

Zorayde: Como você mesma assinalou, a aprendizagem tem sido considerada na escola somente a partir dos NDRs: a criança que responde acertadamente e sozinha a um problema ou questão é considerada apta. Ela detém aquele conhecimento e isso é verdade, um dado incontestável – ela já possui este conhecimento consolidado. O novo está na abordagem que Vygotsky faz da aprendizagem, que coloca em relação a ZDR com a ZDP...

Raquel: É aí que está minha dúvida: o que é Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial?

Zorayde: Veja bem, os NDRs são dinâmicos e aumentam dialeticamente com os movimentos de aprendizagem, ou seja, quanto mais a criança sabe, mais aprende.

Raquel: Mas isso todo mundo sabe! O problema não é a criança que aprende...

Zorayde: Sim, mas existem aqueles conhecimentos (e habilidades) que se encontram em processos de construção, mas que ainda não estão consolidados, que ainda se encontram como possibilidade de construção. A Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial refere-se ao percurso dos movimentos de aprendizagem e desenvolvimento, de funções ainda potenciais, para a sua consolidação como conhecimento ou conduta.

Raquel: Não entendi!

Simone: Diz respeito ao fato de o que uma criança é capaz de fazer com ajuda, hoje, conseguirá fazê-lo de forma independente, amanhã...

Raquel: Assim como aprender a andar? Inicialmente a criança precisa do adulto para ajudá-la, pois, embora saiba como andar, ainda não consegue andar sozinha, precisa de ajuda para se equilibrar, é isso?

Zorayde: É exatamente isso! A ZPD é um domínio psicológico em permanente transformação. Vygotsky chama-nos atenção através

do conceito de ZPD – e aí se encontra, do meu ponto de vista, uma transformação radical no modo como concebemos a aprendizagem – para o fato de que, ao “precisar de ajuda” para realizar uma tarefa ou resolver um problema, não significa que a criança não saiba, ou não possua tal habilidade específica. Pelo contrário, a ZPD aponta que existe um conhecimento em construção, um movimento de aprendizagem em andamento. A aprendizagem do andar é um exemplo.

Verônica: Então seria correto afirmar que o desenvolvimento processa-se mais lentamente do que a aprendizagem?

Glória: Se for assim é a aprendizagem que estimula o desenvolvimento...

Bete: Mas por sua vez, à medida que o desenvolvimento consolida-se, possibilita novas aprendizagens, por exemplo, ao andar sem ajuda, a criança ganha autonomia, pode correr, subir, o que não quer dizer que ela o faça imediatamente, mas tem a possibilidade de fazê-lo, pois o conhecimento necessário (se locomover equilibrando-se nas duas pernas) ela já possui.

Raquel: Interessante! Nunca havia pensado desta maneira em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e eu tenho quatro filhos!

Zorayde: A aprendizagem potencializa processos de desenvolvimento que, paulatinamente, vão se constituindo em funções consolidadas.

Bete: No que se refere à prática pedagógica escolar, tal conceito tem implicações profundas, pois exige a organização de outra dinâmica para o espaço da sala de aula e da aula em si.

Verônica: Mais que isso, Bete, redefine a função social da escola. Se a aprendizagem potencializa o desenvolvimento, a escola passa a desempenhar um papel fundamental na constituição do desenvolvimento psicológico dos sujeitos que vivem em sociedades escolarizadas.

Bete: Mas tal desenvolvimento se dará de forma adequada se a professora conhecer o nível de desenvolvimento real de seus alunos e, a partir disso, produzir **MEDIAÇÕES** entre os níveis de desenvolvimento real e potencial.

Glória: Esta é a novidade. Aí é que se encontra a mudança. Este é o desafio, como trabalhar nesta perspectiva?

Zorayde: Você falou a palavra-chave: DESAFIO. No meu entendimento, a contribuição da teoria sócio-histórica para a prática pedagógica

MEDIAÇÕES

O homem, sujeito do conhecimento, não se relaciona com os objetos no mundo real diretamente, pelo contrário, o conhecimento do real dá-se pela mediação de recortes desse real, operados pelos sistemas simbólicos disponíveis na cultura. Para Vygotsky, a construção do conhecimento pelo homem se processa a partir de processos de interação mediados por várias relações. Para Vygotsky, o sujeito é interativo e o conhecimento produz-se na mediação entre sujeitos e entre o sujeito e o mundo.

escolar está na exigência de redimensionamento desta prática – não mais uma prática voltada para o passado, para o aferimento de conhecimentos consolidados, mas uma prática voltada para o futuro, para a possibilidade, que reconheça o que a criança já sabe e aposte em suas construções futuras; uma prática fundada em situações problematizadoras e desafios para a criança que, de fato, funcionem como um motor para alavancar novas conquistas psicológicas.

Verônica: Daí a importância da escola. Para a criança, a aprendizagem escolar é um elemento fundamental ao seu desenvolvimento.

Stella: Eu estou gostando muito dessa nossa reflexão coletiva. Acho que somente agora, a partir das nossas discussões, é que estou começando a me dar conta da imensa contribuição da teoria sócio-histórica para a educação escolar e para a alfabetização em particular. Vygotsky propõe-nos uma revolução no olhar e no agir. As transformações são radicais. Trabalhar na perspectiva vygotskyana implica, além da reorganização do espaço da sala de aula e da ressignificação das relações de ensino, uma nova postura da professora, o que nos remete para a formação continuada. É fundamental estudarmos e discutirmos coletivamente sobre a nossa prática. Momentos como esse que vivemos no centro de estudos são importantíssimos para nossa formação...

Luana: A partir desses encontros de nossas reflexões coletivas, vamos nos formando *professoras pesquisadoras*.

Simone: No movimento coletivo de articular reflexivamente prática-teoria-prática.

Luana: Aprendemos umas com as outras, estudamos Vygotsky, praticando Vygotsky.

Stella: O mesmo processo ocorre com a criança. Essa descoberta me fascinou. Eu fiz as leituras solicitadas para os encontros, mas o que me chamou atenção é o processo que estamos vivendo. Não estamos discutindo abstratamente a teoria, pelo contrário, estamos vivendo a experiência de aprendizagem que Vygotsky aponta, estamos coletivamente operando na Zona de Desenvolvimento Proximal do grupo e de cada uma em particular.

Isabel: Isso nos mostra que é possível romper com práticas alfabetizadoras que têm se mostrado ineficientes, especialmente no que se refere à alfabetização das crianças das classes populares, consideradas portadoras de ‘patologias’: dislexias, problemas psicomotores, foniátricos,

neurológicos; desinteresse total, apatia, falta de motivação etc., ou seja, atribui-se às crianças problemas que não, necessariamente, elas os têm.

Stella: Isso é muito triste, mas é verdade! O pior é que nós concordamos e alimentamos tais práticas. Fomos formadas para acreditar neste mito – o mito das dificuldades de aprendizagem e da incapacidade da criança.

Isabel: E também no mito da incapacidade da professora.

Raquel: Isso é verdade. São tantos programas “milagrosos” que eu me sinto uma incompetente quando não consigo realizar o que é tão óbvio e simples, alfabetizar uma criança. É um nível muito alto de frustração que temos de suportar.

Bete: Mas é necessário considerar que esta é uma trama ideológica muito bem urdida. A alfabetização, ou melhor, a não alfabetização de milhares de crianças brasileiras deixa de ser uma responsabilidade social e passa a ser assumida, na escola como culpa individual, seja da criança e/ou de sua família, seja da professora.

A alfabetização tem se revelado uma das questões sociais mais fundamentais em virtude de suas implicações político-econômicas e por ser, ao mesmo tempo, instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa em muito o espaço meramente acadêmico e escolar. A ideologia da “democratização do ensino” produz a ilusão de um maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Ocorre que, no processo da produção do ensino em massa, as práticas pedagógicas aplicadas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam. Durante as décadas de 1960 e 1970, o Estado brasileiro difundiu e implementou a ideia da educação compensatória que, confundindo propositadamente “diferença” com “deficiência”, criou e, de certa forma, consolidou inúmeros mitos com relação ao fracasso escolar. Do mito da incapacidade da criança começou a surgir o mito da incompetência do professor. Para “compensar” esta nova “deficiência”, era necessário implementar os cursos de treinamento e os manuais didáticos para o professor malformado, mal informado e desatualizado. Numa surda situação de simulacro, como afirma Smolka,

em que os professores desconfiam das crianças e dos pais; os pais não confiam nos próprios filhos nem nos professores; as crianças aprendem a não confiar em si mesmas nem nos adultos, as relações interpessoais vão sendo camufladas, interrompidas e ninguém parece questionar as condições ou duvidar dos métodos” (1993, p. 16).

enquanto que a escola se manteve a mesma e o problema da evasão sem solução. A esse respeito ver: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

Zorayde: Alfabetizar uma criança não é um processo simples. Pelo contrário, exige muita preparação da professora. Da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquiriu algumas características

(é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que a professora se coloca (e é colocada), ela se apodera (não se apropria) do conhecimento; acredita que o possui (é levada a acreditar) que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Desse modo, a professora monopoliza o espaço da sala de aula: seu discurso predomina e se impõe. Daí sucede que o estatuto do conhecimento passa pela escolarização, o que significa dizer que quem não vai à escola não possui conhecimentos. Alfabetizar é uma atividade complexa, pois implica que a criança seja capaz de operar com a linguagem em sua modalidade escrita; implica apropriação da leitura e da escrita como momentos discursivos, de interlocução, de interação. É importante considerarmos o fenômeno social da **INTERAÇÃO VERBAL** nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas da vida.

Bete: Acho que, de um modo geral, todas nós temos (ou tivemos) essa ilusão. Acredito que tal ilusão decorre da não consideração de vários aspectos cruciais no processo de convivência, interação e relação com os alunos, pais, colegas de trabalho, funcionários, superiores, no cotidiano da escola. Nesse lugar, a professora ocupa uma posição de responsável pelo processo de alfabetização e assume a tarefa de ensinar crianças a ler e a escrever. Nesse mesmo lugar, as crianças ocupam uma posição de alunos, e assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever. Isto parece claro e evidente, portanto, não se questiona.

Zorayde: Do ponto de vista da “pedagogia da alfabetização” ousaria dizer que o que de fato vem acontecendo é que o ensino da escrita fundado na cristalização da linguagem e na neutralização/ocultação das diferenças provoca um conflito fundamentalmente social. Porque não se “ensina” simplesmente a “ler” e a “escrever”, aprende-se a usar “uma” forma de linguagem, “uma” forma de interação verbal, “uma” atividade, “um” trabalho simbólico: em outras palavras, o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que primeiramente passa pela linguagem falada, fica comprometido porque a escrita apresentada na escola está longe da linguagem falada pelas crianças.

INTERAÇÃO VERBAL

Para Bakhtin (1995), a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. Em outras palavras, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo constitui uma das formas mais importante da interação verbal – entendendo diálogo como toda forma de comunicação verbal. No processo de interação verbal, “as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles; portanto, como elementos do enunciado, elas não são “neutras”, mas trazem consigo sentidos” (visões de mundo).

Para Ana Luiza Smolka, a alfabetização não significa apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e frases. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Enquanto a escola parece ocupada em ensinar as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas, isto é, não trabalha com as crianças o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escrita. Essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escrita – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? Segundo Smolka, quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos professores, a característica da escrita é uma, e identifica-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interior” (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros). Em termos pedagógicos, então, o que se faz relevante aqui é o fato de que, quando se permite as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais para elas vêm à tona e se tornam “matéria-prima” do processo de alfabetização. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores se revelam. Assim, o texto de cada criança não repete ou reproduz o texto coletivo, mas permite que se inaugurem novos momentos de interlocução, de acordo com o que pareceu mais importante e relevante para cada uma, pelo que cada uma disse ou deixou de dizer. São os modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar o mundo que as crianças passam a expressar. A escrita começa a se tornar uma forma de interação consigo mesma e com os outros, uma forma de “dizer” as coisas. Com todas as hesitações, trocas e tentativas ortográficas, a criança passa a escrever o que ela quer ou precisa dizer. Entretanto, a função da escrita “para outro” e a presença de interlocutores também provocam uma tensão: no esforço de explicação do discurso interior, abreviado, sincrético, povoado de imagens – é nesse trabalho de explicitação das ideias por escrito, para o outro que as crianças vão experimentando e aprendendo as normas de convenção porque é justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou consegue fazer) do meu texto, daquilo que eu escrevo no meu texto, do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escrita. Aqui, novamente, se apresenta a questão dos procedimentos de ensino da leitura e da escrita na escola: a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escrita; tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e tem banido (reprovado) aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola não percebe é que a incompreensão não é resultado de uma incapacidade do indivíduo, mas de uma forma de interação. Fragmento do livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, de Ana Luiza Bustamante Smolka.

Bete: Não podemos esquecer o papel da brincadeira no processo de apropriação da linguagem...

Joana: O brinquedo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Bete: Para a aprendizagem também!

Zorayde: Comparada com a escola, a brincadeira parece, num olhar apressado, pouco estruturada e sem função explícita no desenvolvimento da criança. No entanto, o brincar influi significativamente no desenvolvimento da criança, a partir da produção de ZPD.

Tânia: Fale mais sobre isso.

Zorayde: O brincar e o brinquedo são o combustível que alimenta a transição entre a ação da criança com os objetos concretos (pedaço de madeira) e suas ações com significados (avião). No entanto, além da imaginação (produz situações imaginárias), o brincar é uma atividade organizada por regras que devem ser seguidas – mesmo nas brincadeiras de *faz de conta* e são, justamente, essas regras que produzem nas crianças comportamentos e atitudes diferenciadas (e de um modo geral mais avançadas) para sua idade. Através da brincadeira, a criança vai aprendendo a distinguir imaginação de realidade, ao mesmo tempo em que assimila o real a sua volta.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 2

1. Marque com um X a afirmativa verdadeira
- a) A teoria sócio-histórica fundada no materialismo histórico-dialético nos permite compreender os aspectos subjetivos e suas relações com os fenômenos sociais e contextos culturais. ()
 - b) A brincadeira infantil permite à criança realizar a transição entre a ação com os objetos concretos e ações com significados. ()
 - c) A teoria sócio-histórica se contrapõe ao paradigma da complexidade. ()
 - d) A relação aprendizagem-desenvolvimento apontada por Vygotsky exige uma outra organização e uma outra dinâmica para o espaço da sala de aula e para a aula em si. ()
 - e) O paradigma mecânico descarta a dicotomia sujeito *versus* objeto. ()
 - f) A ZPD é um domínio psicológico em permanente transformação. ()

RESPOSTA COMENTADA

Se você marcou as afirmativas a, b, c, d e f e deixou em branco apenas a afirmativa e, isso demonstra que você compreendeu as ideias centrais da teoria sócio-histórica no que se refere à relação desenvolvimento/aprendizagem. Mas se você encontrou algum tipo de dificuldade, sugerimos que reveja o vídeo Vygotsky, que trabalhamos na Aula 12 e releia os diálogos anteriores antes de reformular suas respostas.

Tânia: A brincadeira é uma expressão cultural e varia de contexto para contexto, de geração para geração. Como se situa essa dimensão cultural na teoria de Vygotsky?

Zorayde: Vygotsky enfatiza a natureza social do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Luana: E o jogo de faz de conta? Eu li que existe uma forte relação entre o brincar e a aprendizagem da escrita. Como você vê esta relação?

Zorayde: Vygotsky nos aponta que entre o gesto da criança e o signo escrito existem dois elementos fundamentais que possibilitam a materialização de um no outro. O desenho é uma continuidade do gesto, uma representação gráfica, inicial, do gesto. Posteriormente (e paulatinamente), o desenho transforma-se numa representação simbólica e gráfica do objeto. Observem estes desenhos produzidos por crianças do ensino fundamental:



Figura 13.1: Criança pegando uma fruta.

Fonte: Acervo da pesquisa “A alfabetização por projetos de trabalho de criança, alfabetização a partir da literatura: leitura e escrita – um convite à autoria”, coordenada pela Dr^a Carmen Lúcia Vidal Pérez.

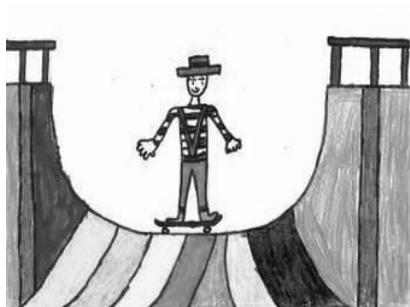


Figura 13.2: Andando de skate.

Fonte: Acervo da pesquisa “A alfabetização por projetos de trabalho de criança, alfabetização a partir da literatura: leitura e escrita – um convite à autoria”, coordenada pela Dr^a Carmen Lúcia Vidal Pérez.



Figura 13. 3: A casa.

Fonte: Acervo da pesquisa "A alfabetização por projetos de trabalho de criança, alfabetização a partir da literatura: leitura e escrita – um convite à autoria", coordenada pela Dr^a Carmen Lúcia Vidal Pérez.

Duda: São muito expressivos!

Zorayde: Exatamente, esses desenhos representam gráfica e simbolicamente o pensamento das crianças que os produziram. O mesmo acontece com a brincadeira, especialmente com o *jogo do faz de conta*. A ausência material de determinados objetos é compensada pelo uso de outros objetos que representam aqueles ausentes e, como os desenhos, vão paulatinamente se constituindo em signos que representam objetos como, por exemplo, o pedaço de madeira que se transforma em avião. Do ponto de vista do desenvolvimento (e da aprendizagem) o salto qualitativo está na possibilidade de representar, com ajuda de um objeto diferenciado, o gesto representativo do objeto original.

Duda: Isso é muito importante.

Alice: Para mim é totalmente novo. Quer dizer que mais importante do que a criança estabelecer relações de semelhanças (e correspondências) entre os gestos e os objetos que o representam é ela criar representações a partir de objetos totalmente distintos, com funções diferenciadas?

Duda: É representar o gesto de andar a cavalo montando numa vassoura!

Zorayde: É o gesto que atribui ao objeto a função de signo. No jogo de faz de conta, o uso de um mesmo objeto para representar determinado gesto, cria para esse objeto um significado que, independente do

gesto, passa a representar o objeto. Assim, a vassoura, ao transformar-se em cavalo, ganha outro significado.

Bete: Então o desenho e a brincadeira de faz de conta colaboram na produção da representação?

Zorayde: A representação simbólica, presente tanto no desenho, quanto na brincadeira do faz de conta, é uma forma anterior de linguagem que está articulada à linguagem escrita, ou seja, uma forma de comunicação inicial – o gesto –, a uma forma mais elaborada: a linguagem escrita passa necessariamente pela brincadeira, em especial a de *faz de conta* e, pelo desenho.

Glória: Não está claro para mim...

Zorayde: A escrita é representação. A criança escreve e ao escrever representa o que pensa, o que sente, representa suas ações e compreensões do mundo. A escrita como representação dispensa a linguagem oral – elemento intermediário que articula a realidade à escrita (na fase inicial de apropriação da escrita, a oralidade exerce um papel fundamental). A escrita desatrelada da oralidade torna-se simbólica, ou seja, uma forma de representação direta da realidade.

Vygotsky já fazia em seu tempo – década de 1920 – uma crítica que permanece atual aos processos de apresentação escolar da escrita para as crianças, inclusive aquelas em idade escolar. Ele dizia: “Ensinamos às crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1995, p. 183). Queria dizer, com isso, que, na forma como em geral apresentamos a escrita para a criança, o ensino do mecanismo prevalece sobre a utilização racional, funcional e social da escrita. Criticava o fato de que, em seu tempo, e também ainda hoje, de maneira geral, o ensino da escrita se baseia em um conjunto de procedimentos artificiais que exigem “enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno e, devido a tal esforço, o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior [...]. nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico” (VYGOTSKY, 1995, p. 183).

A escrita é um simbolismo de segundo grau, uma vez que “se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são signos de objetos e relações reais” (*idem*, p. 184). Em outras palavras, a escrita representa a fala, que, por sua vez, representa a realidade. Por isso, a escrita é uma representação de segunda ordem. Para que sua aquisição se dê de forma efetiva, no entanto, é preciso que onexo intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradualmente e a escrita se transforme num sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas. Só assim o leitor será capaz de ler ideias e não palavras compostas de sílabas num texto. Da mesma forma, ao escrever, registrará ideias e não apenas grafará palavras. Fragmento do texto O processo de aquisição da escrita na educação infantil. Contribuições de Vygotsky, de Suely Amaral Mello, in: Faria, A. L.G. e Mello, S. A. (Org.). *Linguagens infantis*. Outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

Duda: Por isso, é fundamental que as crianças tenham oportunidades de desenhar, de se expressar livremente, de brincar, fantasiar, imaginar, representar (o faz de conta como brincadeira, como teatro, como jogo etc.). Tenho observado que, de um modo geral, essas atividades são tratadas nos anos iniciais do ensino fundamental como atividades secundárias, quando na verdade é exatamente o contrário, tais atividades são fundamentais, elas são as bases do desenvolvimento de formas mais elaboradas de comunicação, como a escrita.

Glória: Então, se queremos que as crianças se apropriem da escrita – e não apenas reproduzam de forma mecânica o desenho das letras e palavras – como forma de linguagem e conhecimento, precisamos compreender e incorporar às nossas práticas cotidianas em sala de aula, o desenho e a brincadeira de faz de conta como forma de expressão, de produção de significados e de conhecimento do mundo e da cultura.

Duda: Exatamente, são as atividades – como o desenho, a pintura, a brincadeira de *faz de conta*, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala (é fundamental conversarmos com as crianças, estimularmos sua expressão oral, ouvir seus pensamentos, conversar em pequenos grupos, possibilitando que as crianças narrem e comentem suas experiências atribuindo significados ao vivido) que, de um modo geral, são consideradas menos importantes, improdutivas ou utilizadas para *passar o tempo*. No entanto, essas atividades são fundamentais para o desenvolvimento da criança e para a formação de sua identidade e personalidade, além de contribuírem significativamente para a apropriação e a consolidação da linguagem escrita.

Zorayde: Para Vygotsky, a apropriação da escrita é fundamental ao desenvolvimento cultural e psíquico da criança, pois a escrita é um sistema simbólico complexo que produz *sinapses* para formas mais elaboradas de pensamento.

Todas as nossas sensações, sentimentos, pensamentos, respostas motoras e emocionais, a aprendizagem e a memória, a ação das drogas psicoativas, as causas das doenças mentais e qualquer outra função ou disfunção do cérebro humano não poderiam ser compreendidas sem o conhecimento do processo de comunicação entre as células nervosas (neurônios). Os neurônios precisam continuamente coletar informações sobre o estado interno do organismo e de seu ambiente externo, avaliar essas informações e coordenar atividades apropriadas à situação e às necessidades atuais da pessoa. Isso ocorre essencialmente graças aos impulsos nervosos. Um impulso nervoso é a transmissão de um sinal codificado de um estímulo dado ao longo da membrana do neurônio, a partir de seu ponto de aplicação. Os impulsos nervosos podem passar de uma célula a outra, criando assim uma cadeia de informação dentro de uma rede de neurônios. Dois tipos de fenômenos estão envolvidos no processamento do impulso nervoso: os elétricos e os químicos. Os eventos elétricos propagam o sinal dentro de um neurônio, e os eventos químicos transmitem o sinal de neurônio a outro ou para uma célula muscular. O processo químico de interação entre os neurônios e entre os neurônios e células efectoras acontecem na terminação do neurônio, em uma estrutura chamada sinapse. Uma compreensão da transmissão sináptica é a chave para o entendimento das operações básicas do sistema nervoso a nível celular. O sistema nervoso controla e coordena as funções corporais, permitindo que o corpo responda, e aja sobre o meio ambiente. A transmissão sináptica é o processo-chave na ação interativa do sistema nervoso. Sinapse é o ponto de encontro entre neurônios. Fragmento do artigo Comunicação entre as células nervosas, de Silvia Helena Cardoso, disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n12/fundamentos/neurotransmissores/neurotransmitters2_p.html>.

Tânia: Se, para Vygotsky, o conhecimento e o desenvolvimento são processos sociais e culturais, ao nos propormos a pensar uma prática educativa fundamentada na teoria sócio-histórica, devemos levar em consideração que os processos de aprendizagem das crianças trazem em si marcas culturais distintas, é isso?

Zorayde: Sim. A professora, ao considerar a natureza social da aprendizagem e do desenvolvimento, redimensiona a relação pedagógica.

Tânia: Em especial, no processo de alfabetização. Eu trabalho com um grupo de crianças de primeiro ano de escolaridade e isso tem me angustiando muito. Será que serei capaz de ajudá-las a se apropriarem da leitura e da escrita?

Zorayde: A dimensão cultural da linguagem (em geral) e particularmente da escrita tem um papel fundamental na teoria de Vygotsky. Ao se apropriar da escrita como um bem cultural, como uma marca de sua cultura, a criança se insere de forma mais incisiva e participa de modo singular dessa cultura, pois, ao mesmo tempo em que dela se apropria, a transforma.

Bete: Aí reside o caráter social da aprendizagem. Sozinha, a criança não avança. É fundamental a colaboração do outro, seja um colega seja

um adulto que lhe ajude; é a ZPD. A organização da aula e do espaço da sala de aula deve propiciar interações entre as crianças de modo que as ZPDs possam ser ativadas.

Stella: A professora é o outro nesta relação de interação e tem um papel fundamental tanto no desenvolvimento quanto na aprendizagem da criança.

Zorayde: Ao tomar como referência a história e a cultura das crianças, a teoria sócio-histórica, sendo incorporada ao processo pedagógico e a alfabetização em particular, desloca o papel do professor do lugar daquele que apoia a alfabetização da criança (como afirmam muitas leituras da psicogênese), para o lugar daquele que participa, junto com a criança, de seu processo de apropriação da linguagem escrita.

Tânia: Como assim?

Zorayde: A escrita é uma prática cultural. É um bem cultural. É um conhecimento produzido historicamente. Mas não é um conhecimento óbvio. O fato de viver e conviver com a escrita numa sociedade letrada e escolarizada não implica que a criança irá se apropriar dela espontaneamente ou assimilá-la naturalmente. Pelo contrário, a escrita é um conhecimento social que precisa ser ensinado.

Tânia: Mas qual seria o papel da professora nesse processo? Como ensinar tendo como fundamento a teoria sócio-histórica?

Zorayde: O ensino, nessa perspectiva, é redimensionado. Cabe à professora apontar alguns índices fundamentais à compreensão do funcionamento da escrita: o nome da letra; o som das letras, a ordem das letras numa palavra, a composição silábica; as marcas que traduzem a oralidade – acentos e sinais gráficos. Esse é um processo coletivo. As relações de ensino se deslocam – todos pensam, participam e discutem coletivamente, a professora não é a única informante, o conhecimento sobre a escrita é um processo coletivamente construído.

Janine: A aprendizagem da escrita é um processo complexo. A aprendizagem é um processo complexo. A alfabetização é, do meu ponto de vista, um dos mais altos níveis de complexidade do processo de escolarização do sujeito. É complexo também para quem ensina. Nossa memória é seletiva, nós esquecemos como nos alfabetizamos. Nos lembramos talvez da professora, do caderno, de imagens do livro, do livro ou cartilha, mas dificilmente nos lembramos como nos sentimos diante das letras...

Zorayde: Você tem razão, Janine, a apropriação da linguagem escrita é um processo complexo, o que torna as relações aprendizagem-ensino, especialmente nos anos iniciais e particularmente nas classes de alfabetização, muito especiais.

Janine: Eu não acho que toda professora tem condição de alfabetizar...

Joana: Eu discordo de você, Janine.

Janine: Eu não estou falando de competência técnica, mas de sensibilidade.

Joana: Pois eu acho que essa é a característica fundamental da docência: a articulação da competência técnica a uma sensibilidade ética e estética (aqui entendida como outro modo de ser e fazer a profissão).

Zorayde: Eu concordo que a alfabetização é um processo complexo, pois envolve dimensões altamente complexas: a complexidade da própria escrita; da relação aprendizagem-ensino; da relação criança-criança, criança-professora, criança-conhecimento, professora-conhecimento.

Isabel: Eu penso que a perspectiva histórico-cultural ou sócio-histórica da alfabetização nos apresenta uma possibilidade de viver esta complexidade de forma mais tranquila, quando aponta o papel essencial das interações.

Zorayde: É verdade; este é um dos princípios fundamentais da teoria de Vygotsky: a aprendizagem é um processo intersubjetivo que se dá primeiramente no plano coletivo externo (intersubjetivo) e, posteriormente, ao se consolidar, é internalizado (plano intrassubjetivo) como conhecimento consolidado.

Isabel: O que nos possibilita reorganizar a prática pedagógica a partir do coletivo: momentos coletivos de planejamento, diálogo, discussão e estudo, trabalhos em grupos, rodas de leitura, rodas de conversas etc.

Zorayde: A teoria sócio-histórica valoriza e respalda teoricamente a participação/contribuição do outro no processo de aprendizagem da criança. Vygotsky compreende a aprendizagem humana como um processo intersubjetivo e a relação de ensino como um processo compartilhado – todos ensinam a todos. Para ele desenvolvimento e aprendizagem são processos sociais, portanto a presença do outro é fundamental.

Bete: A alfabetização para Vygotsky tem um impacto muito grande no desenvolvimento da criança...

Zorayde: É importante ressaltar o papel de destaque que Vygotsky dá ao processo de apropriação da escrita. Mas não podemos esquecer que escrita é linguagem – uma modalidade da linguagem. E a linguagem é central na teoria sócio-histórica. A linguagem é uma produção histórico-cultural. A escrita é um instrumental simbólico poderoso em nossa cultura. A apropriação da escrita pela criança potencializa seu desenvolvimento mental e provoca o desenvolvimento de novas funções mentais; a percepção, a atenção, a memória, a imaginação. O modo de trabalho simbólico é o próprio modo de apropriação da cultura.

Stella: Na alfabetização, ou melhor, no processo de apropriação da escrita, existe uma tensão permanente entre pensar-conhecer-fazer: a criança, ao imaginar a palavra, vive a tensão de materializá-la no papel, ou seja, de escolher as letras que a compõem, selecioná-las e organizá-las numa determinada composição. Toda essa tensão atravessa os movimentos do conhecer: imaginar, pensar, fazer. É muita coisa para a criança fazer sozinha. Essa tensão é compartilhada e atenuada *no e com* o fazer coletivo, o que possibilita, acima de tudo, um clima de confiança, solidariedade e segurança nas relações em sala de aula.

Zorayde: Vygotsky defende que o processo de conhecimento humano dá-se pela apropriação, por parte das novas gerações, dos instrumentos produzidos pela humanidade ao longo do processo histórico.

Glória: Por favor explique-nos melhor.

Zorayde: Tomemos a linguagem escrita como exemplo. A escrita é uma produção cultural, criada em função das necessidades do desenvolvimento social humano. Portanto, a escrita é um bem cultural criado com uma finalidade específica. As novas gerações se apropriam da escrita a partir de seu fim social. Toda produção cultural humana tem um fim social.

Simone: No caso da escrita, sua finalidade (e função) social seria registrar experiências e acontecimentos, expressar ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, emoções etc., além da comunicação.

Stella: Na escola, a escrita deve ser apresentada às crianças a partir de sua função social, ou seja, em sua função de registro e memória, em sua função expressiva e em sua função comunicativa.

Raquel: Mas não é assim que acontece. As atividades de escrita, de um modo geral, são apresentadas, nas diferentes metodologias, nas

cartilhas e nos diferentes programas de alfabetização, com um fim em si mesma: como atividades para ensinar a ler e a escrever.

Alice: O problema é que essas atividades, que têm como finalidade ensinar a ler e a escrever, procuram “facilitar” o processo de aprendizagem da escrita. Nessa perspectiva, acredita-se que é mais fácil para a criança partir do mais simples, ou do mais “fácil”: ensina-se primeiro as letras e com elas a composição de sílabas, palavras, frases e textos, para finalmente se chegar aos processos de comunicação e expressão.

Glória: Ou seja, todo este “procedimento didático” ignora totalmente a função social da escrita. Os exercícios de escrita – vamos chamar assim, pois é isso que esperam que nós, professoras alfabetizadoras, façamos – se reduzem ao treino da grafia das letras, sílabas e palavras...

Stella: São tarefas a serem executadas pelas crianças – que apenas devem reconhecer as letras, o que não lhes possibilita ler: é muito comum encontrarmos crianças que reconhecem as letras, mas não leem. A alfabetização fundada nessas práticas de reconhecimento (e memorização) de letras e sílabas, dificulta/impede que a criança perceba que a escrita é um instrumento cultural. A escrita na escola é um dever.

Bete: O que é lamentável! Pois a escrita não é trabalhada em sua função de expressão e comunicação na escola, não expressa desejos, pensamentos e sentimentos ou compartilha informações, opiniões e experiências. A escrita, como dever, é vazia e árida. Assim, a criança, ao interagir com a escrita como um dever, vai atribuindo ao ato de escrever um sentido mecânico, e esse sentido vai marcar a relação da criança com a escrita. É muito comum encontrarmos crianças e jovens, em níveis mais avançados de escolaridade, que não se sentem capazes de se expressar pela linguagem escrita.

Zorayde: É importante atentarmos para um ponto que Vygotsky destaca em toda sua obra – o homem é um sujeito interativo. Aprende na interação com o outro.

Tânia: A relação de ensino é uma relação essencialmente dialógica.

Zorayde: Para Vygotsky, a atividade de ensino é uma atividade orquestrada no coletivo e compartilhada *com e por* todos.

Janine: Eu entendo o papel da professora alfabetizadora, a partir da teoria sócio-histórica, como aquela que problematiza, instiga e acompanha as formulações das crianças. Entendo que, se a aprendizagem é um pro-

cesso coletivo, o ensino também o é, portanto a promoção de ambientes coletivos favorecem momentos coletivos de *aprendizagem-ensino*.

Zorayde: O outro, a professora ou os companheiros são fundamentais no processo de aprendizagem da criança. Para a criança, aprender é atribuir sentido. Só aprende o que lhe faz sentido.

Janine: Então, se a criança não vê sentido no que está sendo ensinado, ela se desinteressa, é isso?

Bete: A criança precisa compreender a finalidade, ou a função da escrita. Somente assim, ela terá condições de atribuir um sentido ao que lhe está sendo proposto. Assim, a participação das crianças no planejamento das atividades é fundamental.

Zorayde: O mais importante no processo de apropriação da escrita é dar a oportunidade de interagir com ela, usando-a, interpretando-a, pensando sobre ela, se expressando através dela. O fundamental é que a professora compreenda que a apropriação da escrita se opera a partir do diálogo da criança com a cultura.

Bete: Mas na escola esse processo implica a mediação da professora e das outras crianças, num movimento coletivo de diálogo com a cultura e seus elementos.

Stella: A criança não se apropria da escrita somente porque a professora ensina a grafia das letras. Pelo contrário, ela só usa a escrita se compreende seu sentido. Vygotsky afirma que, da mesma forma com que a criança se apropria da linguagem oral, – a partir da necessidade de interagir socialmente com os outros –, a linguagem escrita também precisa se tornar uma necessidade para a criança.

Janine: Tal perspectiva exige outra postura da professora e aponta para transformações significativas na prática alfabetizadora.

Bete: Sim, não se trata mais de oferecer à criança exercícios de treino e memorização de letras e palavras, mas de ajudar a criança a compreender o significado da escrita em sociedades letradas como a nossa, suas funções, suas finalidades; estimular sua *curiosidade epistemológica*, produzir desejos e criar necessidades em relação à escrita.

Para Paulo Freire, a curiosidade é uma necessidade ontológica do ser humano: uma característica fundamental em sua busca permanente de saberes que lhe possibilitem a criação e recriação de sua própria existência, elemento fundamental à produção do conhecimento. Freire considera os atos de ensinar e aprender, que caracterizam a natureza da prática educativa, enquanto “dimensões do processo maior – o de conhecer” (1992, p. 110). Propõe, nessa perspectiva crítica de conhecer, em oposição à concepção de educação bancária, castradora da curiosidade dos educandos, uma concepção problematizadora e libertadora de educação a partir da qual seja a capacidade de conhecer associada à curiosidade em torno do objeto, constituindo-se numa vivência permanente do “desafio à curiosidade ingênua do educando para, com ele, partear a criticidade” (FREIRE, 1995, p. 79) e ir forjando a constituição da curiosidade epistemológica. Própria da “consciência crítica, aquela que não se satisfaz com as aparências” (FREIRE, 1979b, p. 40) e desejosa de compreender os problemas com maior profundidade, a curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, mas é a curiosidade que está ligada ao ato de conhecer. O homem foi, ao longo de sua história, aprimorando sua capacidade de conhecer, transformando sua curiosidade ingênua numa “curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão. Freire preocupa-se também com “uma prática formadora fundada no estímulo e no desenvolvimento da curiosidade epistemológica” (1994, p. 130), dando ênfase à necessidade de uma educação que se comprometa em promover a passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, que estimule criticamente a capacidade de aprender, de aventurar-se e arriscar-se no exercício fundamental da inteligibilidade crítica do mundo (Fragmento do artigo Recriando Paulo Freire no Ensino Superior, de Ana Lúcia Souza de Freitas, trabalho apresentado no V Fórum de Estudos Leitura de Paulo Freire).

Janine: Eu concordo com tudo isso, mas não sei como estimular o interesse da criança e exercitar o desejo dela em relação à escrita sem propor atividades de escrita. Se não começo pelas letras, começo por onde? Como fazer?

Bete: Não é bem assim. É claro que as letras precisam ser ensinadas. Como escrever sem saber as letras? A questão não se restringe ao que se ensina. É uma questão complexa que envolve mudanças na prática pedagógica. A principal delas é a participação da criança na definição das atividades propostas.

Luana: Exemplifique por favor.

Bete: Possibilitar que as crianças contem histórias, contem suas próprias histórias, criem histórias, transformem essas histórias em teatro, que utilizem e experimentem diferentes linguagens. Estimular suas capacidades de observação e de resolução de problemas. Promover o debate e a reflexão coletiva sobre temas ou assuntos apontados pelas crianças. Estabelecer, coletivamente, o uso do espaço, o uso do tempo e a rotina diária da sala de aula.

Zorayde: Do ponto de vista da prática pedagógica, em especial no diz respeito ao papel da professora no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, vale a pena destacar algumas diretrizes que Vygotsky aponta:

- a. aprender a ler e a escrever é, numa sociedade letrada, uma necessidade tão natural quanto aprender a falar;
- b. a escrita deve ser apresentada de modo que a criança sinta necessidade dela;
- c. a escrita é uma atividade cultural complexa, portanto, não pode ser reduzida a um ato motor;
- d. apresentar para a criança a linguagem escrita em sua função e finalidade e não reduzi-la à grafia de letras, sílabas, palavras, frases e textos sem sentido.

Bete: Infelizmente, nosso tempo acabou. Gostaria de agradecer à Zorayde por essa conversa tão esclarecedora. Vamos sair desse encontro conhecendo um pouco mais da teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky e suas contribuições para a prática alfabetizadora.



Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

3. Com base nesta aula, vamos produzir um pequeno glossário de termos (e conceitos) da teoria sócio-histórica. Releia esta aula (e também a Aula 12) e escreva ao lado dos termos elencados uma definição, elaborada por você, com base em sua compreensão da teoria de Vygotsky.

Aprendizagem	
Cultura	
Escrita	
Desenvolvimento	
Interação	
Intersubjetivo	
Linguagem	
Mediação	
Zona de Desenvolvimento Proximal	

RESPOSTA COMENTADA

Não há uma resposta padronizada. O importante é que você releia as aulas e registre com suas palavras sua compreensão dos conceitos elencados. Lembre-se, você encontrará nesta e na Aula 12 elementos e pistas que lhe ajudarão a formular suas definições. Caso sinta dificuldade, procure seu tutor, converse com ele e explicita suas compreensões e dúvidas.

CONCLUSÃO

No encontro, as professoras tiveram oportunidade de refletir mais profundamente sobre as implicações do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Puderam ainda discutir mais especificamente sobre a apropriação da linguagem pela criança na perspectiva vygotskyana e seus desdobramentos para a prática alfabetizadora.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Registrando o aprendido, refletindo para conhecer mais e melhor.

Janine: Oi, para todos e todas que estudaram com a gente a teoria de Lev Vygotsky. Hoje fiquei encarregada de fazer o registro crítico das discussões. A conversa com Zorayde foi ótima! Como ela me esclareceu! Estou organizando minhas anotações para registrar tudo. É muito importante o registro de nossas reflexões. Você também pode deixar registradas suas ideias sobre tudo que vivenciamos aqui. Busque preencher a ficha da Aula 13, tentando compreender seu próprio processo de aprender.

RESPOSTA COMENTADA

Esta também é uma atividade que não tem uma resposta única. Mais uma vez, a experiência de cada um vai prevalecer. Temos certeza de que você terá facilidade para preencher a ficha. Caso tenha alguma dificuldade, faça uma releitura da aula ou converse com seu tutor no polo.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, debruçar-nos-emos sobre os discursos produzidos pelas políticas públicas e pelos programas de alfabetização implementados no período de 1999 a 2009 e as práticas alfabetizadoras que engendra(ra)m. Até lá!

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 13

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula?

2. O que considere relevante na aula de hoje?

3. O que eu pensava que sabia mas aprendi de outro modo?

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula?

5. Quais foram as questões sobre as quais a aula me fez pensar e em que gostaria de me aprofundar?

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula?

RESUMO

Nesta aula, vimos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que se refere ao percurso dos movimentos de aprendizagem e desenvolvimento, de funções ainda potenciais, para a sua consolidação como conhecimento ou conduta. A ZPD diz respeito ao fato de o que uma criança é capaz de fazer com ajuda hoje, conseguirá fazê-lo de forma independente, amanhã. Vygotsky chama atenção através desse conceito para o fato de que, ao “precisar de ajuda” para realizar uma tarefa ou resolver um problema, não significa que a criança não saiba, ou não possua tal habilidade específica. Pelo contrário, a ZPD aponta que existe um conhecimento em construção, um movimento de aprendizagem em andamento. No que se refere à prática pedagógica escolar, tal conceito tem implicações profundas, pois exige a organização de outra dinâmica para o espaço da sala de aula e da aula em si. A teoria sócio-histórica de Vygotsky, ao apontar que a aprendizagem potencializa o desenvolvimento, redefine a função social da escola que passa a desempenhar um papel fundamental na constituição e no desenvolvimento psicológico dos sujeitos que vivem em sociedades escolarizadas.

Políticas públicas de alfabetização e a invenção do letramento – 1ª parte

*Carmen Lúcia Vidal Perez
Marisol Barenco de Mello*

AULA 14

Meta da aula

Apresentar e discutir criticamente as políticas públicas de educação e suas repercussões na alfabetização, nas décadas de 1990 e 2000.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer as vinculações ideológicas que sustenta(ra)m as políticas de alfabetização na contemporaneidade;
2. reconhecer o papel estratégico da educação, em geral, e da alfabetização, em particular, como exigência do processo de globalização econômica;
3. redimensionar as relações Estado, sociedade e educação.

Pré-requisitos

Para melhor compreensão das discussões que serão realizadas nesta aula, recomendamos que você assista, na plataforma, ao vídeo **Mudando Paradigmas na educação**.

INTRODUÇÃO

Esta é a primeira parte da discussão sobre políticas públicas contemporâneas de alfabetização, em que buscamos compreender como foram estabelecidas as bases que redefiniram o sentido e o significado do termo alfabetização, bem como as práticas pedagógicas que engendraram e seus desdobramentos para a formação de professoras alfabetizadoras. Nesta aula, veremos o impacto das reformas políticas de cunho neoliberal, implementadas a partir da década de 1990, na educação, em geral, e na alfabetização, em particular. A partir de 1990, a alfabetização torna-se, gradativamente, o foco das políticas para a educação básica. O ano de 1990 foi instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como Ano Internacional da Alfabetização, sendo o dia 8 de setembro definido como Dia Internacional da Alfabetização. Ainda em 1990, a Unesco promove a Conferência educação para todos (EPT), que define uma agenda de ações educativas para toda a década. E, por último, mas não menos importante, destacamos o Acordo de Washington (mais conhecido como Consenso de Washington) em que o Brasil, como todos os países subdesenvolvidos e com altos índices de analfabetismo, compromete-se a implementar políticas sociais e educacionais, que visam ampliar as condições de competitividade no cenário internacional da globalização.

DIÁLOGOS

Três professoras da escola participaram de um congresso sobre Política Educacional para a Alfabetização e a Educação Básica e tiveram oportunidade de assistir a várias conferências que trataram da temática sobre diferentes pontos de vistas. Ficou combinado com o grupo que, na primeira reunião após o Congresso, aquelas que participaram do evento se encarregariam de socializar com as colegas as informações, as aprendizagens e o material do Congresso, bem como ficariam encarregadas de coordenar as discussões no Grupo de Estudos.

Bete: O encontro hoje foi organizado por Simone, Luana e Glória, que vão socializar conosco suas descobertas e aprendizagens ao longo dos três dias do Congresso sobre Política Educacional para a Alfabetização e a Educação Básica.

Simone: Para iniciarmos nossas discussões de hoje, trouxemos um vídeo a que assistimos no Congresso: Mudando Paradigmas na Educação. Trata-se de uma palestra ilustrada, proferida pelo educador inglês Sir **KENNETH ROBINSON**.

KENNETH ROBINSON

É um educador e intelectual inglês, consultor internacional em educação nas artes para governos, organizações sem fins lucrativos e órgãos de educação artes. Ele foi diretor do Projeto Arte nas Escolas (1985-1989), desenvolvido em toda a Inglaterra. Lecionou Educação Artística na Universidade de Warwick, no período de 1989-2001 e, em 2003, foi nomeado cavaleiro pela Rainha Elizabeth II por serviços prestados às artes e à educação inglesa.

Verônica: Esse vídeo é pequeno, mas é muito denso! Quanta informação!

Raquel: Eu confesso que não tinha ideia dessa trama que envolve, Educação, Mercado, Estado...

Luana: Eu também me senti assim quando vi o vídeo. Fiquei surpresa, espantada e preocupada!

Raquel: Mas é impossível não se preocupar diante desse quadro!

Verônica: O mais preocupante é não se deixar abater. Nós, professores, precisamos dessa consciência. De um modo geral, temos aquele sentimento de que, quando entramos em sala de aula e fechamos a porta da sala, temos autonomia total, mas é uma ilusão! Não estamos sozinhos! Estamos enredados nessas redes de poder, que tramam as políticas educacionais contemporâneas.

Isabel: Às vezes, tenho a sensação de que somos meros fantoches!

Simone: Também não é assim. Não somos tão impotentes como nos querem fazer crer. A importância de participar de eventos científicos está na possibilidade de ouvirmos outras vozes, de tomarmos conhecimento de outros pontos de vista, de nos conscientizarmos sobre as tramas político-ideológicas que envolvem nossa tomada de decisões no cotidiano da escola.

Glória: Essa é a nossa proposta de hoje: discutir sobre as intenções, meios e fins que o discurso oficial do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de educação, bem como as corporações empresariais, proclamam e instituem na educação brasileira contemporânea.

Raquel: Isso percebemos no vídeo. Embora fale dos Estados Unidos, podemos inferir que esse modelo aplica-se a todos os países, em especial aos países latino-americanos.

Stella: Mas não só. Esse foi o modelo imposto pelo **BANCO MUNDIAL** a todos os países tomadores de empréstimos. Ou seja, a condição de conseguir financiamento internacional, com aval do Banco Mundial era/é implementar a política educacional estabelecida pelo Banco e atingir as metas estabelecidas no período determinado.

Isabel: Mas esse modelo não é novo. Isso começa na década de 1980!

Bete: Sim, mas no Brasil é na década de 1990 que a política e os programas educacionais de cunho neoliberal passam a ser implementados.

BANCO MUNDIAL

Uma das duas instituições financeiras internacionais que sustentam o neoliberalismo (a outra é o Fundo Monetário Internacional – FMI). Foi criado em 1944 na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, em Bretton Woods, New Hampshire, EUA. O Banco Mundial é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O Banco Mundial possui 181 países-membros. Sete países controlam o Banco Mundial que controla os 177 países-membros; são eles: Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, França, Canadá, Japão e Itália – os sete países mais ricos do mundo, também conhecidos como o grupo dos sete grandes – G7.

DERMEVAL SAVIANI

Filósofo e pedagogo brasileiro, nascido em Santo Antônio de Posse – SP, no dia 25 de dezembro de 1943. Formou-se em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1966, e fez seu doutorado em Filosofia da Educação na mesma instituição. Lecionou na Universidade Federal de São Carlos e, desde 1980, é professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, da qual tornou-se professor emérito. Considerado um dos maiores filósofos da educação, Saviani é o precursor da pedagogia dialética no Brasil – tendência pedagógica denominada Pedagogia histórico-crítica. Saviani busca, no campo da teoria educacional, focar as relações entre a educação e a política, além do alcance da atuação política na prática educativa e a especificidade da educação. Dentre suas principais obras destacam-se: *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1980), *Escola e democracia* (1983) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991).

Luana: No Congresso tivemos a oportunidade de assistir à conferência do professor **DERMEVAL SAVIANI** e ele falou exatamente isso que você acabou de dizer, Bete. A década de 1990 foi decisiva para a educação brasileira contemporânea. Foi a partir de 1990 que a alfabetização passou a significar muito mais do que aprendizagem da leitura e da escrita.

Raquel: Como assim significar mais do que aprendizagem da leitura e da escrita?

Luana: Exatamente, a alfabetização passou a ser objeto de interesses políticos e econômicos. Foi a partir do governo Collor de Mello e sua política de desestatização e de reformas políticas fundadas no Consenso de Washington e impostas pelo Banco Mundial que se aprofundaram as reformas educacionais iniciadas na década de 1980.

É no governo do presidente Fernando Collor de Mello que se inicia a reforma do Estado Brasileiro. O governo Collor de Mello promove a abertura do mercado nacional às importações e inicia o Programa Nacional de Desestatização, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. A inserção do Brasil no cenário internacional globalizado se deu pela imposição de novas perspectivas de competitividade; a redução das ações estatais e a privatização eram exigências fundamentais: a reforma do Estado brasileiro visava a sua minimização para que o país se incluísse na nova ordem de mercado. Libâneo (200, p. 163) afirma que “a atrelagem financeira ao mercado globalizado refletiu-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de âmbito social e, entre elas, especialmente a educação”.

Raquel: Explique melhor isso.

Glória: Desde o início da década de 1980, as reformas educacionais eram implementadas nos diferentes países sob a coordenação de diferentes organismos internacionais. Os objetivos dessas reformas eram adequar os sistemas de ensino às exigências da globalização. Tais reformas educacionais estavam/estão inseridas na ideologia neoliberal. O Banco Mundial, a partir do início da década de 1980, passou a direcionar um grande volume de recursos para a Educação e a patrocinar/impor reformas educacionais.

O neoliberalismo pode ser uma corrente de pensamento e uma ideologia, ou seja, uma forma de ver e julgar o mundo social ou um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos. Na política, neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia em que deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. O neoliberalismo defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e a ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos etc. Na educação, neoliberalismo significa qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade – essas são as palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação.

Simone: A partir do **CONSENSO DE WASHINGTON**, o Banco Mundial, muda sua postura em relação aos países tomadores de empréstimos. Na década de 1980, o Banco Mundial limitava-se a fazer avaliações esporádicas das medidas adotadas pelo países para fazer frente ao pagamento dos empréstimos. A partir da década de 1990, passa a orientar as metas e ações dos países devedores em torno de suas políticas sociais, em especial da política educacional.

Glória: O Consenso de Washington delineou cinco eixos que deveriam/devem orientar as políticas de ajuste dos países em desenvolvimento:

1. equilíbrio orçamentário e redução de gastos públicos;
2. abertura comercial e redução de tarifas de importação;
3. liberação financeira ao capital estrangeiro;
4. redução da intervenção do Estado e ampliação do mercado;
5. privatização das empresas e dos serviços públicos.

Raquel: Ah! Agora estou começando a entender a relação da educação com a política.

Bete: A política educacional brasileira está vinculada à política econômica globalizada.

Tânia: A globalização está em nossa vida cotidiana. Vivemos num tempo e num mundo globalizado.

CONSENSO DE WASHINGTON

Em novembro de 1989, ocorreu uma reunião em Washington, promovida por John Williamson no International Institute for Economy. O objetivo da reunião foi discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os países participantes (entre eles o Brasil) assinaram o Acordo de Washington se comprometendo a implementar as recomendações definidas na reunião. Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto dessas recomendações, que foram unanimemente acatadas (e desejadas) pelos diferentes organismos internacionais presentes e pelos intelectuais (representantes de países latino-americanos) que atuavam nos diversos institutos de economia.

UNESCO

Fundada em 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações, a Unesco promove e patrocina atividades culturais de preservação do patrimônio cultural mediante o estímulo da criação e a criatividade e a preservação das tradições orais, assim como a promoção dos livros e a leitura. No âmbito da educação, o seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Para isso, financia a formação de professores, uma de suas atividades mais antigas, e cria escolas em regiões de refugiados.

E-9

Conhecido como o grupo dos nove países em desenvolvimento com a maior população do mundo. Neles, há mais de dois terços dos analfabetos adultos e mais da metade das crianças não escolarizadas do mundo. É formado por Bangladesh, Brasil, China, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Os países do E-9 têm um papel fundamental a desempenhar na alfabetização, uma vez que cerca de 70% dos analfabetos do mundo (em especial os adultos) vivem nesses países.

Glória: Exatamente. Vejam bem, em 1990, a **UNESCO** promove a Conferência Educação Para Todos em Jomtien, na Tailândia. Nessa conferência, os 155 países participantes assinam um termo de compromisso de reduzir o índice de analfabetismo. Em 1993, na Reunião sobre a Educação Para Todos, realizada em Nova Délhi, na Índia, os organismos patrocinadores criaram uma nova estratégia de ação – criação da **E-9**, que visa concentrar esforços nos nove países mais populosos do mundo, os quais apresentavam mais de 10 milhões de analfabetos e que ainda não haviam conseguido reduzir seus índices. A partir da criação da E-9, o Banco Mundial assume a condição de principal agência de assistência técnica à educação.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a Unesco e a Unicef, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs). A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos governos e outras entidades participantes. A esse respeito ver: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “Conferência de Jomtien” (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Segundo Márcia Souto Maior Mourão Sá:

Embora a Conferência Mundial sobre Educação não tenha inaugurado a temática da Educação Universal – conferências anteriores já haviam traçado metas de alfabetização e educação universais – ela se diferencia das demais pela nova visão e o alcance da Educação Básica que passa a representar para as políticas educativas do mundo inteiro, a tal ponto que podemos afirmar que Jomtien configura-se como um divisor entre dois tempos históricos bem definidos: antes e depois de sua existência. Um dos exemplos dos frutos gerados por esse evento é a criação do Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (EFA Fórum), encarregado de acompanhar a implementação da Educação Para Todos em nível mundial. A primeira reunião do Fórum (Paris, 1991) analisou o que os países e as agências financiadoras fizeram em prol da expansão da Educação Fundamental e focou sua atenção na meta – todos – e em estimar os custos que garantiam a universalização. A segunda reunião (Nova Délhi, 1993) concentrou-se na qualidade da Educação Básica e fez uma revisão dos avanços nos dois primeiros anos da Educação para Todos. (Trecho extraído de “Rumo a uma política para a Educação Inclusiva”, disponível em <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/13269.pdf>).

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 1**

1. Leia o trecho a seguir e marque com V as afirmações verdadeiras e com F as afirmações falsas.

Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo). (Extraído do verbete "Conferência de Jomtie", de autoria de MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena do *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002).

- a) Os Planos Decenais de educação visavam implementar as diretrizes traçadas na conferência de Jomtien. ()
- b) A universalização da Educação Fundamental e a erradicação do analfabetismo eram as principais metas do Plano Decenal da educação brasileira para a década 1993-2003. ()
- c) A educação brasileira já assegurava os conteúdos mínimos necessários à vida contemporânea antes mesmo da elaboração do Plano Decenal. ()

RESPOSTA COMENTADA

Se você marcou as afirmativas a(V), b(V) e c(F), isso demonstra que você compreendeu os objetivos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Mas se você encontrou algum tipo de dificuldade, sugerimos que releia o texto, em especial os boxes explicativos e verbetes, antes de reformular suas respostas.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 2

2. Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

1- ONU	() Grupo dos sete países mais ricos do mundo que controla o Banco Mundial: Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, França, Canadá, Japão e Itália.
2- EFA	() Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; tem por objetivo contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante educação, ciência, cultura e comunicações.
3- BM	() Consenso de Washington
4- FMI	() Banco Mundial
5- E-9	() Educação Para Todos promovida pela Unesco e realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990.
6- MEC	() Grupo dos nove países em desenvolvimento com a maior população do mundo e com altos níveis de analfabetismo, juntos concentram 70% da população analfabeta mundial; são eles: Bangladesh, Brasil, China, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.
7- CW	() Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, encarregado de acompanhar a implementação da Educação para Todos em nível mundial.
8- EPT	() Organização das Nações Unidas, também conhecida pela sigla ONU, é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais.
9- G7	() Fundo Monetário Internacional
10- Unesco	() Ministério da educação do Brasil

RESPOSTA COMENTADA

Se você marcou a sequência 9, 10, 7, 3, 8, 5, 2, 1, 4, 6, isso demonstra que você conhece tanto os diferentes organismos internacionais que influenciam as políticas educativas nos diferentes países, quanto as ações e os programas que engendram. Este conhecimento é fundamental para compreendermos as intrincadas tramas das políticas de alfabetização na contemporaneidade. Mas se você encontrou algum tipo de dificuldade, sugerimos que releia o texto, em especial os boxes explicativos, focando especial atenção nas siglas dos programas e dos organismos internacionais que os formulam.

A IDEOLOGIA DO APRENDER A APRENDER E A POLÍTICA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

Luana: O neoliberalismo faz da alfabetização (e na escolarização) da população uma estratégia fundamental à implantação de sua doutrina econômica. Nesse sentido, como já vimos anteriormente, a alfabetização, no momento em que passa a ser objeto de interesses políticos e econômicos, implica muito mais do que a aprendizagem da leitura e da escrita.

Glória: Exatamente, desde a Conferência de Jomtien que as políticas educacionais se direcionam para (e são direcionadas por) uma concepção fundada na *pedagogia do aprender a aprender*.

Janice: *Pedagogia do aprender a aprender*? Eu já ouvi falar, mas não conheço essa corrente pedagógica.

Glória: É uma corrente pedagógica gestada na Conferência de Jomtien e que ganhou corpo nas reuniões do EFA em Paris (1991) e Nova Délhi (1993). A pedagogia do aprender a aprender defende uma cidadania planetária e vincula, ideologicamente, o paradigma educacional à gestão (neoliberal) do capital.

Janice: Mas como seria essa pedagogia do aprender a aprender?

Simone: Segundo o professor Saviani, trata-se, na verdade, de uma pedagogia da exclusão, vejamos:

assenta-se numa exclusão que comparece duplamente: ela é pressuposta num *primeiro sentido*, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA), nela sequer chega a entrar. Num *segundo sentido*, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra. [...] Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve

apenas a ele próprio, a suas limitações incontroláveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (2007, p. 428-429).

Raquel: Mas essa pedagogia todas nós conhecemos. É isso que a escola tem feito com os que nela fracassam: os leva a acreditar que são responsáveis pelo próprio fracasso e aceitam com naturalidade seu “destino” social de subalterno.

Janice: Concordo com você, Raquel, mas o mais grave é que a trama ideológica é tão bem urdida que agora não se subalternizam indivíduos dentro de sociedades excludentes, mas países inteiros, numa ordem econômica mundial globalizada e excludente.

Bete: A pedagogia do aprender a aprender defende a concepção de que a Educação Básica deve formar indivíduos capazes de se autoeducar por toda a vida.

Glória: Esta concepção pedagógica não é recente na educação brasileira. Desde 1993, na conferência de Nova Délhi – Índia, o Brasil, que fez o seu dever de casa, apresentou o Plano Decenal para o período 1993-2003. O plano, fundamentado na pedagogia do aprender a aprender, elencava seis metas prioritárias:

1. incrementar, em cerca de 50% os níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e as competências básicas definidas;
2. elevar, no mínimo a 94%, a cobertura da população em idade escolar;
3. reduzir as repetências, sobretudo nos cinco primeiros anos/séries da escolarização;
4. ampliar a matrícula para a Educação Infantil, de modo que 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre da população sejam atendidas;
5. desenvolver o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica – em áreas urbanas e rurais;
6. ampliar o atendimento escolar a jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 19 anos, de modo a oferecer oportunidade de escolarização a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados.

Raquel: Mas eu não vejo estas medidas como negativas!

Glória: A questão não é essa. O problema reside no fato de que, para implementar tais medidas, o Brasil permitiu ao Banco Mundial intervir mais diretamente nas políticas nacionais, em especial na política educacional que, segundo as diretrizes traçadas pelo BM, visavam:

- a. fazer dos investimentos em educação o aspecto central do desenvolvimento econômico;
- b. promover a melhoria da educação por meio de mudanças na gestão do ensino – que deveria pautar-se na descentralização e na qualidade;
- c. instalar sistemas nacionais de avaliação e implementar reformas curriculares.

Joana: Nossa, tudo isso foi feito! Eu estou ouvindo vocês falarem em neoliberalismo, Banco Mundial, privatização, mas não estava conseguindo compreender a relação com a educação. Agora percebo como tudo que vivemos, todos esses programas e políticas estão articulados entre si. Agora entendo o que significa o neoliberalismo na educação.

Bete: É exatamente na década de 1990, no bojo dessas reformas, que ocorre a redefinição da função do MEC.

Raquel: Mas até nisso esse Banco Mundial se meteu!

Glória: A Reforma de Estado é uma das exigências do Banco Mundial e da política neoliberal. O governo brasileiro (do então presidente Fernando Henrique Cardoso) acatou as orientações neoliberais definidas pelo BM. Antes de 1996, o MEC tinha um papel central na definição da política nacional de educação e era o seu executor. Após 1996, sua função se reduz, passa a ser o coordenador dessa política, com função supletiva e papel distributivo de recursos financeiros para os estados, municípios e organizações empresariais.

Para o neoliberalismo não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. Nessa lógica, a Reforma de Estado é uma ação fundamental e imprescindível – reformar o Estado e reduzir o seu papel é a principal estratégia do modelo neoliberal: o Estado “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, MARE, 1995, p. 12). O Estado reformado se retira da execução de políticas setoriais e permanece com parte do financiamento, agora orientado pela lógica do mercado. Dessa forma, as políticas sociais e educacionais passam a ser implementadas a partir da chamada administração gerencial que se pauta em parcerias com o setor privado e com organizações públicas não estatais.

Alice: É a lógica do aprender a aprender que informa todas as propostas e programas implementados na educação brasileira nos últimos anos. O discurso das competências e da empregabilidade fundamenta os mecanismos de avaliação a que estamos submetidas.

Glória: É verdade, encontramos embutida, na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB 9.394/1996, a concepção do aprender a aprender. Outro palestrante do Congresso, o professor Gaudêncio Frigotto, aponta que

o governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais, ordenados por uma perspectiva de compromisso social e coletivo (2003, p. 97).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. A primeira LDB foi criada em 1961 (a Lei 4.024), seguida por uma versão em 1971 (a Lei 5.692), que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996 (a Lei 9.394). Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4.024/61) foi considerada obsoleta, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído. A atual LDB (Lei 9.394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores: gestão democrática do

ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15); Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (art. 4); carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24); previsão de um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e Médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26); formação de docentes para atuar na Educação Básica em curso de nível superior, sendo aceito para a Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; formação em curso Normal do Ensino Médio (art. 62); formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64); estabelecimento de que a União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69) e de que dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77); previsão da criação do Plano Nacional de Educação (art. 87).

Stella: A agenda neoliberal imposta pelo BM também está presente na configuração da LDB de 1996, que apresenta claramente uma preocupação econômica em relação aos fins da educação. Podemos verificar isso, claramente, em seu artigo 1º. Vejam só:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Glória: Este artigo, em especial o inciso 2º, explicita a preocupação econômica subjacente à finalidade da educação nacional ao vinculá-la ao mundo do trabalho e à prática social.

Stella: E não é só a LDB. A produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma exigência da agenda do BM, teve como fundamento as orientações políticas, econômicas e ideológicas que orientaram as Conferências Internacionais.

Bete: Exatamente. A implantação dos PCNs foi um processo muito preciso, detalhado, de forma que todos do MEC e a professora, na sala de aula, estivessem comprometidos com sua execução.

Raquel: Como?

Bete: Vejam bem: os PCNs foram elaborados para serem implantados em quatro fases, consecutivas e complementares:

- 1ª fase – divulgação do material elaborado pelo MEC;
- 2ª fase – adaptação e implantação pelos Estados e/ou definição de suas diretrizes educacionais a partir dos PCNs;
- 3ª fase – adequação da escola ao nível de Projeto Político-Pedagógico;
- 4ª fase: na sala de aula, a partir das orientações de ensino e do processo ensino-aprendizagem, ou seja, o programa e a adequação de conteúdos, tarefa das professoras.

Raquel: Então, querendo ou não, estamos todas enredadas nessa política do BM. Estamos implementando sua política sem saber.

Tânia: Concordando ou não, nós, como professoras, executamos essa política. O BM não está tão longe como pensamos. Muito de nossa prática docente é determinada por esta política mundial. Agora eu entendo como a ideologia neoliberal está presente em minha sala de aula.

Raquel: É como um quebra-cabeça, as peças começam a se juntar e a compor um desenho. Nada bonito. Agora vejo a articulação entre políticas que nos são apresentadas de forma desarticuladas, PCNs e Saeb são duas faces da mesma moeda.

Bete: Sim. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi alterado em 2005 para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que inclui uma avaliação nacional da educação básica, realizada por amostragem nas redes de ensino e busca avaliar a gestão dos sistemas educacionais – Prova Saeb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que é mais detalhada, tem como foco a escola e é composta pela Prova Brasil e pela Provinha Brasil.

Luana: É importante frisar que, ao longo da década de 1990, o BM ampliou sua influência na educação brasileira, especialmente após o Fórum de Nova Délhi, quando a estratégia do BM e dos organismos internacionais mudou, e o Brasil passou a integrar o E-9, grupo dos países considerados prioritários, na destinação de recursos e na implementação de reformas e programas educacionais.

A DÉCADA DA ALFABETIZAÇÃO

Bete: Não é coincidência que a LDB 9.394/96 seja promulgada na Década da Alfabetização...

Raquel: Década da Alfabetização?

Luana: Ao final dos anos 1980 e início da década de 1990, o Brasil vivia uma situação crítica em termos de rendimento escolar, seja no que se refere a acesso e permanência, seja no que se refere a resultados e qualidade da escolarização.

Alice: Mas esta não era uma situação exclusiva do Brasil. No mundo todo, milhões de crianças, jovens e adultos eram analfabetos e/ou não tinham acesso à escolarização básica.

Luana: Foi exatamente por isso que a Unesco declarou o ano de 1990 como o *Ano Internacional da Alfabetização com o objetivo de que, a cada ano, no dia 8 de setembro – Dia Internacional da Alfabetização* – todos os países promovam debates, discussões, reflexões e propostas que visem implementar ou atualizar ações voltadas para a redução dos índices de analfabetismo.

Glória: Eu assisti no Congresso à exposição de um pesquisador, que defendeu sua tese de doutorado na Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo, o professor Vanildo Stieg. Segundo ele, até a metade da década de 1990, de cada duas crianças brasileiras que ingressavam na primeira série da escola, uma era reprovada, ou seja, 50% eram reprovadas.

Simone: Ele ainda nos apresentou dados sobre o analfabetismo de 1920 até 1996. Vejam só:

Quadro 14.1: Dados sobre o analfabetismo

PESSOAS ANALFABETAS NO BRASIL, NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS. NÚMEROS ABSOLUTOS E DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL (1920-1996)		
1920	11.401.715	64,9%
1940	13.269.381	56,0%
1950	15.272.632	50,5%
1960	15.964.852	39,6%
1970	18.146.977	33,6%
1980	18.651.762	25,4%
1991	19.233.239	20,1%
1996	15.560.260	14,7%

Disponível em: www.bvseps.epsjv.fiocruz.br/lildbi/docsonline/8/5/458AVALIAcao_Do_SISTEMA_Educ.pdf.

Luana: Outra pesquisadora, a professora Maria do Rosário Mortatti, nos chama atenção para o censo brasileiro de 1980, que apontava que 25,4% da população, com idade igual ou superior a 15 anos, era consi-

derada analfabeta – cerca de 30 milhões de brasileiros. Se observarmos a tabela, verificamos que, nos anos de 1991, o índice de analfabetos era de 20,1% da população com mais de 15 anos de idade e, em 1996, embora esse índice tenha caído significativamente, ainda estava muito longe do índice considerado aceitável pela Unesco – 4% de jovens e adultos.

Isabel: A LDB de 1996 é uma das tentativas de responder ao desafio do analfabetismo. Observando a tabela, percebemos que o número de analfabetos com 15 anos ou mais é, em 1996, de 15 milhões, 560 mil e 260 brasileiros. É um índice muito alto, principalmente se considerarmos que, à época, a população de alguns países latino-americanos era igual ou inferior ao número de analfabetos brasileiros.

Joana: Estes dados referem-se apenas à população com mais de 15 anos. Não estão consideradas as crianças escolarizadas e seu rendimento e estão excluídas aquelas que não frequentavam a escola. Se levarmos todos esses fatores em consideração, o número, no mínimo, se duplica.

Luana: O professor Vanildo Stieg nos fala que a previsão era de que a marca da desigualdade no Brasil, em termos de alfabetização, cairia sobre as crianças e os adolescentes. Ele cita pesquisas cujas estimativas apontavam que, no início dos anos 1990 e ao longo da década de 2000, uma em cada quatro crianças brasileiras fazia parte da estatística sombria da desigualdade. Tais pesquisas previam um aprofundamento da desigualdade no social no Brasil nesse período.

Simone: Essas previsões aliavam o aprofundamento da desigualdade social ao aumento do índice de analfabetismo entre crianças e jovens.

Glória: Esse contexto justifica a pressão do BM para que o Brasil universalizasse o acesso à educação (Campanha Todas as Crianças Dentro da Escola) e a exigência de ampliação dos índices de alfabetização das crianças em classes de alfabetização e dos analfabetos na EJA (Campanha Brasil Alfabetizado).

Raquel: Eu me lembro dessas campanhas. Acho que foram necessárias e trouxeram resultados positivos.

Glória: Sem dúvida. Tais campanhas resultavam de uma política pública de combate ao analfabetismo. O problema reside na forma como foram implementadas...

Tânia: Através da parceria com organizações empresariais. A ideologia do público, porém não estatal, possibilitou que o setor privado, ao configurar-se como organizações sociais, implementasse, em

alguns casos com subsídio do MEC, ações de alfabetização e produção de material didático.

Glória: E verificou-se no ano de 2003, ao final da Década da Alfabetização, que as medidas e reformas implementadas não lograram o êxito esperado – a população analfabeta com 15 anos ou mais, em 2003, era da ordem de 16.295 de brasileiros, ou seja 13,6% da população. O Brasil caminhou muito pouco nesses dez anos, se considerarmos que a taxa de analfabetismo em 1996 era de 14,7%. *Não houve alteração significativa no que diz respeito à redução dos índices de analfabetismo, apenas 1,1%.*

Bete: Seguindo as orientações do BM, o MEC lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Stella: O PDE institui o compromisso Todos pela Educação – ideia assumida por um conjunto de empresários brasileiros que, ao “constatar que a baixa qualidade da educação vem trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do País, interna e externamente” (STIEG, 2012, p. 120) criam, em 2005, uma organização denominada Todos pela Educação – TPE, cujo objetivo principal é desenvolver ações propositivas que visam combater o analfabetismo e a baixa qualidade da educação.

Janice: Então o PDE era uma estratégia do MEC que segue a agenda estabelecida pelo BM?

Stella: Sim. O MEC incorpora a agenda prescrita pelo BM em sua política educacional – os Programas de Desenvolvimento da Educação, implantados no período de 2003 a 2008, como Bolsa Escola, Bolsa Família, Vale Gás, Política de Cotas nas Universidades (PCU), Programa de Inclusão Social das Crianças que Apresentam Necessidades Especiais, Programa para Atendimento Escolar Indígena etc., que se caracterizam por uma perspectiva compensatória que busca atenuar as desigualdades no cotidiano das salas de aulas das escolas brasileiras.

Joana: Conhecemos bem todos esses programas!

Bete: Esses e outros, como o plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Todos esses programas estão vinculados ao PDE e se inserem no contexto do compromisso Todos Pela Educação.

Tânia: Esses programas são desenvolvidos em parcerias dos governos federal, estaduais e municipais com o setor empresarial?

Glória: Sim. A organização Todos Pela Educação, criada a partir das orientações do BM, busca captar recursos, junto ao setor privado, para implementar projetos de responsabilidade social, especificamente ligados à área da educação. A TPE tem como principais patrocinadores (doadores) o Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Organizações Globo, Fundação Educar-D’Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos.

Stella: A questão que se coloca é a concepção de educação que subsidia a ação dessa organização. Em consonância com o pensamento neoliberal, a concepção que fundamenta as ações da TPE vê a educação como força motriz do crescimento econômico e do desenvolvimento social. Esse tom pragmático também fundamenta os programas e as proposta de alfabetização. Para a TPE, o Ensino Fundamental deve ter como meta principal a alfabetização e a aprendizagem de conhecimentos matemáticos básicos que permitam as crianças a resolverem seus problemas na vida cotidiana.

Joana: Mas nós também queremos que as crianças se alfabetizem na escola e construam conhecimentos que lhes possibilitem autonomia em sua vida cotidiana.

Bete: Sim, mas não é a mesma coisa. Parece, mas não é! Veja como você enuncia seus objetivos: você fala em responsabilidade social da escola – quando diz que o que se quer é que as crianças se alfabetizem na escola –, você pensa em construção de conhecimentos e autonomia. Você não fala em resolução de problemas, em aprendizagem de competências, em avaliação. A diferença está na concepção. A concepção que informa as ações educativas dessa organização é pragmática e produtivista.

Isabel: É muito diferente se alfabetizar para resolver problemas da vida, como assinar um documento, ler um endereço, escrever um bilhete simples e ler o mundo e a vida no mundo (globalizado) contemporâneo.

Raquel: As propostas e programas atuais de alfabetização estão inseridos na pedagogia do aprender a aprender.

Luana: Exatamente. Está tudo muito bem tramado, todas as políticas, programas e ações estão conectadas à matriz neoliberal.

Raquel: Agora estou começando a entender o objetivo do programa Alfabetização na Idade Certa.

Glória: Muito bem lembrado, Raquel. Embora seja um programa lançado recentemente, ele se insere no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação que foi instituído em 2007.

Simone: O Plano de Metas é o principal eixo que articula mais de quarenta projetos que compõem o PDE.

Glória: Os governos federal, estaduais e municipais, bem como os empresários da TPE e mais 14 representantes de países latino-americanos, assinaram em 2006 o termo de adesão ao programa Todos Pela Educação. Tal programa previa cinco metas fundamentais:

- 1ª – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos deve frequentar a escola;
- 2ª – Toda criança deve estar plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- 3ª – Todo aluno deve estar com aprendizado adequado a sua série;
- 4ª – Todo jovem deve estar com o Ensino Médio concluído até os 19 anos;
- 5ª – O investimento em educação deve ser ampliado e bem gerido.

Stella: Na lógica pragmática neoliberal, as estratégias do BM para a educação se focam no Ensino Fundamental e na alfabetização. É nessa perspectiva que se orientam as propostas do programa Pró-Letramento – que tem como objetivo desenvolver a formação continuada de professores com vistas à melhoria tanto do ensino quanto da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática.

Bete: Esta é uma questão importante que trataremos em nosso próximo encontro. Por ora, vamos encerrar o encontro de hoje, que foi muito rico e muito denso. Trouxe-nos informações importantes sobre a política educacional e de alfabetização e sobre os programas presentes no cotidiano da escola. Foi um encontro muito esclarecedor.



ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

3. Para sistematizar todas as informações desta aula, vamos realizar esta atividade de caça-palavras.

Leia com atenção as pistas horizontais e verticais, decifre a sigla e marque na tabela a seguir. Boa caçada!

E	S	T	A	D	O	S	U	N	I	D	O	S	14	I	T	A	L	I	A
P	10	P	11	G	S	13	Q	F	B	12	B	A	R	F	S	C	B	P	4
T	B	M	5	G	P	A	6	I	I	C	B	I	15	U	N	E	S	C	O
E	M	T	P	L	D	B	3	S	A	E	B	C	I	N	D	I	A	N	N
T	18	P	A	P	M	A	R	E	P	B	V	8	P	D	A	2	P	C	U
P	C	E	E	C	E	E	P	1	A	A	G	E	D	E	F	A	W	M	I
E	W	D	I	N	F	J	B	C	A	S	D	9	D	F	U	N	D	E	B
16	I	E	T	S	M	A	F	I	S	I	A	S	E	R	B	I	A	C	F
P	R	O	N	A	I	C	A	17	P	D	E	P	T	I	R	G	7	W	R
A	L	E	M	A	N	H	A	U	20	C	A	N	A	D	A	E	A	B	A
M	E	X	I	C	O	I	N	D	O	N	E	S	I	A	S	D	O	F	N
O	B	E	M	B	A	N	G	L	A	D	E	S	H	19	I	I	G	T	Ç
J	A	P	A	O	P	A	Q	U	I	S	T	A	O	X	L	A	X	U	A
M	I	L	P	C	V	Q	N	G	C	I	N	G	L	A	T	E	R	R	A

HORIZONTAL:

2 letras

- É um dos principais grupos patrocinadores da organização Todos Pela Educação _____
- Fundação patrocinadora da organização Todos Pela Educação _____
- Uma das duas instituições financeiras internacionais que sustentam o neoliberalismo _____
- Sigla que define o grupo de países mais ricos do mundo _____

3 letras

- Um dos bancos patrocinadores da organização Todos Pela Educação _____
- Uma das entidades que patrocinam a organização Todos Pela Educação _____
- Lei máxima da educação brasileira promulgada em 20 de dezembro de 1996 _____
- Política de inclusão de jovens de diferentes condições socioeconômica, sexual e racial nas universidades brasileiras _____
- Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos _____
- Um dos institutos que patrocinam a organização Todos Pela Educação e que tem seu nome em homenagem a um grande automobilista brasileiro _____

- Plano de Desenvolvimento da Educação _____

4 letras

- Sistema de Avaliação da Educação Brasileira _____

5 letras

- País situado no continente asiático que pertence ao seletto grupo de países mais ricos do mundo _____
- É o sétimo maior país em área geográfica, o segundo país mais populoso e a democracia mais populosa do mundo. Em seu território vive 16% da população mundial. É uma sociedade pluralista, multilíngue e multiétnica. É a décima maior economia do mundo em Produto Interno Bruto (PIB) nominal, bem como a terceira maior do mundo em PIB medido em Paridade de Poder de Compra, no entanto, ainda possui altos níveis de pobreza e 34,9% dos seus 913.070.000 habitantes são analfabetos _____

6 letras

- É um país que possui um elevado nível de escolaridade pública e é uma nação altamente globalizada. Faz parte do grupo dos países mais ricos do mundo, tem o nono maior orçamento de defesa do mundo e acesso às armas nucleares da OTAN, exercendo um papel importante nos assuntos militares, culturais e diplomáticos europeus e mundiais _____
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura _____
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação _____
- País do continente americano que pertence ao grupo dos sete países mais ricos do mundo _____
- Um dos dois países do continente americano que pertence ao grupo dos países com a maior população do mundo e com uma população superior a 10 milhões de analfabetos _____

8 letras

- Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente _____
- País que integra o grupo dos países mais ricos do mundo e é hoje a terceira maior economia do mundo e a maior da Europa. Tem uma população com um índice de educação muito elevado e um dos maiores territórios da Europa _____

9 letras

- Este país é uma república islâmica situada no Sul da Ásia, numa região onde convergem o Sul da Ásia, a Ásia Central e o Oriente Médio; o país limita com o Irã e o Afeganistão a oeste, a China a nordeste e a Índia a

leste e é banhado pelo Mar Árábico ao sul, com um litoral de 1.046 km de extensão. É o sexto país do mundo em população e possui uma das maiores populações muçulmanas do planeta. É uma potência nuclear, com um arsenal de armas atômicas e de mais de 10 milhões de analfabetos _____

- País pertencente ao grupo do E-9, localizado entre o Sudeste Asiático e a Austrália. Sua economia é a décima oitava maior economia do mundo e 15º maior em paridade de poder aquisitivo. Com mais de 230 milhões de habitantes, dos quais 10% são analfabetos, ou seja, 23 milhões, é o quarto país mais populoso do mundo e o primeiro entre os países islâmicos _____

10 letras

- Uma das nações que constituem o Reino Unido. País faz divisa com a Escócia ao norte e com o País de Gales a oeste; o mar da Irlanda está a noroeste, o mar Celta está a sudoeste, o mar do Norte a leste e o Canal da Mancha, ao sul, que o separa da Europa continental. É um dos sete países mais ricos do mundo _____
- País situado no continente asiático que faz fronteira com a Índia e o Burma, com uma população de 160.000.000 de habitantes, dos quais mais de 10 milhões são analfabetos _____

13 letras

- Um dos dois países do continente americano que pertence ao grupo dos sete países mais ricos do mundo _____

VERTICAL

2 letras

- Nome dado ao conjunto das recomendações, unanimemente acatadas pelos diferentes organismos internacionais e pelos representantes de países latino-americanos que assinaram o Acordo de Washington _____
- Nome dado ao grupo de nove países com as maiores populações do mundo e com uma população superior a 10 milhões de analfabetos _____

3 letras

- 8 de setembro, _____ Internacional da Alfabetização
- Conferência promovida pela Unesco em 1990 em Jomtien, na Tailândia _____
- Organização criada e patrocinada por grupos empresariais brasileiros com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e combater o analfabetismo _____

- Instituição financeira internacional que opera em consonância com a ideologia neoliberal_____
- Educação de Jovens e Adultos_____
- Programa Bolsa Família_____
- Pedagogia do Aprender a Aprender_____
- Organização das Nações Unidas_____

4 letras

- Programa para Atendimento Escolar Indígena_____
- Parâmetros Curriculares Nacionais_____
- Programa Dinheiro Direto na Escola_____

5 letras

- Sua população é de 1 bilhão 347 milhões de pessoas, com uma taxa de analfabetismo da ordem de 4,08%, ou seja, 549 milhões e 576 mil pessoas; é um dos países do mundo com maior número de analfabetos_____
- País situado na América do Sul com uma população de 190.755.799, é o quinto país mais populoso do mundo e apresenta uma taxa de analfabetismo entre as pessoas com dez anos ou mais de idade de 7,9%, ou seja, aproximadamente, 150 milhões e 758 mil crianças, jovens e adultos analfabetos

6 letras

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental_____
- Um dos sete países mais ricos do mundo_____

RESPOSTAS COMENTADAS

Se você encontrou na sequência horizontal as seguintes siglas e nomes com 2 letras: GS (Grupo Suzano), FB (Fundação Bradesco), BM (Banco Mundial) e G7 (Grupo dos 7); com 3 letras: BAR (Banco ABN-Real), IIC (Instituto Itaú Cultural), LDB, PCU, EFA, IAS (Instituto Ayrton Sena), PDE; com 4 letras: Saeb; com 5 letras: Japão, Índia; com 6 letras: Itália, Unesco, Fundeb, Canadá, México; com 8 letras: Pronaica, Alemanha; com 9 letras: Paquistão, Indonésia; com 10 letras: Inglaterra, Bangladesh; com 13 letras: Estados Unidos. E na sequência vertical essas siglas e nomes com 2 letras: DW, E-9; com 3 letras: dia, EPT, TPE, FMI, EJA, Pbf, PAA, ONU; com 4 letras: PAEI, PCNs, PDDE; com 5 letras: China, Brasil; com 6 letras: Fundef, França. Você está de parabéns! Mas se você encontrou dificuldade em realizar esta atividade, não se preocupe, releia o texto com atenção e atente para as informações complementares que as pistas fornecem. Refaça a atividade, procurando relacionar todas as informações. Se a dificuldade persistir, procure o tutor em seu polo.

CONCLUSÃO

No encontro, as professoras tiveram oportunidade de refletir mais aprofundadamente sobre as implicações da ideologia neoliberal e da influência do Banco Mundial na educação brasileira contemporânea. Puderam ainda discutir mais especificamente sobre as diferentes políticas e programas, bem como as diretrizes da educação e as expectativas em relação aos anos iniciais da Educação Básica, em geral, e a alfabetização, em particular.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Registrando o aprendizado, refletindo para conhecer mais e melhor.

Glória: Oi, para todos e todas que estudaram com a gente a ideologia neoliberal, suas implicações na educação brasileira contemporânea e seus impactos na alfabetização. Hoje fiquei encarregada de fazer o registro crítico das discussões. As discussões no grupo de estudos foram muito intensas e esclarecedoras. Estou organizando minhas anotações para registrar tudo. É muito importante o registro de nossas reflexões. Você também pode deixar registradas as suas ideias sobre tudo que vivenciamos aqui. Busque preencher a ficha da Aula 14, tentando compreender seu próprio processo de aprender.

Ficha de registro crítico e reflexivo da Aula 14

Título da aula

1. O que pensava sobre o assunto antes da aula?

2. O que considere relevante na aula de hoje?

3. O que eu pensava que sabia mas aprendi de outro modo?

4. O que eu não sabia e aprendi com a aula?

5. Quais foram as questões sobre as quais a aula me fez pensar e em que gostaria de me aprofundar?

6. O que eu ainda gostaria de saber sobre o tema da aula?

RESPOSTA COMENTADA

Esta também é uma atividade que não tem uma resposta única. Mais uma vez, a experiência de cada um vai prevalecer. Temos certeza de que você terá facilidade para preencher a ficha. Caso tenha alguma dificuldade, faça uma releitura da aula

RESUMO

Nesta aula, vimos como a agenda neoliberal do Banco Mundial, o principal protagonista da educação brasileira contemporânea, está presente nos programas e propostas educacionais implementadas pelos governos federal, estaduais e municipais. Vimos ainda como vem crescendo a participação do empresariado nacional através da organização Todos pela Educação e como o viés econômico da produtividade, fundado na lógica de mercado, subsidia as ações educativas desenvolvidas por essa entidade. Observamos como a Pedagogia do Aprender a Aprender está em conformidade com essa lógica e como essa pedagogia engendra outras pedagogias: pedagogias das competências, da qualidade total e, segundo Saviani (2009), a pedagogia da exclusão. Vimos também que as expectativas da perspectiva neoliberal de educação concentram-se na alfabetização da população que, segundo critério adotado pelo Banco Mundial, refere-se aos conhecimentos básicos de leitura, escrita e matemática, que capacitem o indivíduo a resolver problemas cotidianos, no lar ou no trabalho e servir de base para sua educação posterior.

ou converse com seu tutor no polo.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, veremos o conceito de Letramento e seu uso como política de alfabetização e sobre a formação da professora alfabetizadora por meio dos Programas PROFA e Pró-Letramento. Até lá!

**Alfabetização:
Conteúdo e Forma 1 – UNIRIO**

Referências

ARAUJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Um outro olhar sobre o olhar que olha: lógicas de ação no cotidiano escolar. *Quaestio: revista de estudos de educação*, v. 12, n. 2, 2010.

BAETA, Anna Maria Bianchini. *Fracasso escolar: mito e realidade*. Disponível em <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Claudia. *Avaliação sem reprovação: elementos para o debate*. Rio de Janeiro. WAK, 2008. (Ciclos em revista, v. 4).

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. *Revista da FAEEDBA – Faculdade de Educação do Estado da Bahia*, ano 6, n. 7, jan./jun. 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed São Paulo: Cortez, 2009.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo : T. A. Queiroz, 1996.

ÚLTIMA Entrevista a Paulo Freire: 1º parte, 17 abr. 1997. *YouTube*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfE>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

_____: 2º parte, 17 abr. 1997 *YouTube*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8&feature=related>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

ARAÚJO, Mairce da Silva; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

ASCHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. *The post-colonial studies reader*. London: Routledge, 1997.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de ago. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Educação: para a educação melhorar, todos devem participar. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 out. 2011.

CAMARGO, Orson. Violência no Brasil, outro olhar. Brasil-Escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/violencia-no-brasil.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

CAWS, P. Identity: cultural, transcultural and multicultural. In: Goldberg, D.T. (Org.), *Multiculturalism: a critical reader*. Oxford: Blackwell, 1996, p. 371-387.

FERNANDES, Claudia. *A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica: a transição para a escola do século XXI*. 2003. 351 f. Tese (Doutorado)–Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. *Ciclos em Revista*, Rio de Janeiro, v. 4, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, n. 18, ano 23, n. 79, Ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2009.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1993.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WILLIAMS, R. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

Aula 3

CHATIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

_____. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, maio/ ago. 1994.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995:

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva. 2006.

MAGALHÃES, J. P. *Alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime*. Bragança Paulista: USF/CDAPH, 2001. 216p.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.

QUEEN Margot: la Reine Margot (trailer). *YouTube*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=17CL22j1qOU>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

Aula 4

BELLO, José Luís de Paiva. História da educação no Brasil - Período da Segunda República *Pedagogia em Foco*. <<http://www.facfama.edu.br/revistapedagogiaemfoco/>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetização e letramento: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAVALHERO, Juciane dos Santos. A concepção de autor em Bbaktin, Barthes e Foucault. *Revista Signum: estudos da linguagem*, Londrina, n. 11-12, dez., 2008.

DICIONÁRIO interativo da educação brasileira. Agência Educa Brasil. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>>. Acesso em: 31 jul. 2011.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

GERALDI, J. W. PONZIO, A. Onde o estético e o ético se encontram hoje. In: _____. *Círculo: rodas de conversa bakhtinianas*. São Carlos: Pedro & João Editores.

IBGE: Brasil ainda tem 14,1 milhões de analfabetos. *O Estadão*. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em: 08 set. 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. In: *Salto para o futuro: EJA e a educação prisional*, Brasília, DF, 2007. (TV Escola: Boletim n. 6).

MEC/USAID. In: DICIONÁRIO interativo da educação brasileira: educaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

PEREZ, Carmen Lúcia; ZACCUR, Edwiges; MELLO, Marisol. *Alfabetização, começando a conversa: uma novela de formação*. Niterói, 2010. Mimeografado.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis. Vozes, 1988 .

SALVATORI, Célia. *A pedagogia contemporânea*. 04 jan. 2008. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1738086-pedagogia-contempor%C3%A2nea/#ixzz1ThGv3pxO>>. Acesso em: 08 set. 2011.

Aula 5

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. UNESCO.. *Alfabetização como liberdade*. Brasília, Maio, 2003.

CAMPBELL, Judith. Agradecimentos: quando o coração fala, preste muita atenção In: MORTENSON, Greg. *A terceira xícara de chá*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007. p. 339.

COVRE, André. Uma resenha que não é resenha de um livro que não existe. *Web revista discursividade*. Disponível em: <<http://discursividade.cepad.net.br/EDICOES/06/Arquivos/COVRE.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, jan./mar. 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989,

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, J. W.; PONZIO, A. Onde o estético e o ético se encontram hoje. In: *Círculo: rodas de conversa Bakhtinianas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GLOSSARIANDO Bakhtin. Disponível em: <<http://glossariandobakhtin.blogspot.com>>. Acesso em: 09 set. 2011.

PEREZ, Carmen Lúcia; ZACCUR, Edwiges; MELLO, Marisol. *Alfabetização, começando a conversa: uma novela de formação*. Niterói: [s.n.], 2010. Mimeografado.

PESSOA, Desirée Gomes da Veiga. A ética em processos coletivos de teatro contemporâneo. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABRACE, 2010. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vicongresso>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

RUSHDIE, Salman. *Haroun e o mar de histórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOBRAL, Adail. O Ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Revista Signum: estudos de linguagem*, Londrina, v. 11, jul. 2008.

TORRES, Rosa M. et al. Alfabetização de adultos na América Latina. *Cadernos de educação popular*, Petrópolis, n. 17, 1990.

Aula 6

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ARAÚJO, Mairce da Silva; CARVALHO, José Ricardo; REGO, Marta Lima. *Alfabetização 1: módulo 1*. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Provinha Brasil: avaliando a alfabetização. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf> Acesso em: 21 nov. 2011.

BRECHT, Bertold. Se os tubarões fossem homens. In: _____. *Antologia poética de Bertold Brecht*. Disponível em: <www.culturabrasil.org/brechtantologia.htm>. Acesso em: 24 out. 2011.

CAPITALISMO. Disponível em: <<http://www.capitalismo.com.br>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

KONDER, Leandro. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

MOORE, T. W. Duas concepções da educação: a mecanicista e a orgânica. *Crítica: revista de filosofia*. Disponível em: <<http://criticanarede.com/eduorganica.html>>. Acesso em: 24 out. 2011.

MOURA, Tânia Maria de Melo. *A formação de professor (as) para a educação de jovens e adultos em questão*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2005.

NEOLIBERALISMO. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/neolib/index.html>. Acesso em: 18 nov. 2011.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, Júlio Groppa. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

PEREZ, Carmen Lúcia; ZACCUR, Edwiges; MELLO, Marisol. *Alfabetização: começando a conversa: uma novela de formação*. Niterói: [s.n.], 2010. Mimeografado.

SILVA, Ezequiel Theodoro; CARVALHO, Dione Lucchesi de. *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Flávia Ferreira da. *Skinner: e a máquina de ensinar*. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per07.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

Aula 7

BLOG do João Maria andarilho utópico. Disponível em: <<http://educacaodialogica.blogspot.com/>>. Acesso em: 08 out. 2011.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: alfabetização*. Brasília, 2004.

CAPOVILLA, Fernando; CAPOVILLA, Alessandra G. S. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo. Memnon, 2007

CARTILHAS para aprender a ler e a escrever. Disponível em: <[http://www.cartilhasparaaprendera ler e a escrever.com.br](http://www.cartilhasparaaprenderaLEReaeEscrever.com.br)>. Acesso em: 08 out. 2011.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis. Vozes, 2005.

CENTROREFEDUCACIONAL. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/m>>. Acesso em: 08 de out. 2011.

DICIONÁRIO informal. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br>>. Acesso em 08 de out. 2011.

DICIONÁRIO online em português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 08 out. 2011.

GÓIS, Antônio. Construtivismo x método fônico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 06 mar. 2006.

REGO, Martha Lima. *Alfabetização 1*. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2004.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE São Paulo. MEC pode reavaliar métodos utilizados no país. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/reportagens_entrevistas.asp?especial=109>. Acesso em: 02 out. 2011.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

Aula 8

DIETZSCHE, Mary Júlia Martins. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 75, 1990.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos?. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 5, mar./abr. 2003.

MELLO, Marisol Barenco de. *Cartas, cartinhas e cartilhas: a planificação do mundo e do texto escrito*. Niterói: UFF, 2011.

MORTATI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Cartilhas: um passado ainda presente*. In: ARAÚJO, Mairce; CARVALHO, José Ricardo; REGO, Marta. *Alfabetização 1. v .2*. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2005.

POSTMANN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo: Record, 2002.

Aula 9

DUARTE, Adriane da Silva. A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais. *Interface*, Botucatu, v. 2, n. 2, fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32831998000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 dez. 2011.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre a alfabetização*. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

HAVELOCK, Eric A. *A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PEREZ, Carmen Lúcia; ZACCUR, Edwiges; MELLO, Marisol. *Alfabetização, começando a conversa: uma novela de formação*. Niterói, 2010. Mimeografado.

SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto : Afrontamento, 2003.

Aula 10

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre a Alfabetização*. 21 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

Ferreiro, Emilia & Teberosky, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Edição Comemorativa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MACEDO, Lino. **A Perspectiva de Jean Piaget**. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf. Acessado em 16 de abril de 2012.

PEREZ, Carmen Lúcia, ZACCUR, Edwiges e MELLO, Marisol. **Alfabetização, começando a conversa: uma novela de formação**. Niterói, 2010 (mimeo).

Aula 11

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 21 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Edição Comemorativa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREZ, Carmen Lúcia, ZACCUR, Edwiges e MELLO, Marisol. **Alfabetização, começando a conversa: uma novela de formação**. Niterói, 2010 (mimeo).

Aula 12

DANIELS, Harry (org). **VYGOSTSKY EM FOCO**. Campinas. Editora Papirus, 1994.

DAVIS, Claudia e OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. São Paulo. Cortez, 1993, 2ª Ed.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, Aprendizado E Desenvolvimento Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo. Editora Scipione, 1995, 2ª Ed.

PEREZ, Carmen Lúcia, ZACCUR, Edwiges e MELLO, Marisol. **Alfabetização, começando a conversa: uma novela de formação**. Niterói, 2010 (mimeo).

SARMENTO, Dirléia Fanfa. **Lev Vygotsky. A interação social no processo do desenvolvimento infantil**. Entrevista publicada em IHU On line – Revista do Instituto Humanitas da Unisinos, nº 281, ANP VIII, 10 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br>. Acessado em 06/07/2012

- BAKTHIM, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec, 1990.
- CARDOSO, Silvia Helena. *Comunicação entre as células nervosas*. Disponível in: http://www.cerebromente.org.br/n12/fundamentos/neurotransmissores/neurotransmitters2_p.html, acessado em 19 de setembro de 2012.
- DANIELS, Harry (org). *Vygotsky em foco*. Campinas: Editora Papirus, 1994.
- DAVIS, Claudia e OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1993, 2ª Ed.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Recriando Paulo Freire no Ensino Superior. In: *Anais do V Fórum de Estudos Leitura de Paulo Freire*. Disponível em: www.sbem.com.br/files/ix_enem/Minicurso/.../MC11328092828T.rtf. Acessado em 21 de setembro de 2012.
- MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L.G e Mello, S. A (orgs). *Linguagens Infantis. Outras formas de leitura*. Campinas. Autores Associados, 2005.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento - Um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1995, 2ª Ed.
- PEREZ, Carmen Lúcia, ZACCUR, Edwiges e MELLO, Marisol. *Alfabetização, começando a conversa: uma novela de formação*. Niterói, 2010 (mimeo.).
- PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. *De Criança para Criança, alfabetização a partir da literatura: Leitura e Escrita - um convite a autoria*. Projeto de Pesquisa. Niterói. UFF. CNPq/PIBIC, 2012.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização como Processo Discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- YVYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2001
- YVYGOTSKY, L.S.,LURIA, A.R, LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone-EDUSP, 1988.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). *Plano diretor da reforma do Aparelho do Estado*. Disponível em: http://bresserpereira.org.br/ver_file_3.asp?id=121. Acessado em 04/11/2012.

BUENO, M. Sylvia, GHIRALDELLI Jr. Paulo, MARRACH, Sonia, SILVA Jr., Celes-tino Alves da. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo. Cortez Editora, 1996.

GERALDI, Corinta. Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Revista de Educação AEC*. Ano 25, nº 100, jul/set, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo. Cortez, 2003.

MARTINS, André Silva. *Todos pela educação: o projeto educacional dos empresários para o Brasil século XXI*.

Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalho/gt09-4799--Int.pdf. Acesso em 18/11/2012

MEC/INEP. *Mapa do Analfabetismo no Brasil, 2003*. disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/default.htm>. Acesso em: 29/10/2012

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Conferência de Jomtien" (verbeta). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=110>, visitado em 28/11/2012.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

PERONI, Vera Maia Vidal. *Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado*. Texto apresentado na Anped Sul, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni>, acessado em: 28/11/2012.

SÁ, Márcia Souto Maior Mourão de. Política para a Educação Inclusiva. Disponível em <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/13269.pdf>, acessado em: 28/11/2012.

SAVIANI, Dermerval. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise crítica da política do MEC*. Campinas. Autores Associados, 2009.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas. Autores Associados, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lívia de, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sergio (Orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo. Cortez, 1998, 2ª Ed.

STIEG, Vanildo. *Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no município de Vila Velha/ES*. Tese de Doutorado. Vitória. UFES, 2012.